



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**La Praxis Contextual de la Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas Modernos:
*Una Aproximación Teórica al Fenómeno del Desaprendizaje y Reaprendizaje
del Inglés como Lengua Extranjera en Contextos Reales,
Académicos y Culturalmente Diversos.***

Autor: MSc. Adrián Ríos

Universidad de Carabobo, Mayo 2025



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**La Praxis Contextual de la Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas Modernos:
*Una Aproximación Teórica al Fenómeno del Desaprendizaje y Reaprendizaje
del Inglés como Lengua Extranjera en Contextos Reales,
Académicos y Culturalmente Diversos.***

**Autor: MSc. Adrián Ríos
Tutor: Dr. Wilfredo Illas**

Tesis Doctoral presentada ante la Dirección de Postgrado de la Universidad de Carabobo para optar al título de Doctor en Educación.

Universidad de Carabobo, Mayo 2025



ACTA DE DISCUSIÓN DE TESIS DOCTORAL

En atención a lo dispuesto en los Artículos 145, 147, 148, y 149 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, quienes suscribimos como Jurado designado por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, de acuerdo a lo previsto en el Artículo 146 del citado Reglamento, para estudiar la Tesis Doctoral titulada:

LA PRAXIS CONTEXTUAL DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE IDIOMAS MODERNOS: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA AL FENÓMENO DEL DESAPRENDIZAJE Y REAPRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTOS REALES, ACADÉMICOS Y CULTURALMENTE DIVERSOS

Presentada para optar al grado de DOCTOR EN EDUCACIÓN por el aspirante:

ADRIÁN GILBERTO RÍOS MORENO
C.I.: V- 13.890.760

Realizada bajo la tutoría del Dr. WILFREDO ILLAS titular de la cédula de identidad N° V-13.096.332


Una vez evaluada la Tesis presentada, se decide que la misma está APROBADA.

En Bárbula, a los dieciséis días del mes de mayo del año dos mil veinticinco.



Dra. Blanca Araujo
C.I.: V- 12.365.222
16-05-2025



Dr. Angel Rivas
C.I.: V -14.570.424
16-05-2025

GB/km


Dra. Alehem Fernández
C.I.: V- 7.061.769
16-05-2025




Dr. Wilfredo Illas
C.I.: V- 13.096.332
16-05-2025


Dra. Eytza Corredores
C.I.: V- 10.725.793
16-05-2025



Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la Educación
Dirección de Estudios de Postgrado
Programa: Doctorado en Educación



Aval del Tutor

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, en su artículo 133, quien suscribe **Dr. Wilfredo Illas**, titular de la Cédula de Identidad No. **V – 13.096.332** en mi carácter de Tutor de la Tesis Doctoral titulada "**La Praxis Contextual de la Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas Modernos: Una Aproximación Teórica al Fenómeno del Desaprendizaje y Reaprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en Contextos Reales, Académicos y Culturalmente Diversos**", presentado por el **MSc. Adrián G. Ríos M.**, titular de la Cédula de Identidad No. **V – 13.890.760**, para optar al título de **Doctor en Educación**, hago constar que dicho documento reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En Valencia, 20 de octubre de 2024.

Dr. Wilfredo Illas.
C.I. 13.096.332
Tutor



Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la Educación
Dirección de Estudios de Postgrado
Doctorado en Educación



Informe de Actividades

Participante: MSc. Adrián G. Ríos M. Cédula de Identidad: 13.890.760

Tutor: Dr. Wilfredo Illas Cédula de Identidad: 13.096.332

Correo Electrónico del Participante: agriosmo@yahoo.com

Título Tentativo del Trabajo: La Praxis Contextual de la Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas Modernos: *Una Aproximación Teórica al Fenómeno del Desaprendizaje y Reaprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en Contextos Reales, Académicos y Culturalmente Diversos.*

Línea de Investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

Sesión	Fecha	Tiempo	Asunto Tratado	Observación
1	15/10/2023	Tres Meses	Curso de Actualización de Competencias Investigativas. Selección del Tema de investigación, Definición del Título, Cronograma de Trabajo, Revisión Bibliográfica	
2	10/01/2024	Un Mes	Proyecto de Tesis: Revisión de los Aspectos Teóricos y Conceptuales del Trabajo	
3	12/03/2024	Dos Meses	Proyecto de Tesis: Revisión de los Aspectos Metodológicos y Epistemológicos del Trabajo	
4	22/05/2024	Tres Meses	Aprobación del Proyecto. Correcciones y Desarrollo del Documento Doctoral Capítulos 1-3	
5	01/10/2024	Tres Semanas	Revisión de la Elaboración del Capítulo 4: Análisis e Interpretación de los Resultados	
6	20/10/2024	Dos Semanas	Entrega del Capítulo 5: Conclusiones y Recomendaciones Finales Revisión General de la Tesis en su Totalidad.	

Título Definitivo: La Praxis Contextual de la Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas Modernos: Una Aproximación Teórica al Fenómeno del Desaprendizaje y Reaprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en Contextos Reales, Académicos y Culturalmente Diversos.

Comentarios Finales acerca de la Investigación: _____

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección de la Tesis Doctoral arriba mencionada.

Tutor: Dr. Wilfredo Illas
C.I. 13.096.332

Participante: MSc. Adrián G. Ríos M.
C.I. 13.890.160

Veredicto

Agradecimiento

A la Universidad de Carabobo, mi querida alma mater, le expreso mi más profundo agradecimiento por ser la piedra angular de mi formación académica. Esta institución no solo me ha brindado las herramientas esenciales para desarrollarme profesionalmente, sino que también me ha inculcado una profunda pasión por el conocimiento y la educación. Cada paso que di dentro de sus pasillos enriqueció mi camino intelectual y siempre llevaré con orgullo el legado de esta estimada e ilustre universidad, la cual moldeó tanto mi carrera profesional como mi carácter.

Al Dr. Wilfredo Illas, mi mentor y guía durante todo este proceso, le extiendo mi más sincero agradecimiento. Su inquebrantable dedicación, guía intelectual y apoyo invaluable han sido fundamentales para la finalización de esta tesis. Su paciencia y consejos oportunos me alentaron a ir más allá de mis límites. Estoy profundamente agradecido por su confianza en mis habilidades y por la inspiración que me brindó al transitar este desafiante camino con confianza y claridad.

Agradezco de corazón a mis profesores y compañeros de estudios, cuyas contribuciones fueron indispensables a lo largo de este recorrido académico. A mis profesores, les agradezco profundamente la amplitud de conocimientos impartidos con tanta generosidad y por desafiarme continuamente a cuestionar, explorar e innovar. A mis compañeros, les agradezco su compañía durante todo el tiempo vivido en la academia, las estimulantes discusiones y el apoyo mutuo que compartimos durante los momentos de dificultad y de éxito. Nuestras experiencias colectivas han dejado un impacto indeleble en mi crecimiento académico y personal.

Agradezco profundamente a los informantes clave de esta investigación quienes generosamente compartieron su tiempo, experiencias y conocimientos conmigo a lo largo de esta búsqueda de conocimientos y experiencias en la práctica docente. Su apertura y disposición para relatar sus reflexiones personales fueron invaluable para el desarrollo de esta tesis. Sus historias no solo enriquecieron este estudio, sino que también brindaron perspectivas complejas que profundizaron mi comprensión de las complejidades del aprendizaje y la adaptación sociolingüística en la enseñanza de idiomas. Sin sus contribuciones, este trabajo no habría sido posible y les agradezco sinceramente la confianza que depositaron en mí durante este proceso de colaboración.

A todos los que, de innumerables maneras, me ofrecieron su apoyo incondicional, les agradezco de corazón. A mi familia y a mis buenos amigos, su amor, paciencia y aliento inquebrantable me sostuvieron durante este arduo proceso. Comprendieron mis ausencias, celebraron mis logros y estuvieron a mi lado en los momentos de duda. A quienes ofrecieron una palabra amable, un gesto de solidaridad o simplemente su presencia, sepan que su apoyo hizo que este recorrido no solo fuera posible sino significativo. Este logro es tanto de ustedes como mío, y siempre estaré agradecido por su fe en mí, incluso cuando yo mismo dudé.

¡Muchísimas gracias!

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios, cuya infinita sabiduría, gracia y amor me han guiado en cada paso de este largo camino. Su fuerza me ha llevado a través de los desafíos y sus bendiciones han iluminado siempre mi camino. Sin su presencia, nada de esto hubiera sido posible y estaré eternamente agradecido por la fe que me ha sostenido.

A mis amados padres, quienes han sido mis pilares de fortaleza, amor y aliento a lo largo de mi vida. Su apoyo inquebrantable, sus sacrificios y su fe en mi potencial han hecho posible este logro. Me inculcaron el valor de la educación y la perseverancia, y este trabajo es un reflejo de su guía y cuidado. Gracias por mantenerse en pie ante tanta adversidad, los amo profundamente.

A mis hermanos, a mí hermana, cuñadas, cuñados y a mis maravillosos sobrinos y sobrinas, les dedico este trabajo con amor y orgullo. Su presencia en mi vida ha sido una fuente de alegría e inspiración. Su constante aliento ha alimentado mi determinación y su amor ha hecho que la búsqueda de esta meta sea aún más significativa.

A mis queridos amigos, ustedes saben quiénes son, la otra familia que yo pude escoger, cuya compañía y aliento han sido una fuente de consuelo y motivación durante este difícil camino académico. Su inquebrantable fe en mí y su presencia constante han hecho que este logro sea aún más gratificante. Gracias por ser mi sistema de apoyo y por siempre levantarme el ánimo cuando más lo necesitaba.

Índice General

Aval del Tutor	3
Informe de Actividades	4
Veredicto	5
Agradecimiento	6
Dedicatoria	8
Índice General	9
Índice de Gráficos	16
Índice de Tablas	17
RESUMEN	18
ABSTRACT	19
Introducción	20
INTELECTUALIZACIÓN DEL ÁMBITO PROBLEMATIZADOR	25
Indicadores que Suscitan el Problema (Causas):.....	27
Preparación Global Descontextualizada	27
Exposición Restringida a Diversas Culturas.	29
Énfasis Insuficiente en las Competencias Comunicativas.	30
Descuido de las Realidades Sociolingüísticas:	31
Deficiencia de Integración de Elementos Interdisciplinarios:	33
Gráfico 1	35
Intencionalidad General:	36
Pregunta de Investigación:	36
Indicadores que Expresan el Problema (Consecuencias):.....	36
Alienación Cultural:	37
Competencias Sociolingüísticas poco Desarrolladas:.....	37
Fallos en la Comunicación:	38
Adaptación Inadecuada a los Entornos Interdisciplinarios:.....	38
Competencia Global Disminuida:	39
Intencionalidades Específicas:.....	39
Gráfico 2	41
Justificación. Razones que Legitiman el Estudio:.....	42
Aporte a la Educación	42
Aporte a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.	43
Aporte a la Neuroeducación.....	43

Aporte a la Sociolingüística.....	44
Contribución a la Filosofía del Lenguaje.....	45
INTELECTUALIZACIÓN DEL DIÁLOGO INTER-TEÓRICO.....	47
Antecedentes Internacionales.....	49
Interacción Lingüística en Contextos Culturalmente Diversos.....	49
Adaptación al Contexto y Aculturación.....	51
Aprendizaje de Inglés Dentro del Recinto Académico.....	54
Antecedentes Nacionales.....	57
La Neuroeducación y la Práctica Docente.....	57
Competencia Intercultural y las Habilidades Comunicativas.....	59
Didáctica del Inglés en un Contexto Global.....	62
Categorías Conceptuales.....	64
Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (TEFL).....	64
TEFL en Contextos Globales.....	66
Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua (TESL).....	67
TESL e Integración Social.....	69
Distinción entre TEFL y TESL.....	70
Desaprendizaje y Reaprendizaje en la Adquisición de Lenguas Extranjeras.....	71
Adquisición de Lenguas vs. Desaprendizaje y Reaprendizaje.....	71
El Papel del Desaprendizaje en Contextos de ESL.....	73
El Proceso de Reaprendizaje en Contextos Multiculturales de ESL. ..	74
Dinámica Sociolingüística en Contextos Multiculturales de Aprendizaje de Idiomas.....	75
Sociolingüística en el Aprendizaje de Idiomas.....	76
La Competencia Sociolingüística en Contextos Multiculturales de ESL.....	78
Lengua e Identidad en Contextos Multiculturales.....	79
Adaptación Sociolingüística en Entornos Multiculturales de ESL.....	80
Gráfico 3.....	83
Teóricos / Teorías Fundamentales:.....	84
Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Idiomas – Lev Vygotsky.....	85
El Papel de la Interacción Social.....	86
Zona de Desarrollo Próximo (ZPD).....	86
Herramientas Culturales y Mediación.....	87
La Teoría de Vygotsky y el Proceso de Desaprendizaje-Reaprendizaje.....	88
Teoría del Aprendizaje Transformador – Jack Mezirow.....	90

Dilemas Desorientadores.	91
Reflexión Crítica.	92
Transformación de la Perspectiva.	93
El Proceso de Desaprendizaje y Reaprendizaje a través de la Lente de la Teoría del Aprendizaje Transformador.	95
Enseñanza Comunicativa de Lenguas (ECL) – Canale y Swain (1980). 96	
Competencia Comunicativa.	97
Competencia Gramatical.	98
Competencia Sociolingüística.	98
Competencia Discursiva.	99
Competencia Estratégica.	99
Aprendizaje Basado en Tareas y Uso Auténtico del Lenguaje.	100
Interacción y Colaboración.	101
Desaprendizaje y Reaprendizaje a través de la ECL.	102
Neuroeducación y Neuroplasticidad – Sousa (2022) y Morandín-Ahuerma (2022).	103
Neuroplasticidad y Cerebro Adaptativo.	104
Compromiso Emocional y Neuroplasticidad.	105
Periodos Críticos y Aprendizaje Permanente.	106
Neuroplasticidad y el Proceso de Desaprendizaje-Reaprendizaje.	107
Inteligencia Emocional y Neuroplasticidad en Entornos Multiculturales.	109
La Fenomenología de Edmund Husserl (1983)	110
Intencionalidad.	111
Mundo de la Vida (Lebenswelt).	112
Epoje y Paréntesis.	113
La Fenomenología y el Proceso de Desaprendizaje-Reaprendizaje.	114
Gráfico 4.	116
Implicaciones Metodológicas de la Fenomenología.	117
Perspectivas Transdisciplinares.	118
Perspectiva Axiológica: Valores en la Enseñanza de Lenguas Multiculturales.	119
Perspectiva Teleológica: El Propósito del Reaprendizaje de Lenguas.	121
Perspectiva Gnoseológica: Conocimiento y Procesos Cognitivos en el Aprendizaje De Lenguas.	125
Perspectiva Ontológica: Identidad y Ser en el Proceso de Desaprendizaje-Reaprendizaje.	129
Gráfico 5.	133

Otras Bases y Fundamentos	134
Globalización e Interacción Multicultural	134
Modelos De Formación De Profesores De Lenguas.....	136
Pedagogía Crítica en la Enseñanza de Lenguas	138
Fundamentos Jurídicos y Bases Legales.....	140
Gráfico 6	144
INTELECTUALIZACIÓN DE LA RUTA EPISTÉMICA METODOLÓGICA ...	145
Tipo de Investigación: Investigación Cualitativa	146
Diseño de Investigación: Investigación Fenomenológica	147
Enfoque de Investigación: Enfoque Inductivo.....	148
Paradigma Metodológico: Constructivista.....	149
Criterios de la Selección Metodológica:.....	150
Etapas Generales del Método:	155
Fundamento Teórico vs. Ruta Metodológica:	159
Razón Fundamental:	163
Consideraciones Éticas:	167
Fases Detalladas del Método y Circuito Metodológico Paso a Paso.....	170
Fase 1: Selección de Participantes	171
Fase 2: Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad	171
Fase 3: Narrativas Reflexivas Escritas.....	173
Fase 4: Análisis de Datos (Análisis Temático)	173
Fase 5: Integración Teórica.....	175
Fase 6: Validez y Confiabilidad	176
Fase 7: Informes e Interpretación	178
Contextualización Metodológica del Estudio:	180
Técnicas e Instrumentos para la Recopilación de Información:	182
Legitimidad de la Ruta Metodológica.....	185
Categorización de Hallazgos y Desarrollo de Teoría.....	186
Interpretación de los Hallazgos.....	187
Implicaciones y Direcciones Futuras	189
INTELECTUALIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS Y RESULTADOS	190
Gráfico 7	193
Etapa Exploratoria: Percepciones Iniciales y Patrones Emergentes	194
Proceso de Codificación	194
Las Categorías	195
Evidencia Textual	199

Descripción-Explicación:	199
Análisis de Sentimientos	200
Fuente	200
Gráfico 8	201
Entrevista 1: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea ...	203
Tabla 1.....	203
Entrevista 2: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea ...	209
Tabla 2.....	209
Entrevista 3: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea ...	216
Tabla 3.....	¡Error! Marcador no definido.
Entrevista 4: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea ...	223
Tabla 4.....	¡Error! Marcador no definido.
Entrevista 5: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea ...	228
Tabla 5.....	¡Error! Marcador no definido.
Entrevista 6: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea ...	235
Tabla 6.....	¡Error! Marcador no definido.
Narrativa Reflexiva Escrita 1: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea.....	249
Tabla 7.....	249
Narrativa Reflexiva Escrita 2: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea.....	252
Tabla 8.....	252
Narrativa Reflexiva Escrita 3: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea.....	260
Tabla 9.....	¡Error! Marcador no definido.
Etapa Descriptiva: Identificación de Roles, Acciones y Variabilidad	267
Identificación de Roles y Acciones.....	267
Variabilidad de Experiencias en Acciones:	268
Evidencia Textual y Documentación	270
Gráfico 9	272
Tabla 10.....	273
Roles y Acciones en Datos Analizados de la Etapa Descriptiva	273
Etapa Relacional: Establecimiento de Relaciones Causales.....	274
Vínculos Causales entre Roles, Acciones y Resultados.....	274
Evidencia de Relaciones Causales	280
Implicaciones de las Relaciones Causales	280
Gráfico 10	282

Tabla 11.....	283
Etapa Inferencial: Explicación del Problema.....	285
Triangulación Teórica: Comprensión de las Causas Subyacentes, las Explicaciones Teóricas con las Bases Fundamentales y los Antecedentes de este Estudio	286
Síntesis de la Triangulación Teórica:	291
Tabla 12.....	292
Triangulación Transdisciplinar de las Perspectivas: Axiológica, Teleológica, Gnoseológica y Ontológica.....	294
Síntesis de la Triangulación Transdisciplinar	301
Explicación de las Causas del Desaprendizaje Lingüístico	301
Gráfico 11	304
<i>Factores que Causan el Desaprendizaje Lingüístico</i>	304
Comprensión del Proceso de Reaprendizaje Lingüístico.....	305
Gráfico 12	306
Las Implicaciones Generales para la Enseñanza de Idiomas.....	307
Gráfico 13	309
Síntesis de los Hallazgos.....	310
Abordaje de la Pregunta de Investigación	310
Logro de los Objetivos Específicos	311
Hallazgos Inesperados.....	313
Conclusiones Finales Respecto a los Hallazgos	314
INTELECTUALIZACIÓN DE CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES	317
Influencia de los Hallazgos para la Práctica Pedagógica y Nuevas Políticas.	319
Neuroeducación y Neuroplasticidad en el Reaprendizaje de Lenguas	326
Integración de Perspectivas Teóricas.....	328
Aportes de la Neuroeducación y la Neuroplasticidad	330
Constructos Teóricos que Surgen de los Datos	332
Teorización Emergente: Reconfiguración del Enfoque Comunicativo hacia un Enfoque Comunicativo-Contextual.	335
Implicaciones de las Políticas Educativas	338
Implicaciones para la Adaptación Cultural y la Integración Lingüística	339
Limitaciones del Estudio	340
Recomendaciones para Futuras Investigaciones	343
REFERENCIAS:.....	350
ANEXOS	360

Anexo 1: Formulario de Consentimiento Informado	361
Anexo 2: Carta de Invitación a los Informantes	363
Anexo 3: Entrevistas y Narrativas Reflexivas Escritas	364
Anexo 4: Instrucciones para las Narrativas Reflexivas Escritas	426

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Factores Presentes en el Fenómeno de Estudio	34
Gráfico 2: Intencionalidades Hacia una Comunicación Efectiva	39
Gráfico 3: Categorías Conceptuales Preliminares	82
Gráfico 4: Resumen General de Teorías y Bases Fundamentales	114
Gráfico 5: Transdisciplinariedad en el Desaprendizaje-Reaprendizaje del Inglés..	131
Gráfico 6: Resumen General de Otras Bases y Fundamentos del Estudio	141
Gráfico 7: Proceso Sistemático para el Análisis Temático de los Datos	190
Gráfico 8: Etapa Exploratoria Paso a Paso	198
Gráfico 9: Etapa Descriptiva Paso a Paso	269
Gráfico 10: Etapa Relacional Paso a Paso	278
Gráfico 11: Factores que Causan el Desaprendizaje Lingüístico	300
Gráfico 12: Comprensión del Proceso de Reaprendizaje Lingüístico	302
Gráfico 13: Etapa Inferencial Paso a Paso	305

Índice de Tablas

Tabla 1. Codificación de Datos: Informante 1 - Entrevista 1.....	205
Tabla 2. Codificación de Datos: Informante 2 - Entrevista 2.....	212
Tabla 3. Codificación de Datos: Informante 3 - Entrevista 3.....	219
Tabla 4. Codificación de Datos: Informante 4 - Entrevista 4.....	224
Tabla 5. Codificación de Datos: Informante 5 - Entrevista 5.....	231
Tabla 6. Codificación de Datos: Informante 6 - Entrevista 6.....	245
Tabla 7. Codificación de Datos: Informante 7 - Narrativa Reflexiva Escrita 1.....	248
Tabla 8. Codificación de Datos: Informante 8 - Narrativa Reflexiva Escrita 2.....	256
Tabla 9. Codificación de Datos: Informante 9 - Narrativa Reflexiva Escrita 3.....	262
Tabla 10: Roles y Acciones en Datos Analizados de la Etapa Descriptiva.....	270
Tabla 11: Relaciones Causa-Efecto en Datos de la Etapa Relacional.....	280
Tabla 12: Explicaciones Teóricas Derivadas en Datos de la Etapa Inferencial.....	289



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**La Praxis Contextual de la Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas Modernos:
Una Aproximación Teórica al Fenómeno del Desaprendizaje y Reaprendizaje
del Inglés como Lengua Extranjera en Contextos Reales, Académicos y
Culturalmente Diversos**

Autor: MSc. Adrián Ríos

Tutor: Dr. Wilfredo Illas

Año: 2024.

RESUMEN

El presente trabajo se propone como objetivo central la construcción de un tejido conceptual que permita desentrañar el fenómeno de las limitaciones inherentes a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera cuando se aborda de manera aislada y formal, hasta enmarcarse dentro de un contexto de interacción global real, multicultural e interdisciplinario bajo un enfoque fomenta una aproximación dinámica, comunicativa y contextualizada en el uso del lenguaje. La investigación se enmarca en la línea de estudio denominada: Pedagogía, Educación, Didáctica y su Relación Multidisciplinaria con el Hecho Educativo, fundamentándose en las Teorías de la Comunicación Intercultural, la Enseñanza Comunicativa de Lenguas, la Neuroeducación y el Aprendizaje Sociocultural. Alineada con las exigencias de los fenómenos educativos lingüísticos y socioculturales, esta investigación adopta un enfoque cualitativo, situándose en un Diseño de Investigación Fenomenológica. Este marco metodológico permite un análisis sistemático de una situación educativa sociolingüística real, con el objetivo de describirla, interpretarla y explicar sus causas y efectos. Para capturar las múltiples dimensiones de las experiencias vividas por informantes, se emplea una combinación meticulosa de entrevistas en profundidad y narrativas reflexivas escritas por estudiantes y/o docentes de idiomas como los principales instrumentos de recolección de datos. A través del lente de la fenomenología de Husserl, esta investigación intenta decodificar el complejo tapiz de experiencias vividas por los informantes, revelando las complejidades y matices del desaprendizaje y reaprendizaje en un mosaico de contextos lingüísticos reales. La población del estudio se compone de una muestra intencional de estudiantes de inglés como lengua extranjera, quienes culminaron un proceso de educación formal y actualmente ejercen como docentes de idiomas en un contexto de intercambio cultural y académico en los Estados Unidos, lo que permite capturar una rica gama de experiencias vividas.

Palabras Clave: Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, Desaprendizaje y Reaprendizaje Lingüístico, Fenomenología Sociolingüística, Interacción Multicultural.



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



***The Contextual Praxis of Modern Language Teaching-Learning:
A Theoretical Approach to the Phenomenon of Unlearning and Relearning
English as a Foreign Language in Real, Academically
and Culturally Diverse Contexts***

Autor: MSc. Adrián Ríos

Tutor: Dr. Wilfredo Illas

Año: 2024

ABSTRACT

The main objective of this paper is to construct a conceptual framework that allows us to unravel the phenomenon of the limitations inherent to the teaching-learning of English as a foreign language when it is approached in an isolated and formal manner, to frame it within a context of real, multicultural and interdisciplinary global interaction under an approach that promotes a dynamic, communicative and contextualized approach in the use of language. The research belongs within the line of study called: Pedagogy, Education, Didactics and their Multidisciplinary Relationship with the Educational Fact, based on the Theories of Intercultural Communication, Communicative Language Teaching, Neuroeducation and Sociocultural Learning. Aligned with the demands of linguistic and sociocultural educational phenomena, this research adopts a qualitative approach, placing itself in a Phenomenological Research Design. This methodological framework allows a systematic analysis of a real sociolinguistic educational situation, with the aim of describing it, interpreting it and explaining its causes and effects. To capture the multiple dimensions of informants' lived experiences, a meticulous combination of in-depth interviews and reflective narratives written by language learners and/or teachers are employed as the primary data collection instruments. Through the lens of Husserlian phenomenology, this research attempts to decode the complex tapestry of informants' lived experiences, revealing the complexities and nuances of unlearning and relearning in a mosaic of real-world linguistic contexts. The study population is a purposive sample of English as a foreign language learners who have completed formal education and are currently teaching language in a cultural and academic exchange context in the United States, allowing for a rich range of lived experiences to be captured.

Keywords: Teaching English as a Foreign Language, Language Unlearning and Relearning, Sociolinguistic Phenomenology, Multicultural Interaction.

**La Praxis Contextual de la Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas Modernos:
*Una Aproximación Teórica al Fenómeno del Desaprendizaje y Reaprendizaje
del Inglés como Lengua Extranjera en Contextos Reales,
Académicos y Culturalmente Diversos.***

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas, en particular del inglés como lengua extranjera (EFL), han estado dominados durante mucho tiempo por metodologías formales y prescriptivas que se centran en la adquisición estructurada de gramática y vocabulario. Estos marcos tradicionales, aunque esenciales, a menudo pasan por alto la complejidad del uso del lenguaje en el mundo real, donde la comunicación se produce en entornos dinámicos, diversos y contextualmente ricos. El título de esta tesis, "La praxis contextual de la enseñanza-aprendizaje de lenguas modernas: una aproximación teórica del fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos reales, académicos y culturalmente diversos", refleja una necesidad crítica de reexaminar las limitaciones de la enseñanza aislada de la lengua y explorar un enfoque más integrador que abarque la naturaleza multifacética de la adquisición de la lengua.

Esta investigación tiene como objetivo generar un tejido conceptual que aborde el fenómeno de desaprender y reaprender el inglés como lengua extranjera, en particular en entornos multiculturales y multilingües, donde los estudiantes a menudo se encuentran con la necesidad de adaptar su conocimiento formal del lenguaje para satisfacer las demandas comunicativas de la vida real. La disertación está estructurada para ofrecer una exploración teórica y empírica de cómo estos procesos de desaprendizaje y reaprendizaje se desarrollan en contextos del mundo real, así como las implicaciones para las metodologías de enseñanza en sociedades cada vez más globalizadas.

El primer capítulo presenta el problema central que esta investigación busca abordar: la inadecuación de la instrucción formal y aislada de la lengua para preparar a los estudiantes para las complejidades de la comunicación en el mundo real. El fenómeno de desaprendizaje y reaprendizaje se vuelve particularmente pertinente en entornos multiculturales, donde los estudiantes a menudo deben abandonar estructuras gramaticales rígidas en favor de un uso del lenguaje más fluido y adaptable que se adapte a sus entornos culturales y sociales. Además, este capítulo presenta la pregunta de investigación que guía la disertación: ¿Cómo superan los estudiantes de inglés como lengua extranjera el fenómeno de desaprender estructuras lingüísticas formales y académicamente correctas y luego vuelven a aprender habilidades lingüísticas en diversos contextos del mundo real? Esta pregunta enmarca el análisis posterior y sirve como base para la exploración teórica del estudio.

En el segundo capítulo, la disertación profundiza en una revisión exhaustiva de la literatura relevante, construyendo el andamiaje teórico necesario para comprender el proceso de desaprendizaje-reaprendizaje en la adquisición de la lengua. A partir de una variedad de fuentes de lingüística aplicada, teoría sociocultural y la neuroeducación, este capítulo presenta una discusión detallada de las teorías que informan este estudio. Estas incluyen: La Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978), que enfatiza la importancia de la interacción social y el contexto cultural en el aprendizaje de la lengua. La Teoría del Aprendizaje Transformador de Mezirow (1991), proporciona un marco para comprender cómo los estudiantes experimentan cambios en sus estrategias cognitivas y comunicativas a medida que se adaptan a nuevos entornos lingüísticos. La Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL) de Canale y Swain (1980), una piedra angular de la pedagogía lingüística moderna, aboga por el desarrollo de la competencia comunicativa por

encima de la precisión gramatical rígida. La Teoría de la Neuroplasticidad según la postura de Morandín-Ahuerma (2021) y la Neuroeducación según Sousa (2022), ofrecen información sobre cómo el cerebro se adapta a nuevos estímulos lingüísticos y reconfigura las habilidades lingüísticas en respuesta a estímulos externos. Al integrar estas teorías, el capítulo 2 establece la base intelectual para el análisis empírico posterior.

El tercer capítulo ofrece una descripción detallada del diseño de la investigación y la metodología utilizadas para investigar el fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje en contextos de inglés como lengua extranjera. Este estudio adopta un enfoque de investigación cualitativo, empleando métodos fenomenológicos para capturar las experiencias vividas de los participantes que han pasado por el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje en entornos multiculturales. El capítulo describe los instrumentos de recolección de datos, que incluyen entrevistas semiestructuradas en profundidad y narraciones reflexivas escritas de estudiantes y/o profesores de inglés como lengua extranjera que participan en programas de intercambio cultural y académico en los Estados Unidos. Además, el capítulo explica el proceso de análisis temático, siguiendo el ciclo de análisis de cuatro fases adaptado de Miles et al. (2014) y el marco de análisis cualitativo de Javier Saldaña (2013). Estas etapas (exploratoria, descriptiva, relacional e inferencial) permiten una comprensión matizada de cómo los participantes navegan por las complejidades de la adaptación lingüística.

El cuarto capítulo es el corazón de esta tesis doctoral, donde se analizan los datos empíricos para descubrir los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje. Como se mencionó previamente, este capítulo se divide en cuatro etapas de análisis distintas: a. Exploratoria: la fase inicial identifica los primeros códigos y categorías que surgen de los datos, lo que proporciona una visión general de los desafíos y

adaptaciones lingüísticas que experimentaron los participantes; b. Descriptiva: esta fase se centra en la identificación de roles, acciones y variabilidad en las experiencias de los participantes, documenta las diferentes estrategias que utilizan los estudiantes para adaptarse a nuevos entornos lingüísticos, destacando los factores sociales y culturales que influyen en su uso del lenguaje; c. Relacional: aquí se establecen relaciones causales entre las categorías identificadas, con especial atención a cómo los factores culturales y cognitivos dan forma al proceso de desaprendizaje y reaprendizaje; incorpora la triangulación teórica y ofrece una comprensión multifacética de los datos; d. Inferencial: la fase final que sintetiza los hallazgos para proporcionar explicaciones teóricas de los fenómenos observados; integra la triangulación teórica con la triangulación de datos (entrevistas y narrativas cruzadas) y la triangulación de perspectivas (dimensiones axiológicas, teleológicas, gnoseológicas y ontológicas) para ofrecer una explicación integral de cómo los estudiantes de inglés como lengua extranjera navegan por el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje.

Finalmente, el capítulo final sintetiza las ideas clave de la disertación, reiterando la importancia de comprender el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje en el inglés como lengua extranjera. En este apartado se hace hincapié en que la enseñanza tradicional de idiomas, aunque fundamental, no resulta ser suficiente a la hora de preparar a los estudiantes para las complejidades de la comunicación en el mundo real. El capítulo cinco también sugiere vías para futuras investigaciones, en particular en las áreas de neuroeducación y pedagogía lingüística intercultural.

En resumen, esta investigación doctoral contribuye al creciente campo de la educación lingüística al ofrecer una exploración teórica y empírica integral de los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje en el inglés como lengua extranjera.

Aboga por un enfoque más flexible y contextualizado para la enseñanza de idiomas que reconozca la naturaleza dinámica y en constante evolución de la competencia lingüística en entornos multiculturales. A través de su integración de la teoría sociocultural, el aprendizaje transformador, la enseñanza comunicativa de idiomas y la neuroeducación, esta investigación proporciona un marco sólido para comprender cómo los estudiantes de idiomas pueden adaptarse a las demandas de la comunicación en el mundo real al tiempo que fomentan la resiliencia cognitiva y emocional.

INTELECTUALIZACIÓN DEL ÁMBITO PROBLEMATIZADOR

En el panorama de la educación contemporánea de idiomas, y más específicamente, en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, la cual permanece en constante evolución; el enfoque convencional del proceso de enseñanza y aprendizaje aislado y formal de una segunda lengua encuentra múltiples dificultades para mantenerse al día con las demandas de un mundo global, multicultural e interdisciplinario.

A la par, en la era de la interconexión global y la diversidad cultural, el modelo tradicional de instrucción formal también enfrenta desafíos importantes que permiten el uso de los idiomas modernos con mucha más frecuencia de lo que se hacía hace unos veinte años atrás. Basta con manipular un dispositivo electrónico (computador, tableta, relojes digitales, teléfonos celulares, entre otros), para experimentar muy de cerca el fenómeno de las lenguas en un contacto, tanto como el mismo hecho de estar frente a nuestras narices y en nuestras propias manos.

Este hecho, sin duda, vislumbra la necesidad de embarcarse en una exploración en torno al aprendizaje de idiomas modernos (el inglés como lengua extranjera, por ser el caso que nos ocupa) de una manera diferente; analizando específicamente el fenómeno matizado de “desaprender” el idioma estudiado en contextos académicos formales y centrándose en “reaprender” la segunda lengua dentro de contextos lingüísticos y académicos reales, así como también, culturalmente diversos.

En la búsqueda del dominio de las competencias lingüísticas, los hablantes de un idioma que ha sido aprendido como lengua extranjera a menudo se encuentran confinados a la artificialidad del entorno del aula, aislados de la fluidez de las interacciones lingüísticas de la vida real. El paradigma convencional, marcado por

estructuras rígidas y de aprendizaje formal, parece un proceso inadecuado (o al menos, incompleto) para preparar a los individuos ante los desafíos multifacéticos y reales que plantean la movilidad global y la diversidad cultural hasta el punto de hacerles sentir que deben “desaprender” muchas cosas estudiadas en las aulas para “reaprender” el idioma en la práctica informal y en contextos reales.

A medida que avanzamos hacia una era de movimiento continuo y compromisos interculturales dinámicos, la necesidad de un enfoque transformador para la adquisición del lenguaje se vuelve cada vez más evidente. A su vez, la creciente movilidad humana que se presenta en varias regiones obliga a los individuos a participar en diálogos multiculturales, lo que requiere múltiples procesos de adaptación lingüística. Ese precisamente se muestra como el desafío que surge de superar los enfoques tradicionales de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas modernos como lenguas extranjeras al pasar de estructuras lingüísticas formalmente correctas a la utilización práctica del lenguaje en contextos auténticos.

En este sentido, cabe destacar que los elementos que enriquecen este fenómeno digno de estudio y que aportan complejidad al asunto son: el lenguaje, las interacciones en contexto real y la cultura. Es decir, para efectos de esta propuesta de investigación, lo importante como fenómeno educativo es el cruce que se produce entre una lengua que se domina, la lengua materna (en adelante L1) y una segunda lengua (L2) aprendida a través de un programa de educación formal superior, en este caso el inglés como lengua extranjera (EFL o English as a Foreign Language, por sus siglas en inglés) que se debe desaprender y reaprender a propósito de circunstancias que encuentran posibilidades distintas desde el punto de vista cultural diferente, en este caso de inglés como segunda lengua (ESL o English as a Second Language).

Indicadores que Suscitan el Problema (Causas):

Comprender las causas profundas de las limitaciones de la enseñanza formal y aislada de lenguas es fundamental para abordar las complejidades del desaprendizaje y reaprendizaje en contextos multiculturales. En esta sección se analizan los indicadores clave que destacan la necesidad de un enfoque transformador de la enseñanza de lenguas, y se analiza cómo los métodos tradicionales no consiguen dotar a los alumnos de todas las habilidades comunicativas e interculturales necesarias para la interacción en el mundo real. Factores como la sociedad globalizada, los malentendidos culturales, el conocimiento fragmentado en las disciplinas académicas y el énfasis insuficiente en la competencia comunicativa contribuyen a la insuficiencia de la enseñanza convencional de lenguas. Al examinar estas causas, este estudio pretende subrayar la urgencia de redefinir las prácticas de aprendizaje de lenguas para satisfacer las demandas cambiantes de entornos diversos y multiculturales.

Preparación Global Descontextualizada.

Los modelos tradicionales de la enseñanza de idiomas modernos no logran preparar adecuadamente a los estudiantes para una comunicación efectiva en escenarios globales del mundo real (Smith, 2003). Si bien es cierto que, sin duda alguna, es necesario aprender estructuras gramaticalmente correctas y una pronunciación ideal, las limitaciones del aprendizaje aislado y formal impiden que los

aprendices naveguen dinámicamente en el momento en el que se encuentran inmersos en los diversos entornos multiculturales e interdisciplinarios.

En el marco del Simposio Doctoral “Recursividad Transepistémica: Un Rizoma de Visiones Multiversadas en Educación”, llevado a cabo en la Universidad de Carabobo, el Doctor Wilfredo Illas (2024), filosofó un poco sobre la fragmentación y compartimentación del conocimiento académico, argumentando que tal enfoque no reconoce la interconexión entre el lenguaje, la cultura y la identidad. El pensamiento expresado en medio de su ponencia titulada “La Construcción Intercultural del Discurso Académico Transdisciplinar”, se alinea con el planteamiento del problema que aborda esta disertación, por cuanto ambas partes señalan las deficiencias de los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas que aíslan las estructuras lingüísticas de sus contextos culturales y sociales. El informe final del simposio reflejó el llamado de Illas a un marco transdisciplinario que valore la construcción del discurso intercultural en una práctica contextualizada como parte integral de la educación.

De tal manera que, la incorporación del llamado de atención que hizo el Dr. Illas (2024) a este planteamiento del problema refuerza la necesidad de un cambio desde la enseñanza rígida y formal del lenguaje hacia prácticas que adopten la naturaleza dinámica y contextualizada del uso del lenguaje en entornos multiculturales del mundo real. Sus ideas respaldan el argumento de que el aprendizaje de idiomas debe ser un proceso integrador y holístico, en el cual los educadores y los estudiantes construyan activamente el conocimiento a través de interacciones que conecten las disciplinas académicas y las fronteras culturales.

Exposición Restringida a Diversas Culturas.

El aprendizaje de idiomas confinado a entornos formales ve limitada su exposición a la riqueza lingüística y cultural de los diversos contextos y escenarios reales (Brown, 2007). Los estudiantes a menudo encuentran dificultades para adaptar sus habilidades lingüísticas a situaciones del mundo real cuando las experiencias educativas previas están llenas de vocabulario y expresiones que muchas veces han permanecido en publicaciones de textos con una data considerable de muchos años, los cuales carecen de interacciones actuales y/o contextualizadas.

Durante una ponencia titulada “La Transcomplejidad en la Formación Universitaria: Repensando las Ciencias Desde la Reconfiguración Académica”, el Doctor José Llovera (2024) resalta las limitaciones de los enfoques académicos tradicionales y prescriptivos mientras que abogó por un marco transcomplejo en la educación, enfatizando la necesidad de una visión multidimensional de la construcción del conocimiento. Su argumento se alinea firmemente con el planteamiento del problema de esta tesis doctoral, el cual aborda la insuficiencia de los métodos convencionales de enseñanza de lenguas centrados únicamente en las estructuras formales, descuidando la naturaleza dinámica en la enseñanza del lenguaje a diferencia de un proceso que involucre el contexto del uso de la lengua en diversos entornos multiculturales. Al integrar las ideas del autor, el planteamiento de este problema puede subrayar la importancia de ir más allá de los métodos de la enseñanza tradicional actual para adoptar prácticas más adaptables e impulsadas por el contexto que fomenten una competencia comunicativa genuina.

Además, Llovera introdujo el concepto de "retroactivación" (influencias recíprocas) en la educación, destacando la interdependencia entre los estudiantes,

los profesores y sus entornos culturales. Este concepto puede utilizarse para reforzar el argumento de que los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas muchas veces no reconocen la interacción fluida entre lengua, cultura e identidad en situaciones del mundo real. La inclusión del planteamiento del Dr. Llovera (2024) respecto a los enfoques reduccionistas refuerza la necesidad de modelos de enseñanza de lenguas que respondan a las demandas cambiantes de la interacción global, lo cual justifica el enfoque en los procesos de “desaprendizaje y reaprendizaje” que se aborda en este estudio.

Énfasis Insuficiente en las Competencias Comunicativas.

La educación formal en idiomas tiende a priorizar la corrección gramatical por encima de las competencias comunicativas de la vida diaria (Savignon, 1991). Inevitablemente, este desequilibrio obstaculiza la capacidad que tienen los estudiantes para utilizar el lenguaje de manera efectiva en contextos dinámicos, comunicativos y contextualizados; razón por la cual se sienten, con mucha frecuencia, en la necesidad de desaprender esos patrones lingüísticos establecidos para luego, reaprender lo que parece verdaderamente funcional a pesar de estar separado de las normas establecidas.

Con respecto a esto, el Dr. José López (2024) durante su participación en el Simposio Doctoral Recursividad Transepistémica (citado anteriormente), criticó la rigidez de los enfoques académicos tradicionales en la producción de conocimiento y abogó por un cambio hacia prácticas más dinámicas y flexibles. Sostiene que la metáfora de la disciplina, como el cuerpo humano, revela la necesidad de un enfoque orgánico e interconectado de la educación, en lugar de un modelo reduccionista y compartimentado. Esta idea propuesta por el Dr. López se alinea con la problemática

abordada en esta disertación a razón de las limitaciones de los métodos de enseñanza de idiomas formales y aislados que no tienen en cuenta la naturaleza dinámica del aprendizaje de idiomas en entornos multiculturales. La incorporación de la perspectiva de López (2024) refuerza la necesidad de un enfoque más holístico de la educación de idiomas, específicamente, uno que permita a los estudiantes involucrarse con el idioma como un sistema vivo y adaptativo.

En otro orden de ideas, el Doctor López (2024) abordó un tema que denominó la "honestidad científica" en los espacios académicos, el cual también resuena con la crítica de este estudio a la educación tradicional de idiomas. El Dr. López sugirió que la construcción de conocimiento debe implicar un compromiso honesto con las complejidades lingüísticas, en lugar de simplemente adherirse a las normas de la gramática prescriptiva. Este punto apoya el argumento del problema planteado en esta tesis doctoral en vista de que los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas a menudo descuidan las diversas realidades lingüísticas que enfrentan los estudiantes en contextos del mundo real. Al incorporar el análisis de J. López (2024), al enunciado de este problema, se puede enfatizar aún más la insuficiencia de las prácticas de enseñanza rígidas y prescriptivas para preparar a los estudiantes para afrontar las demandas multifacéticas de la comunicación global.

Descuido de las Realidades Sociolingüísticas:

El enfoque en estructuras lingüísticas aisladas a menudo ignora las complejidades sociolingüísticas de la comunicación en el mundo real (Gee, 2014). Los estudiantes tienen una lucha constante cuando, obligados por un cambio de escenario o por la constante movilidad global, se ven en la necesidad de enfrentarse

a la intrincada interacción del lenguaje, la cultura y la dinámica social en diversos entornos.

Destacando la necesidad de un enfoque que integre las realidades sociolingüísticas y que, además, sea mucho más dialógico en la enseñanza de idiomas, la Doctora Ana López (2024) abordó los desafíos significativos que enfrentan los educadores en el desarrollo de habilidades cognitivas más allá de los entornos formales del aula; esto ocurrió durante su ponencia “Retracción Cognitiva en la Enseñanza del Lenguaje: Un Estudio Cualitativo desde la Plurivisión del Educador”, la cual fue presentada en el Simposio Doctoral “Recursividad Transepistémica: Un Rizoma de Visiones Multiversadas en Educación”, mencionado anteriormente. Su discusión enfatiza la necesidad de que los maestros se adapten a las realidades cambiantes de la sociedad, destacando las limitaciones de los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas que no fomentan suficientemente la competencia comunicativa e intercultural dentro de las realidades sociolingüísticas pertinentes.

El informe del simposio revela que la Dra. López se centró en el proceso de “retroacción cognitiva” (retroalimentación cognitiva), abogando por un enfoque educativo reflexivo que, si bien debe estar centrado en el ser humano, no debería deslindarse de las realidades sociolingüísticas en la cual será puesto en práctica. Esto se alinea con el problema identificado en esta disertación: la educación convencional de idiomas a menudo parece no preparar completamente a los estudiantes para las interacciones dinámicas y multiculturales que encuentran en la sociedad real como tal.

La incorporación del análisis de A. López (2024) en el planteamiento de esta situación problemática fortalece el argumento a favor de un enfoque más integrador de la enseñanza de idiomas. Su percepción respecto a la falta de precisión en la

competencia comunicativa entre los estudiantes respalda el enfoque de este estudio en la promoción de prácticas sociolingüísticas dinámicas que vayan más allá de la mera transmisión de estructuras gramaticales en entornos formales. Al mencionar su énfasis categórico en las definiciones de la "retroacción cognitiva" como un medio para fomentar un compromiso lingüístico más profundo, el enunciado del problema planteado en esta investigación doctoral puede enfatizar aún más la necesidad de que los docentes adapten sus métodos para abordar las demandas culturales y comunicativas de la educación moderna.

Deficiencia de Integración de Elementos Interdisciplinarios:

Los modelos tradicionales de aprendizaje de idiomas operan de forma independiente y separados del conocimiento interdisciplinario (Byram, 1997). Particularmente, este aislamiento de los elementos interdisciplinarios impide que los aprendices de una segunda lengua integren las nuevas habilidades lingüísticas con otras disciplinas mucho más diversas, lo cual pudiera, no solo limitar sus capacidades sino también, condicionar sus habilidades para participar eficazmente en la comunicación interdisciplinaria.

Por las razones anteriormente expuestas, se hace necesario desentrañar las complejidades existentes en el fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje en situaciones donde los estudiantes navegan por escenarios multiculturales del mundo real mientras emplean dinámicamente las diversas funciones comunicativas; ese hecho precisamente, resume la esencia de esta investigación.

Esta investigación está impulsada por un objetivo fundamental: trascender las limitaciones inherentes al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje de una

lengua extranjera. La atención se centra en fomentar una praxis contextualizada, dinámica y comunicativa que se alinee con las demandas de las situaciones de un mundo globalizado y real. Esto implica no sólo adquirir nuevas estructuras lingüísticas sino también “desaprender” nociones preconcebidas en las aulas de clases formales para adaptarse a las múltiples demandas comunicativas que se encuentran en diversos contextos globales, pasando por un proceso de adaptación dentro de un escenario sociolingüístico de la vida real, hasta el punto de “reaprender” nuevos constructos y estructuras comunicacionales cuantas veces sean necesarias.

En la siguiente página se presenta el Gráfico 1, el cual sintetiza los factores que intervienen directamente en el fenómeno de estudio abordado en esta disertación. Este gráfico fue diseñado para visualizar los elementos estructurales que configuran el problema de investigación, específicamente las limitaciones de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL) cuando esta se realiza de manera aislada, descontextualizada y centrada exclusivamente en estructuras formales. La representación gráfica ayuda a comprender el escenario donde ocurre el desaprendizaje y reaprendizaje del idioma, subrayando la necesidad de adoptar un enfoque más dinámico, comunicativo y contextual.

Gráfico 1

Factores Presentes en el Fenómeno de Estudio



Este gráfico se integra al hilo discursivo del Capítulo 1 al proporcionar una visualización clara de las causas y condiciones que fundamentan el fenómeno investigado. Asimismo, actúa como puente conceptual hacia la formulación de la pregunta de investigación y los objetivos, ayudando a establecer la relación entre las propuestas metodológicas existentes en la enseñanza tradicional de lenguas y la necesidad de una aproximación educativa que permita la reconstrucción lingüística en contextos reales, académicos y culturalmente diversos.

Intencionalidad General:

Desarrollar un marco conceptual que aborde las limitaciones de la enseñanza formal de EFL explorando el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje del inglés en un entorno de ESL durante un intercambio cultural y académico en los Estados Unidos., promoviendo un enfoque dinámico, comunicativo y contextualizado para el uso del idioma.

Pregunta de Investigación:

¿Cómo se supera el fenómeno de desaprender estructuras lingüísticas formales y académicamente correctas ya establecidas en un escenario de inglés como lengua extranjera para luego, reaprender habilidades lingüísticas dentro de los diversos contextos del mundo real en un entorno de inglés como segunda lengua dentro de un intercambio cultural y académico en los Estados Unidos?

Indicadores que Expresan el Problema (Consecuencias):

Las repercusiones de este desafío se vuelven evidentes en el imperativo aprendizaje sociocultural, en el cual los estudiantes deben descartar estructuras lingüísticas arraigadas y adoptar nuevos patrones congruentes con las realidades de las interacciones sociolingüísticas y culturales. Como un déjà vu (vocablo francés que designa el recuerdo de una experiencia pasada” o “algo que ya se ha visto”), muchas de las causas de esta situación problemática mencionadas anteriormente se repiten

también como consecuencias directas del mismo fenómeno, entre ellas se pueden mencionar:

Alienación Cultural:

Los inconvenientes de depender de un aprendizaje de idiomas aislado y formal confinado en un recinto académico aislado de la práctica real dan como resultado una sensación de alienación cultural para los estudiantes; quienes, muchas veces, ya lucen físicamente diferentes a las personas de su nuevo entorno y que, además de ello, se ven delatados ante el nuevo escenario con tan solo pronunciar unas pocas palabras. Y esto, por su parte, les complica o impide su capacidad para aplicar eficazmente habilidades lingüísticas aprendidas previamente en los diversos contextos culturales (Kramsch, 2014). Esta desconexión sociolingüística y cultural supone nuevos retos en la comunicación diaria, en la comprensión durante sus interacciones y en la discriminación que conlleva verse expuesto como parte de una minoría.

Competencias Sociolingüísticas poco Desarrolladas:

Los estudiantes encuentran dificultades para cultivar y desarrollar las competencias sociolingüísticas necesarias dentro de la enseñanza formal, en vista de que la educación lingüística convencional a menudo pasa por alto la complejidad de los aspectos sociolingüísticos de la comunicación en el mundo real (Gumperz, 1982). Esta evidente deficiencia que se pone de manifiesto ante la situación planteada conduce a un uso del lenguaje que carece de una conciencia holística de los matices

sociales que intervienen en el asunto y, además de ello, de la adecuación al contexto particular en el cual un hablante puede verse inmerso en un momento determinado.

Fallos en la Comunicación:

El énfasis excesivo en la precisión y apego a las normas gramaticales, a expensas de las competencias comunicativas, contribuyen a múltiples fallos en la comunicación dentro de escenarios genuinos (Canale & Swain, 1980). Los aprendices pueden tener dificultades para expresarse con fluidez, lo que dificulta su participación activa en diálogos significativos. En muchas ocasiones, los hablantes aprenden fórmulas de expresión social reflejadas en los textos cuyas impresiones antiguas entran en desuso y distan mucho de la evolución vertiginosa del idioma objetivo, por lo cual ya han sido reemplazadas por otras expresiones del momento presente.

Adaptación Inadecuada a los Entornos Interdisciplinarios:

La falta de integración perfecta de las habilidades lingüísticas con el conocimiento interdisciplinario impide que los estudiantes participen efectivamente en la comunicación interdisciplinaria (Kern, 2000). Esta limitación restringe su capacidad para contribuir sustancialmente a debates que abarcan diversas disciplinas.

Competencia Global Disminuida:

Los enfoques convencionales de aprendizaje de idiomas impiden el desarrollo de la competencia global de los estudiantes al momento preciso de comunicarse en la vida real, limitando su capacidad para navegar en los entornos globalizados y multiculturales en los cuales puede desenvolverse socialmente hablando (Deardorff, 2009). Esta reducción de la competencia global puede reducir las perspectivas de éxito académico y profesional de los estudiantes en un panorama global interconectado.

Intencionalidades Específicas:

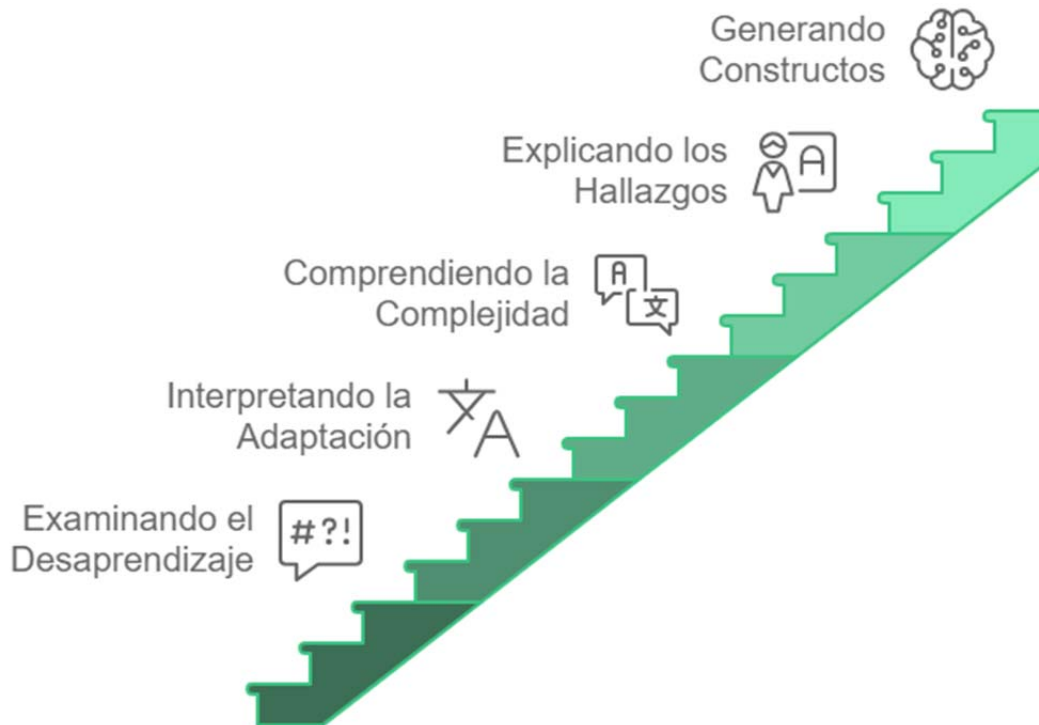
1. Examinar el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje del inglés, inicialmente aprendido como lengua extranjera, dentro de la dinámica sociocultural y lingüística de entornos multiculturales del inglés como segunda lengua.
2. Interpretar el fenómeno educativo de los procesos de adaptación lingüística en la aplicación práctica de la lengua en escenarios del mundo real en base a estudios previos, teorías fundamentales existentes, así como también, a otras bases y fundamentos relacionados al tema.
3. Comprender la complejidad del fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje en individuos que aprendieron inglés como lengua extranjera y ahora están inmersos en un entorno de inglés como segunda lengua, dotándose de las habilidades necesarias para una competencia lingüística y comunicativa efectiva a través de una metodología científica específica.
4. Explicar los hallazgos desde sus múltiples manifestaciones y dimensiones.

5. Generar los Constructos Teóricos inherentes al problema presentado y contribuir al floreciente campo de la neuroeducación examinando los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje dentro de situaciones de intercambio cultural.

El siguiente gráfico representa visualmente la articulación entre las intenciones específicas del estudio (objetivos específicos) y las etapas progresivas de comprensión, análisis e interpretación de la ruta metodológica que guían el proceso investigativo. En él se muestra cómo cada intencionalidad contribuye a la construcción del marco conceptual del fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje del idioma inglés en contextos multiculturales reales, avanzando desde la exploración del fenómeno hasta la generación de constructos teóricos que permitan comprenderlo en profundidad.

Gráfico 2

Intencionalidades Hacia una Comunicación Efectiva



A su vez, este gráfico establece una correspondencia directa entre las metas investigativas y la progresión de análisis que se desarrollará en los capítulos posteriores. Cada etapa, desde el análisis del desaprendizaje hasta la generación de constructos, se alinea con un objetivo específico y marca un hito en la comprensión del fenómeno, permitiendo que el análisis temático avance de manera estructurada y con coherencia interna. Esta representación también facilita la trazabilidad de las acciones investigativas y refuerza el carácter sistemático del enfoque metodológico adoptado.

Justificación. Razones que Legitiman el Estudio:

Este estudio se basa en la imperiosa necesidad e importancia de alinear la enseñanza-aprendizaje de idiomas y uso efectivo del lenguaje con las demandas contemporáneas de un mundo globalmente interconectado. Las deficiencias de los modelos tradicionales de aprendizaje de idiomas resaltan la urgencia de explorar metodologías alternativas que enfatizan la contextualización de los idiomas en el uso dinámico, comunicativo hacia una praxis lingüística más adaptativa y auténtica, como lo defiende Byram (1997).

Aporte a la Educación

En el contexto educativo, este estudio hace una contribución sustancial al desafiar los paradigmas convencionales de aprendizaje de idiomas y ofrecer información sobre métodos más eficaces y aplicables en entornos multiculturales del mundo real. Como lo expresa Kern (2000), quien propone un enfoque transformador que reconoce la importancia del uso contextualizado del lenguaje en diversos escenarios del mundo real. La investigación se alinea con objetivos educativos más amplios, apuntando a cultivar individuos integrales capaces de realizar contribuciones significativas a la sociedad, incluyéndose el medio educativo y su relación con la formación en aras del poder que tiene el educador en la formación lingüística de todos los individuos.

Aporte a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Este estudio, representa un impacto significativo en el campo de la enseñanza de idiomas, específicamente, la enseñanza de inglés como lengua extranjera, por cuanto proporciona información valiosa y pertinente respecto al desarrollo de métodos de enseñanza innovadores que cierran la brecha entre la educación académica formal de idiomas y las demandas lingüísticas prácticas de contextos multiculturales del mundo real. El enfoque propuesto anima a los educadores a ir más allá de la enseñanza de lenguas tradicionales, considerando las dimensiones sociolingüísticas y culturales más amplias del uso de la lengua (Canale & Swain, 1980).

Aporte a la Neuroeducación.

En el ámbito de la neuroeducación, este estudio ofrece una perspectiva valiosa al examinar los procesos de adquisición del lenguaje dentro de situaciones de intercambio cultural. Contribuyendo a la intersección de la neurociencia y la educación, la investigación arroja luz sobre cómo los estudiantes se adaptan neurológicamente a los desafíos de desaprender y reaprender estructuras lingüísticas en contextos multiculturales. Esta comprensión puede ofrecer información valiosa para optimizar las experiencias de aprendizaje de idiomas y mejorar los resultados cognitivos.

Aporte a la Sociedad.

El impacto social de este estudio es crucial en el contexto de la creciente importancia de la comunicación efectiva en diversos entornos globales. Al abogar por el perfeccionamiento de las metodologías y enfoques de enseñanza-aprendizaje de idiomas que se alineen mejor con las complejidades de las interacciones del mundo real, la investigación coadyuva a fomentar personas capaces de participar significativamente en diálogos multiculturales. Esto tiene implicaciones más amplias para la armonía y la comprensión social, contribuyendo a una comunidad global más interconectada y empática (Deardorff, 2009). Además de ello, representa un aporte directo en este campo en virtud de que se estudia al sujeto, al ser humano, como principal y único constructor de lo social. Molina (2006) menciona en su trabajo que, de hecho, no es posible analizar las diversas prácticas sociales de los sujetos (sean o no discursivas), sin establecer conexiones significativas entre el uso lingüístico, el cambio histórico y la conciencia social.

Aporte a la Sociolingüística.

Este estudio aporta sus contribuciones dentro del conocimiento sociolingüístico, al profundizar y explorar las complejidades de la adaptación lingüística mediante el desaprendizaje y reaprendizaje en entornos multiculturales avanzando en nuestra comprensión de las dinámicas del lenguaje en una sociedad real. Precisamente, al profundizar en la relación entre lengua y sociedad, la investigación proporciona información valiosa sobre cómo los individuos navegan por los desafíos lingüísticos dentro de diversos entornos socioculturales (Gumperz, 1982).

Por otra parte, los hallazgos de este estudio podrían reformular las teorías sociolingüísticas y contribuir a una comprensión más profunda de la dinámica del lenguaje en sociedades multiculturales por ser una investigación descriptiva de un fenómeno lingüístico que repercute en la vida social y cultural del ser humano. Todo es lenguaje, y donde exista tan sólo un ser pensante que se comunique y/o piense a través de él, ya podemos hablar de una valiosa situación objeto de estudio (bien sea representando un problema social o no) debido a la complejidad de dichos fenómenos dignos de estudio.

Contribución a la Filosofía del Lenguaje.

Desde un punto de vista filosófico, este estudio no solo impulsa una reconsideración de los fundamentos filosóficos de la educación lingüística, sino que también desafía las nociones tradicionales de la enseñanza-aprendizaje de idiomas al abogar por un enfoque más pragmático y dinámico alineado con las interacciones socioculturales del mundo real. Así como también, por repensar el concepto del fenómeno lingüístico cultural desde otra dimensión; desde una visión personalizada pero no menos importante que la de un mundo globalizado puesto que no existiría la segunda sin haber la primera. Y finalmente, por enfatizar la experiencia vivida sobre las estructuras lingüísticas abstractas. Esta contribución fomenta un cambio hacia metodologías de enseñanza de idiomas más contextualmente integradas y culturalmente receptivas.

Para resumir esta parte de esta tesis doctoral, se puede decir que este estudio profundizará en el fenómeno educativo de la enseñanza-aprendizaje aislado y formal de idiomas modernos desde un punto de vista sociocultural, en torno a los

procesos de adaptación lingüística causados por el constante movimiento humano de un mundo globalizado e intercultural. Los elementos enriquecedores de su estudio abarcan el lenguaje, las interacciones contextuales auténticas y la cultura, explorando la intersección entre un idioma adquirido y otro parcialmente aprendido a través de diversas perspectivas culturales.

Una parte integral de la investigación será abordar consultas relacionadas con la preparación de los profesores de idiomas, mantener las competencias lingüísticas en diversos contextos, evaluar la amplitud de la formación de los profesores, proporcionar nuevas herramientas para una interacción sociocultural amplia y comprender la enseñanza-aprendizaje de la lengua en intercambios multiculturales.

Para sustentar esta exploración, se adoptará un marco teórico que reconoce la adquisición y el aprendizaje del lenguaje como un proceso continuo moldeado por factores socioculturales, neuroeducativos y pragmáticos. Basándose en trabajos fundamentales en lingüística, educación y neuroeducación, su enfoque pretende trascender los límites convencionales de las teorías del aprendizaje de idiomas, proporcionando una base teórica para la praxis transformadora que se propone y que será defendida.

Mientras se navega por los territorios inexplorados de la enseñanza-aprendizaje de idiomas modernos, esta investigación busca ser un catalizador para el cambio en los paradigmas de la educación de idiomas. Al abordar las deficiencias del aprendizaje aislado y formal, se visualiza un futuro en el cual los estudiantes interactúan sin problemas por las complejidades de la comunicación global, desaprendiendo y reaprendiendo idiomas en un mundo contextualmente dinámico e interconectado.

INTELECTUALIZACIÓN DEL DIÁLOGO INTER-TEÓRICO

MATRIZ EPISTÉMICA

ANTECEDENTES. ESTADO DEL ARTE

De acuerdo con el marco de referencia establecido, es fundamental destacar tres componentes fundamentales: antecedentes (tanto internacionales como nacionales), bases teóricas y marcos legales. Estos elementos sirven como base para el desarrollo del presente estudio. En primer lugar, los antecedentes engloban los estudios que se han realizado previamente sobre el tema, lo que permite realizar una revisión exhaustiva de la literatura relacionada con la enseñanza del inglés como lengua extranjera; con las prácticas docentes dentro de un contexto social real; así como también, con la neuroeducación, y dentro de ésta, con la neuroplasticidad dada su relación con los procesos de adaptación, de desaprendizaje y de reaprendizaje. En segundo lugar, se exploran los fundamentos teóricos, con especial atención a las dimensiones ontológica, epistemológica y gnoseológica. Estas perspectivas teóricas facilitan una comprensión más profunda de la naturaleza, el alcance y los medios de adquisición de conocimientos en el contexto de la neuroeducación. Por último, se abordan las bases legales, con énfasis en sus fundamentos epistémicos, ofreciendo un marco preliminar que sustente la generación de constructos teóricos orientados a articular todos los componentes anteriormente mencionados dentro de la práctica docente.

En cuanto a los antecedentes, es importante señalar que el presente estudio se nutre de una extensa revisión documental de diversos componentes, los cuales han aportado una gran cantidad de conocimientos y contribuciones para aportar un marco referencial preliminar que sirve como base de la investigación actual.

Frecuentemente, las instituciones educativas se encuentran con situaciones en las que estas categorías convergen, lo que subraya aún más la relevancia de esta investigación. Para ello, se realizó una revisión exhaustiva de tesis doctorales, artículos científicos y capítulos de libros relacionados con estos campos. Esta revisión abarca estudios desarrollados tanto a nivel internacional como nacional, ofreciendo una base sólida para comprender el cuerpo de investigación existente sobre estos temas.

Además de estos aspectos, la disertación también integra varios componentes conceptuales clave: perspectivas axiológicas, teleológicas, sociolingüísticas, filosóficas y ontológicas. Las perspectivas axiológicas abordan los valores inherentes a la relación entre la enseñanza del inglés; la neuroeducación y/o neuroplasticidad, los procesos de adaptación, desaprendizaje y reaprendizaje; así como también, las prácticas docentes actuales. La perspectiva teleológica enfatiza los objetivos generales de la educación, en particular en el fomento del desarrollo holístico a través del crecimiento emocional y cognitivo. Desde un punto de vista sociolingüístico, esta investigación considera cómo el uso del lenguaje y la interacción social dentro del contexto del aula influyen tanto en los resultados neuroeducativos como en el desarrollo de las competencias lingüísticas. El componente filosófico proporciona una reflexión crítica sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje, mientras que la dimensión ontológica examina la esencia misma del aprendiz y del docente dentro del proceso educativo.

Al incorporar estas diversas dimensiones, el estudio busca generar nuevos constructos teóricos que puedan contribuir a la articulación de los fundamentos anteriormente mencionados en el ámbito de la educación y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo, así como también, de la didáctica en el contexto de la sociedad del conocimiento. Este enfoque multidimensional permite una

comprensión más integral de cómo estos componentes se cruzan e influyen en la experiencia educativa globalizada, filosófica, sociolingüística, y más allá.

Antecedentes Internacionales

Interacción Lingüística en Contextos Culturalmente Diversos

La tesis doctoral de Marta García (2022), titulada “Contacto Lingüístico, Actitudes e Ideologías entre el Español y el Inglés: el Caso de la Prensa Hispana en Estados Unidos (1848-1899)”, presentada en la Universidad de Cádiz, España, se centra en la compleja dinámica del contacto lingüístico entre el español y el inglés tal como se refleja en la prensa hispana durante finales del siglo XIX. El objetivo principal del estudio fue analizar las interacciones históricas entre estas dos lenguas a través de los periódicos publicados por las comunidades hispanohablantes, como mexicanos, españoles y cubanos, durante este tiempo. Al examinar estas publicaciones, M. García buscaba descubrir cómo las actitudes e ideologías lingüísticas dieron forma a la representación y “adaptación” tanto del inglés como del español en estas comunidades, proporcionando información sobre cómo se negoció el contacto lingüístico a través de la prensa.

El estudio de M. García se basa teóricamente en la sociolingüística, con un enfoque en la teoría del contacto lingüístico y las actitudes lingüísticas. Basándose en el trabajo de destacados académicos como Fishman (1997), la autora integra estas teorías para analizar el impacto del contacto lingüístico tanto en las estructuras lingüísticas como en la percepción social del lenguaje. Las ideologías lingüísticas, las cuales no son más que creencias y actitudes que las comunidades tienen hacia los idiomas (Ríos, 2024), son cruciales en el análisis de la Dra. M. García, ya que

ayudan a explicar cómo la dinámica de poder entre el inglés y el español moldeó el discurso público y la formación de la identidad en la prensa hispana. La noción de spanglish y los préstamos lingüísticos también son temas centrales en el estudio, que ilustran cómo las comunidades bilingües desarrollaron prácticas lingüísticas únicas.

M. García (2022) adopta una metodología cualitativa con un enfoque historiográfico, apoyándose principalmente en un análisis de archivos de periódicos históricos. Rastrea el contacto lingüístico entre el inglés y el español examinando los préstamos léxicos y sintácticos, así como el contexto sociopolítico más amplio que influyó en el uso del idioma durante este período. El estudio examina sistemáticamente una amplia gama de periódicos hispanos del suroeste de Estados Unidos y la ciudad de Nueva York para descubrir cómo se enmarcó el contacto lingüístico en estas publicaciones. A través del análisis de contenido, M. García traza un mapa de la presencia de préstamos lingüísticos y cambios en el uso del lenguaje, contextualizándolos dentro del panorama histórico y político más amplio de la época.

Los hallazgos del estudio son particularmente significativos para desafiar la percepción contemporánea del español como una lengua subordinada en los Estados Unidos. M. García revela que, a fines del siglo XIX, el español mantuvo un prestigio considerable, especialmente en el contexto de la prensa, donde funcionó como una herramienta poderosa para la preservación cultural y la afirmación de la identidad entre las comunidades hispanohablantes. Su investigación demuestra además que los préstamos lingüísticos del inglés al español fueron predominantemente léxicos, sin alterar significativamente la estructura gramatical del español. Esta visión matizada del contacto lingüístico en el discurso de la prensa histórica proporciona una comprensión más profunda de cómo las comunidades hispanohablantes navegaron en el entorno bilingüe de los Estados Unidos.

El trabajo de M. García sirve como un antecedente valioso para esta disertación debido a su exploración del contacto lingüístico, las actitudes y las ideologías. Ambos estudios examinan la dinámica de la interacción lingüística en contextos culturalmente diversos. Sin embargo, esta tesis amplía estos conocimientos centrándose en el aprendizaje contemporáneo de idiomas, específicamente en los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje del inglés como lengua extranjera en entornos multiculturales del mundo real. Mientras que M. García se centra en el contacto lingüístico histórico a través de los medios, este estudio investiga el uso y la adaptación del lenguaje en la práctica de las interacciones comunicativas diarias. La diferencia central radica en el alcance: la investigación de M. García es un análisis histórico, mientras que esta tesis se ocupa de las experiencias vividas de los estudiantes de idiomas modernos que se adaptan a nuevas realidades culturales y lingüísticas.

En última instancia, mientras que la investigación de M. García ofrece una perspectiva histórica crítica sobre el contacto lingüístico, esta tesis contribuye al campo al proporcionar un análisis contemporáneo de cómo los individuos navegan por desafíos lingüísticos y culturales similares en contextos actuales. Al basarse en las contribuciones teóricas de M. García sobre las ideologías lingüísticas y el contacto, este estudio busca comprender cómo estos factores influyen en los procesos prácticos del desaprendizaje y reaprendizaje de un idioma en diversos escenarios del mundo real.

Adaptación al Contexto y Aculturación

En el marco de la tesis doctoral de Jessica Torres (2021), titulada "Apoyo Familiar y Aculturación en Latinos con Título Universitario", presentada en la Escuela

de Psicología Profesional de Chicago, se investiga la interacción entre la aculturación, el apoyo familiar y el rendimiento académico entre los latinos con título universitario. El objetivo principal del estudio fue examinar cómo el apoyo familiar y la adaptación cultural, tal como se describe en la teoría de la aculturación de John Berry, influyeron en el éxito académico, particularmente en la educación superior. La Doctora Torres (2021) se centró específicamente en comprender la dinámica del apoyo familiar entre los estudiantes latinos de 25 años o más que ya habían obtenido al menos una licenciatura, analizando si estos factores desempeñaron un papel importante en su búsqueda de educación de posgrado.

El marco teórico del estudio de Torres se basa en la teoría de la aculturación de John Berry, que postula que los individuos navegan por múltiples estrategias de “adaptación cultural” (asimilación, separación, integración y marginación) según su contexto cultural. Torres aplicó este marco a la comunidad latina, explorando cómo los diferentes niveles de aculturación y apoyo familiar afectaron las decisiones educativas. Este enfoque teórico proporcionó una perspectiva a través de la cual Torres (2021) examinó las presiones culturales y los sistemas de apoyo que enfrentan las personas latinas mientras navegan por la educación superior en los Estados Unidos, lo que contribuyó a la comprensión del equilibrio entre la adaptación cultural y la motivación académica.

Metodológicamente hablando, Torres empleó un diseño correlacional cuantitativo para explorar las relaciones entre el apoyo familiar, los niveles de aculturación y el rendimiento académico. El estudio encuestó a participantes latinos con títulos universitarios o superiores, todos de 25 años o más. Utilizando escalas para medir la aculturación y el apoyo familiar percibido, Torres (2021) buscó determinar si estos factores eran predictores significativos del rendimiento académico, particularmente en términos de seguir una educación de posgrado. Sin

embargo, contrariamente a las expectativas, los resultados revelaron que ni los niveles de aculturación ni el apoyo familiar desempeñaron un papel sustancial en la motivación de los participantes para continuar su educación más allá de sus títulos universitarios. Curiosamente, el estudio encontró que, si bien el apoyo familiar fue influyente durante los años universitarios, este no tuvo una repercusión significativa en la toma de decisiones, por parte de los informantes, con respecto a la continuación de sus estudios de posgrado.

Los resultados de esta investigación son cruciales para desafiar las nociones preconcebidas sobre el papel de la aculturación y el apoyo familiar en el éxito académico entre las personas latinas. Torres (2021) concluyó que los factores culturales y familiares que suelen considerarse críticos durante las primeras etapas educativas pueden no tener la misma influencia cuando las personas alcanzan niveles académicos más altos. Este matiz añade profundidad al discurso sobre la aculturación y el logro educativo, en particular dentro de las comunidades minoritarias.

Para esta disertación, el trabajo investigativo de Torres proporciona información valiosa, especialmente en lo que respecta a la comprensión más amplia de cómo la adaptación cultural influye en las actividades académicas y lingüísticas. Ambos estudios exploran la intersección de la integración cultural y el entorno educativo, Sin embargo, esta disertación va más allá y se centra en los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje de competencias comunicativas ya establecidas en contextos multiculturales y académicos; lo cual implica una visión posterior al proceso de aprendizaje inicial preexistente y aparentemente culminado en los recintos académicos. Mientras que Torres (2021) se centra en cómo la aculturación y el apoyo familiar afectan la motivación educativa, este estudio amplía la conversación al explorar cómo la adaptación cultural y lingüística influye en las competencias

lingüísticas en escenarios del mundo real, en particular en el proceso de reaprendizaje de las habilidades lingüísticas dentro de una inmersión en diversos entornos globalizados.

Otra diferencia significativa entre los dos estudios es que Torres (2021) se centra únicamente en la comunidad latina y sus trayectorias educativas, mientras que esta disertación abarca un grupo demográfico más amplio, analizando a personas de diversos orígenes culturales que se están adaptando lingüística y culturalmente en entornos de habla inglesa. Además, si bien la investigación de Torres se basa en el contexto de la teoría de la aculturación, esta disertación incorpora la enseñanza comunicativa de la lengua y las teorías socioculturales para comprender cómo las personas abordan el desaprendizaje y el reaprendizaje lingüístico en entornos dinámicos y multiculturales.

En conclusión, la disertación de Torres (2021) ofrece un marco importante para comprender el papel de la aculturación y el apoyo familiar en el éxito educativo, lo que proporciona un antecedente sólido para el estudio de la adaptación cultural y lingüística tal como se plantea en esta tesis doctoral. La exploración de cómo la dinámica familiar y cultural influye en las trayectorias académicas y lingüísticas proporciona una base sólida para una mayor exploración de cómo las personas desaprenden y reaprenden las competencias lingüísticas en contextos multiculturales del mundo real.

Aprendizaje de Inglés Dentro del Recinto Académico

Por otra parte, Isabel Llamas (2021) realizó su tesis doctoral en la Universidad de Almería en España, titulada “La Enseñanza de una Lengua Extranjera (inglés) en 4º de ESO (Escuela Secundaria Obligatoria). De la Teorización a la Realidad de la

Praxis Docente". El objetivo principal de su estudio fue reflexionar sobre el creciente problema de la desmotivación de los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua, en particular el inglés. Esta investigación investigó la escasa competencia en lectoescritura en las lenguas maternas de los estudiantes y su impacto perjudicial en su capacidad para aprender una segunda lengua, al tiempo que propuso un programa didáctico integral para abordar estos desafíos en la educación secundaria.

El estudio construye su fundamento teórico sobre la intersección entre las escasas habilidades de lectoescritura, la legislación educativa y los factores extracurriculares que afectan a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Llamas enfatiza la relación entre la motivación de los estudiantes y las influencias externas como las actividades extracurriculares y el sistema educativo nacional. El estudio también critica la legislación obsoleta, la cual no aborda las necesidades de la educación secundaria moderna. El enfoque de Llamas (2021) sobre este tema sugiere que los marcos legislativos inadecuados contribuyen significativamente a los desafíos que enfrentan tanto los maestros como los estudiantes, y que se requieren nuevos métodos para alinear la práctica educativa con las realidades de las aulas del siglo XXI.

En cuanto a los aspectos metodológicos utilizados por Llamas, el estudio tuvo un marco cualitativo que integra un análisis profundo de la legislación educativa actual y entrevistas detalladas con los maestros. La autora evalúa el impacto de los factores no académicos en las actitudes de los estudiantes y las habilidades de los maestros para fomentar entornos de aprendizaje efectivos. Sin embargo, su enfoque sigue siendo predominantemente en las prácticas de enseñanza basadas en el aula y sus fundamentos teóricos, sin una exploración extensa de la aplicación en el mundo real de las habilidades del idioma inglés fuera del entorno educativo formal. Esto marca una distinción con los objetivos de esta disertación, que apunta a estudiar los

procesos de desaprendizaje y reaprendizaje del idioma fuera del aula, culminado un proceso de aprendizaje formal para poner el foco en la aplicación de estos conocimientos en entornos multiculturales auténticos del mundo real.

Las conclusiones de Llamas resaltan la necesidad urgente de cambios en las prácticas de enseñanza y el desarrollo curricular en la educación secundaria. Destaca la importancia de introducir métodos innovadores, integración de la tecnología y de diversas estrategias motivacionales en el aula para contrarrestar la desmotivación prevaleciente entre los estudiantes. Su propuesta de programa didáctico para el cuarto año de educación secundaria obligatoria aborda estas deficiencias al ofrecer herramientas prácticas para que los docentes se involucren mejor con los estudiantes y mejoren sus habilidades de alfabetización y del uso del lenguaje.

El aporte de Llamas (2021) es un antecedente importante para la tesis actual porque proporciona una perspectiva de las estrategias pedagógicas y los desafíos legislativos que dan forma a la enseñanza del inglés en contextos educativos formales. Sin embargo, esta investigación difiere al ampliar el enfoque a la praxis contextualizada del aprendizaje de idiomas fuera del aula, en particular en entornos multiculturales y del mundo real. Mientras que la investigadora se concentra en abordar las deficiencias dentro del sistema de educación formal, este estudio busca explorar el uso dinámico y comunicativo del lenguaje en entornos prácticos, ofreciendo una visión más amplia de la adquisición del lenguaje más allá de los marcos académicos.

Antecedentes Nacionales

La Neuroeducación y la Práctica Docente

La tesis doctoral de Mónica Muñoz (2023), titulada "Constructos Teóricos sobre la Neuroeducación y su Relación con la Inteligencia Emocional en las Prácticas Docentes en Educación Primaria", presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), de Venezuela, investiga cómo la integración de los principios neuroeducativos y la inteligencia emocional (IE) en la educación primaria puede crear entornos de aprendizaje más inclusivos y efectivos. El objetivo general de su estudio fue explorar cómo estos marcos teóricos pueden mejorar las prácticas docentes y mejorar la calidad de la educación en las escuelas primarias al fomentar el desarrollo cognitivo y emocional en los estudiantes.

La investigación de la Doctora Muñoz (2023) se basa en la Teoría Neuroeducativa, un campo que fusiona la neurociencia y la teoría educativa para optimizar el desarrollo cognitivo y emocional. Ésta, a su vez, está centrada en el marco teórico de la inteligencia emocional, fijando su atención en cómo la adaptabilidad emocional, combinada con los procesos cognitivos, juega un papel crucial en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Al abogar por un enfoque holístico de la educación, su trabajo enfatiza la necesidad de que los educadores aborden tanto las necesidades intelectuales como emocionales de los estudiantes, asegurando que las prácticas docentes fomenten la resiliencia emocional junto con el éxito académico. Esta alineación entre la neuroeducación y la inteligencia emocional proporciona una sólida base teórica para la presente exploración de metodologías de enseñanza mejoradas.

En cuanto a los aspectos metodológicos, La Doctora Muñoz (2023) emplea un enfoque fenomenológico cualitativo para recopilar datos valiosos de entrevistas en profundidad con maestros de escuela primaria. Su diseño fenomenológico permitió una exploración en profundidad de cómo los maestros experimentan y aplican la neuroeducación y la inteligencia emocional en sus prácticas docentes cotidianas. Este enfoque cualitativo es particularmente relevante para comprender las perspectivas subjetivas de los educadores, ya que captura las diversas formas en que los docentes incorporan estrategias emocionales y cognitivas en su pedagogía. A través de la codificación temática de los datos de la entrevista, Muñoz identificó temas clave que ilustran la intersección del desarrollo cognitivo y la inteligencia emocional en los entornos del aula.

Los resultados del estudio subrayan el impacto significativo de la integración de la neuroeducación y la inteligencia emocional en las prácticas docentes. Muñoz Luna descubrió que estos enfoques no solo mejoraron el compromiso cognitivo de los estudiantes, sino que también fomentaron un entorno de aprendizaje más solidario y emocionalmente receptivo. Los docentes informaron que el uso de estrategias neuroeducativas junto con la inteligencia emocional les permitió crear un ambiente de aprendizaje que mejoró el pensamiento crítico, la empatía y el bienestar emocional general de los estudiantes. Estos resultados demuestran que un enfoque más holístico de la educación, el cual aborde tanto las necesidades emocionales como las cognitivas del estudiantado, puede conducir a experiencias de aprendizaje más profundas y significativas para los estudiantes.

El estudio de Muñoz (2023) Luna ofrece perspectivas cruciales que se alinean estrechamente con los objetivos de esta tesis. Ambos estudios abogan por un cambio de las prácticas de enseñanza tradicionales y rígidas y enfatizan la necesidad de enfoques dinámicos, comunicativos y contextualizados. Su exploración de la

inteligencia emocional como un componente crítico del proceso de aprendizaje resuena con el enfoque de este estudio sobre cómo los estudiantes "desaprenden" y "reaprenden" las estructuras del lenguaje en contextos multiculturales del mundo real. Además, las aplicaciones prácticas de la neuroeducación, particularmente la de la Neuroplasticidad, para fomentar la adaptabilidad y la capacidad de respuesta en la enseñanza, son directamente relevantes para los desafíos de la enseñanza de idiomas en entornos globalizados. Así como esta investigadora aboga por la adaptabilidad emocional y cognitiva en la enseñanza, esta tesis exige la misma flexibilidad en la enseñanza de idiomas para satisfacer las demandas de diversas interacciones del mundo real.

Al vincular los conceptos teóricos de Muñoz con los objetivos de esta tesis, resulta evidente que ambos estudios subrayan la importancia de abordar las dimensiones emocional, cognitiva y social de la educación. Su investigación proporciona un marco sólido para comprender cómo la inteligencia emocional y la neuroeducación pueden mejorar no solo la eficacia de las prácticas de enseñanza, sino también la capacidad de los estudiantes para navegar por las complejidades del aprendizaje de idiomas en diversos contextos. Esta conexión fortalece el argumento a favor de la integración de estrategias cognitivas y emocionales en la enseñanza de idiomas modernos, lo que convierte el trabajo de Muñoz (2023) en un antecedente invaluable para esta tesis.

Competencia Intercultural y las Habilidades Comunicativas

La tesis doctoral de Alexi Cáceres (2022), titulada "Hacia un Constructo Teórico que Articule la Competencia Intercultural con las Habilidades Comunicativas en la Enseñanza del Inglés a Estudiantes de Secundaria", presentada en la

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, tuvo como objetivo teorizar sobre el desarrollo de la competencia intercultural y las habilidades comunicativas en la enseñanza del inglés a estudiantes de secundaria. El objetivo del estudio fue crear un modelo teórico que subraye la importancia de los factores culturales en la enseñanza de idiomas y los vincule con las habilidades comunicativas para preparar mejor a los estudiantes para la interacción global.

El marco teórico del estudio de Cáceres (2022) se construyó en torno a la competencia intercultural, que la autora define como la capacidad de empatizar con las diferencias culturales y comprenderlas, integrándolas con las habilidades comunicativas del lenguaje. Cáceres utilizó las experiencias vividas por varios informantes, específicamente profesores de inglés como lengua extranjera, para desarrollar este marco en un contexto educativo colombiano (sin embargo, la investigación fue presentada en una universidad venezolana). Esto se conecta directamente con los objetivos de la presente investigación, que también aborda la competencia intercultural, pero a diferencia del estudio de Cáceres, la presente pone un mayor énfasis en los profesores que ya están inmersos en un entorno de habla inglesa, por lo que se enfrentan a experiencias culturales diversas del mundo real.

Respecto a la ruta metodológicamente de esta investigación, Cáceres siguió un enfoque fenomenológico, utilizando métodos cualitativos basados en el paradigma interpretativo. A través de entrevistas en profundidad con cuatro informantes clave, la autora exploró cómo la competencia intercultural se entrelaza con las habilidades comunicativas en el proceso de enseñanza. El estudio empleó un cuidadoso sistema de codificación derivado de la reducción fenomenológica, destacando temas esenciales como la coexistencia, la globalización y el significado cultural. Estos códigos forman el núcleo del constructo teórico y proporcionan un marco detallado de cómo los docentes integran la competencia cultural en sus prácticas pedagógicas.

Los hallazgos revelaron que la competencia intercultural es esencial para superar las brechas culturales y lingüísticas en el aula. Los docentes que promovieron activamente el diálogo intercultural fomentaron un entorno de aprendizaje más inclusivo y comunicativo, mejorando así la capacidad de los estudiantes para aplicar las habilidades lingüísticas en entornos del mundo real. Este hallazgo es particularmente relevante para esta disertación, que también busca explorar cómo los estudiantes reaprenden las competencias lingüísticas cuando se exponen a contextos prácticos y multiculturales. Sin embargo, este estudio se distingue por centrarse en personas que están aprendiendo idiomas en escenarios de la vida real, en lugar de en entornos académicos o de lenguas extranjeras, lo que proporciona una visión más profunda de la aplicación práctica de la competencia intercultural.

La tesis de Cáceres (2022) constituye un antecedente importante para esta investigación, ya que ambos estudios enfatizan la relación dinámica entre las habilidades lingüísticas y el contexto cultural. Mientras que Cáceres se centró en los estudiantes de secundaria en Colombia, esta disertación extiende el análisis a los educadores que utilizan activamente el inglés en entornos profesionales y sociales dentro de un país diverso de habla inglesa. Al hacerlo, esta investigación contribuye a una comprensión más matizada de cómo el aprendizaje de idiomas y la integración cultural interactúan en escenarios del mundo real, ofreciendo información valiosa sobre los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje de competencias lingüísticas.

En conclusión, respecto a este aspecto, la investigación de Cáceres sienta una base sólida para comprender el papel de la competencia intercultural en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, mientras Cáceres aborda esto en un contexto de lengua extranjera, esta disertación avanza en la conversación al centrarse en el uso del idioma en un entorno de segunda lengua, donde la lengua meta no solo se

aprende, sino que se vive a diario y fuera del recinto académico. Esta distinción enfatiza la relevancia de las contribuciones de este estudio al campo más amplio de la educación de idiomas, particularmente en la promoción de enfoques comunicativos y contextualizados para el aprendizaje de idiomas en entornos multiculturales.

Didáctica del Inglés en un Contexto Global

La tesis doctoral de Nataly Marfel Guarín (2021), titulada “Didáctica del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en un Contexto Global”, presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, tuvo como objetivo generar un constructo teórico sobre la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto globalizado, tal como su título bien lo anuncia. El objetivo principal de su investigación fue analizar las estrategias utilizadas por los educadores para potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de secundaria. La investigación se centró en cómo estas prácticas pedagógicas se ven afectadas por la globalización, particularmente en diversos entornos educativos.

El fundamento teórico del estudio de Guarín integra principios clave de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL) y la Competencia Intercultural, enfatizando la necesidad de prácticas docentes adaptativas y culturalmente receptivas. La Doctora Guarín propone en su trabajo que, en un mundo globalizado, los métodos de enseñanza deben considerar no solo la diversidad lingüística sino también los antecedentes culturales de los estudiantes. Este enfoque en la competencia cultural en la educación se alinea con el objetivo de la presente investigación de explorar el “desaprendizaje” y “reaprendizaje” del lenguaje en entornos culturalmente diversos, lo que convierte al trabajo de Guarín en un

antecedente significativo para esta disertación. Sin embargo, si bien Guarín (2021) explora estos principios principalmente desde una perspectiva de enseñanza pedagógica, esta tesis extenderá estos conocimientos a las experiencias vividas de maestros y estudiantes que navegan en contextos reales de habla inglesa.

La ruta metodológica trazada por Guarín utilizó un enfoque fenomenológico cualitativo, que combina entrevistas en profundidad con maestros y observaciones en el aula. Estas herramientas la ayudaron a explorar los desafíos que enfrentan los educadores al enseñar inglés como lengua extranjera, particularmente en el contexto de la globalización. Las entrevistas se centraron en las percepciones de los maestros sobre las estrategias de enseñanza que funcionaron mejor en diversos entornos de aula. Sin embargo, mientras que la investigación de Guarín se centra en la dinámica del aula y los métodos didácticos empleados por los profesores, esta tesis busca dar un paso más al examinar las experiencias personales de desaprendizaje y reaprendizaje de idiomas, en particular en entornos donde el inglés no solo se enseña, sino que se vive como segunda lengua.

Los hallazgos de Guarín (2021) destacaron la importancia de incorporar prácticas de enseñanza flexibles y culturalmente sensibles en el aula de inglés como lengua extranjera. Identificó varios desafíos clave que enfrentan tanto los profesores como los estudiantes, como las barreras lingüísticas, los malentendidos culturales y las limitaciones de los métodos de enseñanza tradicionales. El estudio demostró que adaptar los métodos de enseñanza a las realidades de un mundo globalizado (al incorporar la competencia intercultural y las habilidades comunicativas) puede mejorar significativamente el proceso de aprendizaje. Este hallazgo es paralelo al enfoque de esta tesis sobre cómo los estudiantes y los profesores se adaptan a los desafíos lingüísticos del mundo real, pero difiere en su alcance; Guarín se centra en las metodologías de enseñanza, mientras que este estudio tiene como objetivo

descubrir cómo las personas se adaptan lingüística y culturalmente en entornos auténticos donde se habla inglés activamente.

Si bien ambos estudios comparten un interés común en la intersección del aprendizaje de idiomas y la competencia cultural, este estudio busca ir más allá del contexto de aula estudiado por Guarín. Esta investigación examina cómo los individuos desaprenden las competencias preestablecidas mientras reaprenden y se adaptan al uso del idioma cuando se enfrentan a las demandas prácticas del inglés en escenarios reales de la vida cotidiana, proporcionando una comprensión más profunda de los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico.

A manera de cierre, la investigación de Guarín (2021) ofrece información muy relevante sobre las estrategias pedagógicas necesarias para una enseñanza eficaz del inglés en un mundo globalizado. Sin embargo, esta tesis amplía estos conceptos al explorar cómo se vive y se adapta el idioma en entornos culturalmente diversos y de habla inglesa, ofreciendo nuevas perspectivas sobre el proceso dinámico de desaprendizaje y reaprendizaje del idioma en el contexto de la comunicación global. Esta distinción posiciona el trabajo de Guarín como un antecedente teórico y metodológico importante, al tiempo que destaca las contribuciones únicas de este estudio al campo de la educación de idiomas.

Categorías Conceptuales

Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (TEFL)

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (en adelante TEFL, por sus siglas en inglés: Teaching English as a Foreign Language) se refiere a la práctica de enseñar inglés en países donde no se habla inglés, donde el inglés no se usa

comúnmente en la comunicación diaria. En los entornos TEFL, los estudiantes aprenden inglés en un entorno de aula, a menudo con una exposición limitada al idioma fuera de las lecciones estructuradas. El TEFL ha evolucionado significativamente a lo largo de los años, pasando de métodos de traducción gramatical a enfoques más comunicativos y centrados en el alumno que enfatizan el uso del lenguaje en el mundo real (Richards y Rodgers, 2021).

Richards y Rodgers (2021) destacan que el TEFL surgió como una respuesta a la globalización, donde el inglés se convirtió en el idioma dominante de la comunicación internacional, los negocios y la diplomacia. Su análisis del TEFL enfatiza que los métodos de enseñanza deben adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes, quienes a menudo estudian inglés para el crecimiento profesional, académico o personal en contextos internacionales. Estos métodos se centran con frecuencia en el desarrollo de habilidades funcionales de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva, con un enfoque en la competencia comunicativa más que en la precisión puramente lingüística.

Nunan (2013) profundiza más en los desafíos que enfrentan los estudiantes de TEFL, señalando que los estudiantes suelen estar situados en entornos donde no se habla inglés en la vida diaria. Esta falta de inmersión natural requiere procesos de aprendizaje más estructurados e intencionales, que a menudo implican actividades comunicativas simuladas en el aula. Nunan aboga por la integración de materiales auténticos, como artículos de noticias, películas y conversaciones de contextos de habla inglesa, para brindar a los estudiantes una exposición práctica al idioma. Subraya que, sin esa exposición práctica, los estudiantes pueden tener dificultades para transferir el aprendizaje en el aula a interacciones del mundo real.

Además, Harmer (1983) sostiene que TEFL no puede entenderse únicamente como un proceso lingüístico; también debe tener en cuenta los factores culturales,

sociales y contextuales que afectan la adquisición del idioma. Harmer enfatiza que los estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera también deben adquirir alfabetización cultural para comunicarse de manera efectiva en contextos internacionales. Esto implica comprender no solo las estructuras gramaticales, sino también los matices socioculturales del uso del idioma, como las expresiones idiomáticas, las estrategias de cortesía y las normas de las diferentes comunidades de habla inglesa. La perspectiva de Harmer (1983) refuerza la necesidad de que el TEFL vaya más allá de los ejercicios de gramática y de lenguaje, y promueva un enfoque más holístico que prepare a los estudiantes para una comunicación dinámica y multicultural.

TEFL en Contextos Globales.

Kirkpatrick (2007) señala que, en el mundo globalizado de hoy, la TEFL suele considerarse una habilidad crucial para los hablantes no nativos que aspiran a participar en los negocios internacionales, el mundo académico u otros campos que requieren el dominio del inglés; así como también destaca que el auge del inglés como lengua franca global ha impuesto exigencias adicionales a los programas TEFL para que se centren no solo en la precisión lingüística, sino también en la capacidad de desenvolverse en inglés en diversos contextos internacionales. Los estudiantes de TEFL están aprendiendo así un "inglés global", que puede diferir de manera significativa de las variedades nativas del inglés que se hablan en países como Estados Unidos o el Reino Unido.

Desde una perspectiva teórica, Canagarajah (2015) añade que el TEFL debe tener en cuenta los distintos niveles de "inglés" que los estudiantes encontrarán en diferentes partes del mundo. A medida que el inglés sigue evolucionando como

lengua global, los instructores de TEFL deben preparar a los estudiantes para comprender y utilizar los diferentes dialectos, acentos y variaciones lingüísticas que caracterizan al inglés en diversos entornos internacionales (Canagarajah, 2015). Esta comprensión es vital para los estudiantes que pueden utilizar el inglés con hablantes de una amplia gama de orígenes culturales y lingüísticos.

Para el propósito de esta disertación, se adoptará la perspectiva de Harmer (1983), ya que proporciona una comprensión integral de la naturaleza multifacética del TEFL, en particular con respecto a la preparación de los estudiantes para la comunicación en contextos diversos y multiculturales. Su enfoque en la integración de la integración cultural junto con la competencia lingüística se alinea con el énfasis de la presente disertación en cuanto a cómo los estudiantes desaprenden las estructuras formales y académicas del inglés y luego reaprenden el lenguaje en y para su uso en el escenario real.

Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua (TESL)

Por otro lado, la enseñanza del inglés como segunda lengua (en adelante TESL, por sus siglas en inglés: Teaching English as a Second Language) se refiere a la enseñanza de inglés a hablantes no nativos que viven en entornos de habla inglesa, donde el inglés es el idioma oficial o se usa ampliamente en la vida cotidiana (Brown, 2007). TESL se diferencia de TEFL en que los estudiantes suelen estar inmersos en una sociedad de habla inglesa, lo que les brinda oportunidades de practicar el idioma fuera de los entornos educativos formales.

Brown (2007) ofrece una definición integral de TESL, enfatizando que la distinción clave entre TESL y TEFL radica en el entorno inmediato del estudiante. En contextos de TESL, los estudiantes a menudo requieren el dominio del inglés para

necesidades prácticas e inmediatas, como comunicarse con compañeros de trabajo, acceder a servicios públicos o desenvolverse en situaciones sociales. Como resultado, los programas de TESL generalmente se centran en habilidades lingüísticas funcionales que permiten a los estudiantes integrarse rápidamente en sus nuevos entornos. Brown también señala que los estudiantes de TESL se benefician de la exposición continua al inglés, ya que están rodeados por el idioma en su vida diaria. Esta inmersión, según Brown, crea un proceso de aprendizaje más rápido y orgánico, ya que los estudiantes tienen más oportunidades de usar y practicar el idioma fuera del aula.

Cummins (2013) se basa en esto al explorar las dimensiones socioculturales de TESL, particularmente en sociedades multilingües. Sostiene que TESL no solo trata de enseñar inglés, sino también de fomentar la integración cultural y la cohesión social en sociedades diversas. En muchos casos, los estudiantes de TESL son inmigrantes o refugiados que deben adaptarse rápidamente a sus nuevos entornos lingüísticos y culturales. Cummins enfatiza que los profesores de TESL desempeñan un papel crucial para ayudar a los estudiantes a navegar por estas transiciones, brindándoles no solo instrucción del idioma sino también apoyo para comprender las normas sociales y culturales de su nuevo entorno.

Además, Lightbown y Spada (2013) destacan las ventajas cognitivas de los estudiantes de TESL, que a menudo tienen más exposición al inglés que sus contrapartes de TEFL. Esta interacción constante con el idioma permite un proceso de aprendizaje más acelerado, ya que los estudiantes pueden aplicar sus habilidades recién adquiridas en contextos de la vida real (Lightbown & Spada, 2013). Sin embargo, también advierten que esta inmersión puede ser abrumadora para los estudiantes, especialmente si no se les brinda el apoyo suficiente para desarrollar sus habilidades lingüísticas. Según Lightbown y Spada, los programas TESL deben

lograr un equilibrio entre fomentar la independencia en el uso del idioma y brindar una instrucción estructurada y guiada para garantizar que los estudiantes desarrollen tanto la precisión como la fluidez.

TESL e Integración Social.

Uno de los principales objetivos del TESL es permitir que los estudiantes se integren en las sociedades de habla inglesa. Duff (2007) sostiene que el TESL desempeña un papel fundamental en la promoción de la movilidad social y las oportunidades económicas para los hablantes no nativos en los países de habla inglesa. Duff sugiere que los programas TESL no solo deben centrarse en la enseñanza del idioma, sino también abordar los desafíos sociales y culturales más amplios a los que se enfrentan los estudiantes, incluidos los problemas relacionados con la identidad, la discriminación y el acceso a los recursos (Duff, 2007). Esta perspectiva destaca el papel del TESL en la promoción de la equidad y la inclusión en sociedades multiculturales.

Para esta disertación, se hará referencia al enfoque de Brown (2007) sobre el TESL por su referencia a que éste se trata de hablantes no nativos que viven en entornos de habla inglesa. Sin embargo, el enfoque se mantendrá principalmente en la visión de TESL de Cummins (2013), ya que este estudio explora cómo los estudiantes, generalmente inmigrantes o refugiados, exploran las dimensiones socioculturales del lenguaje, particularmente en contextos multilingües.

Distinción entre TEFL y TESL

Si bien, tanto TEFL como TESL tienen como objetivo desarrollar la competencia en inglés en hablantes no nativos, la diferencia fundamental radica en el entorno y el propósito del aprendizaje del idioma. En TEFL, los estudiantes suelen estar en sus países de origen, donde tienen poca o ninguna exposición al inglés fuera del aula. Esto requiere un enfoque pedagógico en la creación de un uso del idioma inmersivo y del mundo real dentro del propio entorno educativo (Nunan, 2013). Como señala Nunan (2013), los profesores de TEFL deben simular escenarios comunicativos que los estudiantes pueden encontrar en contextos internacionales o globales, donde el inglés sirve como lengua franca.

Por el contrario, los estudiantes de TESL están inmersos en entornos de habla inglesa, lo que permite una adquisición del idioma más orgánica y continua a través de interacciones cotidianas. Lightbown y Spada (2013) sostienen que los estudiantes de TESL se benefician de esta inmersión, que acelera su adquisición del idioma, pero también enfrentan desafíos únicos para equilibrar la fluidez y la precisión mientras se adaptan a las normas culturales de su nuevo entorno (Lightbown & Spada, 2023).

Para esta tesis, la distinción entre TEFL y TESL es crucial. Si bien el estudio examina principalmente a personas que inicialmente aprendieron inglés como lengua extranjera (EFL), el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje se lleva a cabo en un escenario de inglés como segunda lengua (ESL). Estos estudiantes, que ahora viven en los Estados Unidos como parte de un intercambio cultural y académico, se encuentran en un entorno multicultural. En este contexto, deben “desaprender” las estructuras formales descontextualizadas del inglés y posteriormente “reaprender” la competencia comunicativa adecuada para interacciones culturales diversas en la

realidad. Se harán referencias ocasionales a TEFL para resaltar el contraste entre el aprendizaje formal en el aula y la dinámica sociocultural inmersiva de un entorno de ESL.

Desaprendizaje y Reaprendizaje en la Adquisición de Lenguas Extranjeras

Los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje son fundamentales para el desarrollo de la competencia lingüística, especialmente para los estudiantes que pasan de la instrucción académica formal al uso práctico dentro de una sociedad real. En el contexto de la adquisición de lenguas extranjeras, estos procesos se vuelven aún más críticos, ya que los estudiantes a menudo deben desaprender estructuras rígidas y descontextualizadas y adaptarse a un uso dinámico y culturalmente arraigado del idioma. Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) que pasan a entornos de inglés como segunda lengua (ESL), como en el caso de los que participan en intercambios culturales y académicos, estos procesos se intensifican, lo que requiere una reevaluación de las habilidades lingüísticas en nuevos contextos sociales y comunicativos.

Adquisición de Lenguas vs. Desaprendizaje y Reaprendizaje.

Maheswara y Rifai (2023) definen el “desaprendizaje” en la adquisición de lenguas extranjeras como el proceso deliberado mediante el cual los estudiantes descartan estructuras lingüísticas previamente arraigadas que son irrelevantes o inadaptadas en nuevos contextos. Destacan que el desaprendizaje no es una cuestión de olvido, sino más bien un proceso de reestructuración cognitiva, en el que los estudiantes se alejan conscientemente de las reglas rígidas, a menudo

gramaticalmente prescriptivas, aprendidas en entornos académicos. Según ellos, el desaprendizaje implica el "desenredo" de los patrones lingüísticos formales de los procesos comunicativos, lo que permite a los estudiantes adaptarse a la flexibilidad lingüística del mundo real.

Por el contrario, Martín (2001) aborda el desaprendizaje desde una perspectiva funcional, describiéndolo como el desprendimiento natural de los hábitos lingüísticos que ya no sirven al estudiante en un nuevo entorno. Afirma que los estudiantes a menudo llegan a nuevos entornos culturales con un fuerte dominio del lenguaje formal y gramaticalmente correcto, pero tienen dificultades para participar de manera efectiva en conversaciones espontáneas e informales. Esto, según argumenta, conduce a un proceso de desaprendizaje a medida que los estudiantes adaptan su conocimiento existente para ajustarlo a las normas lingüísticas de su nuevo entorno. Para Martín, reaprender consiste en "recalibrar" el propio repertorio lingüístico para que sea más sensible al contexto y apropiado para diversos escenarios de comunicación.

Blecua et al. (2013) ofrecen una perspectiva más interaccionista, destacando cómo los estudiantes navegan por las estructuras formales del lenguaje junto con las demandas de la comunicación práctica y cotidiana. Argumentan que el proceso de reaprendizaje comienza cuando los estudiantes se sumergen en entornos comunicativos auténticos, donde el inglés académico formal a menudo resulta insuficiente o inapropiado. El reaprendizaje, según Blecua et al. (2013) es la integración activa de nuevos conocimientos lingüísticos (obtenidos de interacciones culturales y situacionales) en el marco existente del estudiante, lo que permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad en diversos entornos de comunicación.

Para esta disertación, el marco de trabajo de Blecua et al. (2020) es el más relevante, ya que se centra en la interacción entre el lenguaje académico formal y las

demandas pragmáticas de la comunicación del mundo real. Su énfasis en la naturaleza activa y situacional del reaprendizaje se alinea estrechamente con los desafíos que enfrentan los estudiantes de inglés como lengua extranjera que, mientras participan en un intercambio cultural y académico en Estados Unidos, deben recalibrar sus habilidades lingüísticas formales para funcionar de manera efectiva en un entorno multicultural de inglés como segunda lengua.

El Papel del Desaprendizaje en Contextos de ESL.

El proceso de desaprendizaje cobra especial importancia para los estudiantes de EFL en entornos de ESL, donde el panorama lingüístico suele ser mucho más fluido e informal que la enseñanza estructurada del idioma que recibieron en sus países de origen. En su momento, Ellis (1986) sugirió que uno de los principales desafíos para los estudiantes de EFL que hacen la transición a contextos de ESL es la "deconstrucción" de las rígidas reglas gramaticales y sintácticas que dominan los planes de estudio de la enseñanza de lenguas extranjeras. Señala que, si bien estas reglas proporcionan una base sólida para las pruebas de competencia lingüística o la redacción académica, a menudo obstaculizan la comunicación en el mundo real, donde las expresiones idiomáticas, el coloquialismo y la pragmática desempeñan un papel más dominante.

Schmidt y Dörnyei (2022) destacan además que el desaprendizaje implica no solo una adaptación lingüística, sino también cambios socioculturales. En su investigación, exploran cómo los estudiantes deben desaprender ciertos supuestos culturales vinculados al uso del lenguaje (como registros excesivamente formales o dependencia de diálogos de libros de texto) cuando interactúan con hablantes nativos o individuos multilingües en diversos entornos sociales. Esto es

especialmente pertinente en entornos multiculturales de ESL, donde los estudiantes se encuentran con múltiples variedades de inglés, cada una con sus propios matices y reglas contextuales. Schmidt y Dörnyei sostienen que desaprender en tales contextos no se trata solo del lenguaje, sino de realinear todo el enfoque comunicativo de uno para adaptarse a un mundo social nuevo y dinámico.

El Proceso de Reaprendizaje en Contextos Multiculturales de ESL.

El reaprendizaje, como proceso complementario al desaprendizaje, implica la adquisición de nuevas estrategias comunicativas que se alinean mejor con las realidades lingüísticas y socioculturales del nuevo entorno del estudiante. Pavlenko (2013) enfatiza que el reaprendizaje es un proceso social, más que puramente cognitivo. Sostiene que los estudiantes en contextos multiculturales a menudo adquieren nuevas habilidades lingüísticas a través de la interacción con diversos hablantes, en lugar de a través de instrucción explícita. La investigación de Pavlenko destaca cómo los estudiantes adaptan su uso del lenguaje en función de la retroalimentación que reciben de sus interlocutores, pasando gradualmente del lenguaje formal, académicamente correcto, a formas de comunicación más flexibles y socialmente apropiadas.

Celce-Murcia et al. (1995) respaldan esta opinión, señalando que los estudiantes en contextos de ESL a menudo desarrollan nuevos hábitos lingüísticos a través de ensayo y error, participando en conversaciones informales que les permiten experimentar con el lenguaje en un entorno de bajo riesgo. Según ellos, el reaprendizaje no es un proceso lineal, sino que se caracteriza por una negociación constante entre diferentes variedades de lenguaje, registros y normas culturales. A su vez, argumentan que este proceso es particularmente importante en entornos

multiculturales, donde los estudiantes están expuestos a múltiples dialectos e influencias lingüísticas, lo que los obliga a volverse más adaptables y conscientes del contexto en su uso del idioma.

Para los estudiantes de EFL en los Estados Unidos, este proceso de reaprendizaje puede ser particularmente desafiante, ya que deben navegar por una compleja red de expectativas sociolingüísticas. Duff (2007) enfatiza que en entornos multiculturales de ESL, los estudiantes deben adaptarse no solo a las variedades estándar del inglés, sino también a los diversos antecedentes lingüísticos de sus compañeros. Esto requiere una mayor sensibilidad a la variación lingüística, así como la capacidad de cambiar entre diferentes formas de inglés según el contexto social y cultural.

En el contexto de esta disertación, los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje son fundamentales para comprender cómo los que un día fueron estudiantes de EFL, y que ahora están inmersos en un entorno de ESL durante su intercambio cultural y académico en Estados Unidos, se adaptan a nuevas realidades lingüísticas y sociales. El marco interaccionista de Blecua et al. (2013) proporciona la lente más relevante a través de la cual examinar este fenómeno, ya que se centra en cómo los estudiantes navegan e integran nuevos aportes lingüísticos mientras desaprenden simultáneamente estructuras lingüísticas obsoletas o rígidas.

Dinámica Sociolingüística en Contextos Multiculturales de Aprendizaje de Idiomas

La dimensión sociolingüística del aprendizaje de idiomas es esencial para comprender cómo los estudiantes se adaptan y desenvuelven en diversos entornos lingüísticos. Para los estudiantes de EFL que hacen la transición a un contexto de

ESL (como los que viven actualmente en Estados Unidos para un intercambio cultural y académico), la dinámica sociolingüística se vuelve aún más pronunciada. En contextos multiculturales, los estudiantes están expuestos a una variedad de dialectos, sociolectos y variedades del inglés que reflejan la diversidad de las personas y así como también, las múltiples culturas con las que interactúan. Por lo tanto, la sociolingüística ofrece un marco fundamental para comprender cómo el uso del idioma está influenciado por factores sociales, como las relaciones de poder, la identidad y las normas culturales. Estos factores no solo dan forma a la manera en que se aprende el idioma, sino también a cómo se implementa en la comunicación del mundo real, lo que pudiese influir en los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje.

Sociolingüística en el Aprendizaje de Idiomas.

Vázquez (2022) define la dinámica sociolingüística como las formas en que el uso y el aprendizaje del idioma están influenciados por los contextos sociales en los que ocurren. Los autores sostienen que los estudiantes de lenguas no solo están adquiriendo conocimientos lingüísticos, sino que también se están socializando en las normas comunicativas de diferentes comunidades. Según su marco de trabajo, los estudiantes deben negociar entre las estructuras lingüísticas formales que han adquirido y las formas de lenguaje más fluidas y socialmente arraigadas que encuentran en diversos entornos culturales.

Bucholtz y Hall (2004) profundizan este concepto y sugieren que la dinámica sociolingüística implica la compleja interacción entre el lenguaje, el poder y la identidad. Argumentan que el lenguaje no es un medio de comunicación neutral, sino que está profundamente entrelazado con las jerarquías sociales y las identidades

culturales. Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera que entran en un contexto multicultural de inglés como segunda lengua, esto significa que su uso del lenguaje está determinado tanto por su propio trasfondo cultural como por las normas sociales de las nuevas comunidades con las que interactúan. Bucholtz y Hall destacan que los estudiantes no solo deben dominar las formas lingüísticas del inglés, sino también volverse expertos en navegar por la dinámica de poder que subyace al uso del lenguaje en entornos diversos y multiculturales.

Pavlenko (2013) ofrece una perspectiva más interaccional sobre la sociolingüística, centrándose en cómo los estudiantes de idiomas co-construyen significado a través de sus interacciones con hablantes de diferentes orígenes lingüísticos y culturales. Sostiene que la competencia sociolingüística es crucial para los estudiantes en contextos multiculturales, ya que les permite ajustar su uso del idioma en función de las señales sociales y culturales de sus interlocutores. Para Pavlenko, el aprendizaje de idiomas es un proceso socialmente arraigado, donde los estudiantes adaptan continuamente su uso del idioma a través de interacciones sociales, adquiriendo gradualmente las normas sociolingüísticas de las comunidades con las que interactúan.

En el contexto de esta disertación, el enfoque interaccional de Pavlenko (2013) es el más relevante, ya que se alinea con el enfoque del estudio sobre cómo los estudiantes de inglés como lengua extranjera, ahora inmersos en un entorno multicultural de inglés como segunda lengua, deben adaptar su uso del idioma para ajustarse a las diversas expectativas sociales y culturales de su nuevo entorno. Su énfasis en la co-construcción de significado a través de la interacción refleja los desafíos del mundo real que enfrentan estos estudiantes a medida que desaprenden las estructuras formales del lenguaje y vuelven a aprender formas de comunicación más apropiadas al contexto.

La Competencia Sociolingüística en Contextos Multiculturales de ESL

La competencia sociolingüística se refiere a la capacidad de utilizar el lenguaje de forma adecuada en diferentes contextos sociales y culturales. Para los estudiantes de EFL que hacen la transición a un entorno de ESL, la competencia sociolingüística se vuelve crucial para una comunicación eficaz. Hymes (1972) fue uno de los primeros en destacar que los estudiantes de idiomas no solo necesitan competencia gramatical, sino también la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje de formas socialmente apropiadas. Introdujo el concepto de "competencia comunicativa", que incluye la competencia sociolingüística como un componente clave. Este marco sigue siendo muy relevante en el aprendizaje de idiomas modernos, en particular en entornos multiculturales, donde los estudiantes deben navegar por una variedad de normas sociales y culturales que influyen en el uso del idioma.

Vázquez (2022) amplía el trabajo de Hymes (1972) al explorar cómo se desarrolla la competencia sociolingüística en entornos de aprendizaje de idiomas multiculturales. Argumentan que los estudiantes en estos entornos deben volverse expertos en cambiar entre diferentes registros, dialectos y variedades de inglés, según el contexto social. Esto requiere no solo flexibilidad lingüística, sino también una comprensión profunda de la dinámica social que rige el uso del lenguaje en diversas comunidades. Por ejemplo, un estudiante de inglés como lengua extranjera podría necesitar ajustar su uso del lenguaje cuando habla con compañeros de diferentes orígenes culturales, mostrando conciencia de las estrategias de cortesía lingüística o expresiones idiomáticas culturalmente específicas.

Bucholtz y Hall (2004) también enfatizan la importancia de la competencia sociolingüística para navegar por la dinámica de poder en entornos multiculturales.

Argumentan que los estudiantes deben ser conscientes de cómo el lenguaje puede reflejar y reforzar las jerarquías sociales, y que la competencia sociolingüística implica la capacidad de usar el lenguaje de maneras que permitan negociar estas relaciones de poder. Por ejemplo, los estudiantes pueden necesitar ajustar su uso del lenguaje cuando se comunican con figuras de autoridad o cuando participan en conversaciones interculturales donde existen desequilibrios de poder.

Lengua e Identidad en Contextos Multiculturales.

La relación entre lengua e identidad es otro aspecto crucial de la dinámica sociolingüística en entornos multiculturales. Norton (2013) sostiene que los estudiantes de lenguas no solo están adquiriendo un nuevo código lingüístico, sino que también están reconfigurando sus identidades a través de sus interacciones con otros en la lengua meta. Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera que ingresan a un entorno de inglés como segunda lengua, este proceso de negociación de la identidad puede ser particularmente desafiante, ya que deben sortear la tensión entre su propia identidad cultural y las expectativas de la nueva comunidad lingüística de la que se están convirtiendo en parte.

Pfleger et al. (2017) también explora la intersección entre lengua e identidad, y sugiere que el aprendizaje de lenguas en entornos multiculturales a menudo implica un proceso de "reposicionamiento de la identidad". Según los autores, los estudiantes pueden sentir una sensación de desplazamiento a medida que pasan de ser usuarios seguros de su lengua materna o de su inglés aprendido formalmente a convertirse en hablantes menos seguros en un entorno multicultural de inglés como segunda lengua. Esto puede conducir a un proceso de "inseguridad lingüística", en el

que los estudiantes se sienten inseguros sobre su uso de la lengua en nuevos contextos sociales. Sin embargo, Pflieger et al. (2017) sostienen que este proceso de negociación de la identidad también es una oportunidad de crecimiento, ya que los estudiantes desarrollan gradualmente una identidad lingüística más flexible y adaptativa al contexto.

Pavlenko (2023) refuerza esta idea al destacar cómo los estudiantes construyen nuevas identidades a través de sus interacciones con hablantes de diferentes orígenes culturales. Sugiere que el aprendizaje de una lengua no consiste solo en adquirir una nueva habilidad, sino en convertirse en un nuevo tipo de persona, alguien que puede desenvolverse en múltiples mundos lingüísticos y culturales. Este proceso de construcción de la identidad es particularmente importante para los estudiantes de inglés como lengua extranjera en entornos de inglés como segundo idioma, que deben equilibrar su identidad lingüística existente con las nuevas prácticas lingüísticas que están adoptando.

Adaptación Sociolingüística en Entornos Multiculturales de ESL.

La adaptación sociolingüística implica el proceso mediante el cual los estudiantes ajustan su uso del idioma para adaptarse a las normas sociales y culturales de su nuevo entorno. Duff (2007) sostiene que la adaptación sociolingüística es un proceso continuo y dinámico, en particular para los estudiantes en entornos multiculturales. Sugiere que los estudiantes deben ajustar continuamente su uso del idioma a medida que se enfrentan a nuevas situaciones sociales, variedades lingüísticas y expectativas culturales. Esto requiere un alto nivel de flexibilidad lingüística, ya que los estudiantes deben poder cambiar entre diferentes registros, dialectos y estilos comunicativos según el contexto.

Baker (2001) también enfatiza la importancia de la adaptación sociolingüística en entornos multilingües, argumentando que los estudiantes deben desarrollar una "mentalidad multilingüe" para navegar con éxito en el complejo panorama sociolingüístico de un entorno de ESL. Según Baker, esto implica no solo dominar las formas lingüísticas del inglés, sino también comprender cómo se utiliza el idioma para señalar relaciones sociales, expresar la identidad cultural y negociar dinámicas de poder. Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera en un contexto multicultural de inglés como segunda lengua, esto significa desarrollar la capacidad de usar el idioma de maneras que sean socialmente apropiadas y contextualmente flexibles.

En el contexto de esta investigación, la adaptación sociolingüística es un componente clave del proceso de desaprendizaje y reaprendizaje. Los estudiantes de inglés como lengua extranjera que ingresan a un entorno de inglés como segunda lengua deben desaprender las estructuras lingüísticas rígidas y formales que les enseñaron en sus países de origen y volver a aprender a usar el idioma de maneras que sean más apropiadas contextualmente para su nuevo entorno social y cultural. Este proceso implica no solo la adaptación lingüística, sino también el ajuste sociocultural, ya que los estudiantes se vuelven más conscientes de la dinámica social que da forma al uso del idioma en entornos multiculturales.

Para esta tesis, el enfoque interactivo de Pavlenko (2013) para la sociolingüística proporciona el marco más relevante para comprender cómo los estudiantes de inglés como lengua extranjera se adaptan a la dinámica sociolingüística de un entorno de inglés como segunda lengua. Su énfasis en la co-construcción de significado a través de la interacción se alinea con el enfoque del estudio sobre cómo los estudiantes desaprenden las estructuras lingüísticas formales y descontextualizadas y vuelven a aprender la competencia comunicativa en

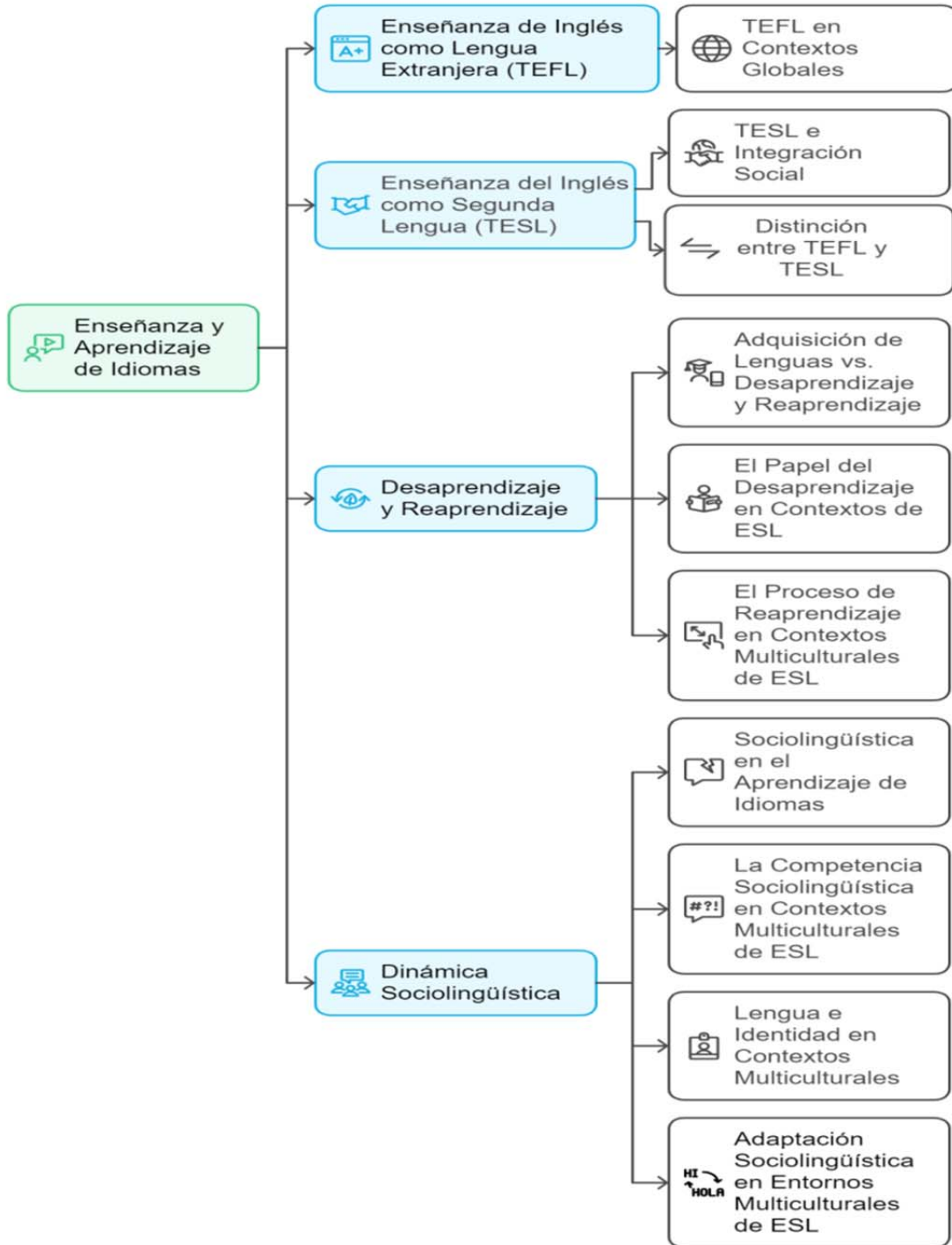
contextos multiculturales del mundo real. Además, el trabajo de Vázquez (2022) sobre la competencia sociolingüística, así como la exploración de Pflieger et al. (2017) del lenguaje y la identidad, serán fundamentales para analizar cómo los estudiantes navegan por las complejidades sociolingüísticas de su nuevo entorno.

En el proceso de construcción teórica de esta disertación, se realizó una primera delimitación de las categorías conceptuales preliminares vinculadas al fenómeno de estudio, que permiten enmarcar los distintos ejes de análisis desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales. Estas categorías no solo constituyen núcleos semánticos fundamentales del trabajo investigativo, sino que también reflejan la amplitud disciplinar que vincula áreas como la sociolingüística, la identidad cultural, los procesos de desaprendizaje-reaprendizaje, y la educación en contextos globalizados. El siguiente gráfico (Gráfico 3) ofrece una representación visual de dichos conceptos, evidenciando sus vínculos interdisciplinarios y su coherencia con las intencionalidades teóricas y metodológicas del estudio.

La disposición de estas categorías en el gráfico 3 refleja cómo el estudio articula los fundamentos conceptuales relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL) y como segunda lengua (TESL), así como las dinámicas de adaptación sociolingüística en entornos reales. Conceptos como "identidad lingüística", "sociolingüística aplicada", "reaprendizaje en ESL" o "contexto multicultural" emergen como ejes transversales que permiten abordar de forma crítica y contextualizada los desafíos del proceso de desaprendizaje y reaprendizaje del idioma en ambientes de contacto intercultural. De este modo, las categorías visualizadas en el gráfico establecen las bases para la construcción teórica que será profundizada en los capítulos subsiguientes.

Gráfico 3

Categorías Conceptuales Preliminares del Estudio



Teóricos / Teorías Fundamentales:

Las bases teóricas de esta tesis se centran en una selección de teorías fundamentales que proporcionan una comprensión integral de los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje de una lengua extranjera en diversos contextos culturales y educativos. Estas teorías exploran la intersección de las dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales de la adquisición de una lengua, ofreciendo un marco sólido para analizar cómo las personas abordan la adaptación lingüística y cultural en entornos del mundo real. Al integrar perspectivas de la comunicación intercultural, la enseñanza comunicativa de la lengua (ECL), la neuroeducación y la teoría del aprendizaje sociocultural, este estudio busca arrojar luz sobre las complejidades inherentes a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, en particular en contextos que requieren que las personas vayan más allá de la instrucción lingüística formal y aislada.

Cada una de estas teorías aporta conocimientos únicos sobre el fenómeno del aprendizaje y la adaptación de lenguas, lo que permite que esta investigación aborde los desafíos multifacéticos que enfrentan los estudiantes cuando pasan de estructuras lingüísticas académicamente correctas al uso práctico y dinámico de la lengua en entornos multiculturales. La interacción entre estas perspectivas teóricas proporciona una comprensión matizada de cómo los estudiantes desarrollan la competencia comunicativa, se adaptan a nuevas realidades lingüísticas y reconstruyen las habilidades lingüísticas en respuesta a la interacción en el mundo real. En esta sección se describirán los principales teóricos y sus contribuciones al campo, sentando las bases para una exploración más profunda de los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje que dan forma a la adquisición del lenguaje en contextos interculturales diversos.

Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Idiomas – Lev Vygotsky

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky (1978) es uno de los marcos fundamentales para entender el aprendizaje de idiomas como un proceso social mediado culturalmente. Vygotsky enfatizó que el aprendizaje ocurre dentro de un contexto social y está profundamente influenciado por la interacción con otros. Los conceptos de interacción social, herramientas culturales y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) son centrales para su teoría. Vygotsky sostuvo que el desarrollo cognitivo, incluida la adquisición del lenguaje, no es un proceso aislado e individual, sino que está determinado por las interacciones del estudiante con el entorno y las personas que lo habitan.

En el contexto de esta disertación, la teoría de Vygotsky (1978) proporciona una perspectiva para examinar cómo los estudiantes de inglés como lengua extranjera, inmersos en un entorno de inglés como segundo idioma, desaprenden las estructuras lingüísticas formales y descontextualizadas y vuelven a aprender la competencia comunicativa a través de la interacción social. Al interactuar con hablantes nativos, profesores y compañeros, los estudiantes se ven expuestos a nuevas normas culturales y lingüísticas, que les permiten pasar del uso formal del lenguaje a formas de comunicación más adaptativas y dependientes del contexto. Esta teoría es particularmente relevante para explorar cómo los estudiantes reconstruyen su conocimiento lingüístico en un entorno multicultural y, dentro de ella, es importante detallar sus conceptos clave

El Papel de la Interacción Social.

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje de idiomas es fundamentalmente un proceso social. Los estudiantes adquieren nuevas formas lingüísticas y estrategias comunicativas a través de la interacción con individuos más conocedores, ya sean profesores, compañeros o hablantes nativos. Vygotsky sostuvo que la interacción social desempeña un papel doble en el aprendizaje: proporciona acceso al conocimiento lingüístico y facilita la internalización de ese conocimiento.

En el contexto del inglés como segunda lengua, los estudiantes de inglés como lengua extranjera interactúan con una amplia gama de interlocutores, cada uno de los cuales aportan diferentes perspectivas lingüísticas y culturales. Martínez e Iglesias (2018) amplían la teoría de Vygotsky (1978) y señalan que, en entornos multiculturales, los estudiantes no solo están expuestos a la lengua meta, sino también a diferentes normas socioculturales que influyen en cómo se utiliza la lengua en situaciones sociales específicas. Por ejemplo, un estudiante de inglés como lengua extranjera en un entorno de inglés como segunda lengua podría aprender cómo se expresa la cortesía de manera diferente en diversos contextos culturales, lo que le obliga a ajustar su uso del inglés de maneras que van más allá de la corrección gramatical.

Zona de Desarrollo Próximo (ZPD).

Es uno de los componentes más críticos de la teoría de Vygotsky. La ZPD se refiere a la diferencia entre lo que un estudiante puede hacer de forma independiente y lo que puede lograr con la guía o la colaboración de otros con más conocimientos. En el aprendizaje de idiomas, la ZPD representa el espacio en el que los estudiantes

se esfuerzan más allá de sus capacidades actuales, pero reciben el apoyo de recursos externos, como la interacción con compañeros, profesores o herramientas culturales.

Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera en un contexto de inglés como segunda lengua, la ZPD está en constante cambio. Pueden ingresar al entorno de inglés como segunda lengua con conocimientos formales de inglés, pero también podrían carecer de la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones sociales del mundo real. En este escenario, las interacciones con hablantes nativos y compañeros culturalmente competentes actúan como un andamiaje que apoya el desarrollo del estudiante. Asprilla (2018) sostiene que la ZPD en entornos multiculturales de inglés como segunda lengua es particularmente dinámica, ya que los estudiantes deben adaptarse a una variedad de insumos lingüísticos, dialectos y expectativas culturales, todo lo cual amplía su potencial de aprendizaje.

En esta tesis, la ZPD es particularmente relevante para comprender cómo los estudiantes desaprenden estructuras lingüísticas rígidas (como la gramática académica formal) y vuelven a aprender habilidades lingüísticas apropiadas para el contexto al participar en interacciones sociales significativas. La ZPD del estudiante se expande a medida que se sumerge más en las prácticas comunicativas del entorno multicultural.

Herramientas Culturales y Mediación.

Vygotsky (1978) enfatizó que el aprendizaje está mediado por herramientas culturales, como el lenguaje, los símbolos y la tecnología. En la adquisición del lenguaje, las herramientas culturales incluyen no solo las estructuras lingüísticas,

sino también las normas culturales que dan forma a cómo se usa el lenguaje en contextos específicos. Por ejemplo, los estudiantes deben adaptar su uso del lenguaje en función de señales culturales como las normas de cortesía, los turnos de conversación y el lenguaje corporal.

Martínez e Iglesias (2018) destacan que en entornos de ESL, los estudiantes están expuestos a una amplia gama de herramientas culturales que median su aprendizaje del idioma. Estas herramientas incluyen no solo las estructuras formales del inglés, sino también las reglas sociales no escritas que rigen la comunicación en diversos entornos culturales. Por ejemplo, un estudiante podría necesitar desaprender frases académicas formales que se perciben como demasiado rígidas en una conversación informal y volver a aprender expresiones más naturales y fluidas que se alineen con las normas comunicativas de su nuevo entorno.

El uso de herramientas culturales en un contexto multicultural es crucial para el proceso de reaprendizaje. Los estudiantes de inglés como segundo idioma deben negociar constantemente el uso del idioma en diferentes marcos culturales, lo que les exige adaptar no solo su conocimiento gramatical, sino también su comprensión de las normas sociales. El papel mediador de estas herramientas garantiza que el aprendizaje de idiomas no sea una adquisición pasiva de reglas, sino una interacción activa con el contexto cultural en el que se inserta el idioma.

La Teoría de Vygotsky y el Proceso de Desaprendizaje-Reaprendizaje.

En la opinión de Vygotsky (1978) el aprendizaje y el desarrollo están profundamente entrelazados, y el proceso de desaprendizaje es necesario para que se produzca el desarrollo. Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, esto significa que las estructuras lingüísticas formales aprendidas en el aula deben

desaprenderse activamente a medida que los estudiantes se enfrentan a las limitaciones de estas estructuras en la comunicación de la vida diaria. Por ejemplo, un estudiante podría necesitar desaprender las frases demasiado formales que le enseñaron en un contexto académico para poder comunicarse de manera efectiva en una conversación informal con compañeros de diversos orígenes culturales.

La ZPD desempeña un papel central en este proceso de desaprendizaje, ya que es dentro de esta zona donde los estudiantes se dan cuenta de las limitaciones de su conocimiento previo y se exponen a formas de comunicación nuevas y más adaptables. Aguirre y Jaramillo (2012) señalan que el desaprendizaje implica una deconstrucción del conocimiento lingüístico previo, donde los estudiantes deben dejar de lado las estructuras rígidas y descontextualizadas para adoptar formas lingüísticas más flexibles y apropiadas para el contexto. Esto es particularmente importante para los estudiantes en entornos multiculturales de ESL, donde deben volver a aprender el idioma de maneras que se alineen con las normas sociales y culturales de las diversas comunidades con las que interactúan.

El reaprendizaje, en este contexto, ocurre a través del andamiaje: el apoyo brindado por compañeros, maestros y herramientas culturales más conocedores. A medida que los estudiantes interactúan con su entorno, internalizan nuevas formas de uso del lenguaje, pasando gradualmente de la dependencia del apoyo externo a la competencia comunicativa independiente. Este aprendizaje andamiado garantiza que los estudiantes no se queden solos para navegar por las complejidades del aprendizaje del idioma, sino que reciban apoyo en su camino hacia una comunicación más efectiva.

Esta teoría sociocultural de Vygotsky proporciona un marco teórico sólido para comprender cómo los estudiantes desaprenden y reaprenden el idioma en un entorno de ESL. Su énfasis en la interacción social, la ZPD y las herramientas

culturales se alinea con el enfoque de la disertación sobre cómo los estudiantes de EFL adaptan su uso del idioma a través de la interacción con diversos aportes lingüísticos y culturales.

Para esta investigación, la ZPD es particularmente útil al momento de conceptualizar la transición del alumno del lenguaje académico formal a la competencia comunicativa en entornos del mundo real. El andamiaje que proporciona la interacción social en entornos multiculturales de ESL permite a los alumnos internalizar gradualmente nuevas estructuras lingüísticas, lo que facilita el proceso de reaprendizaje.

Además, el enfoque de Vygotsky (1978) en la mediación cultural subraya la importancia de las herramientas culturales para moldear el uso del lenguaje por parte de los alumnos. En un contexto multicultural de ESL, los alumnos no solo deben dominar las formas lingüísticas, sino también comprender los matices culturales que rigen el uso del lenguaje. La teoría de Vygotsky ofrece, por tanto, un marco integral para explorar las dimensiones cognitivas y sociales del desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje.

Teoría del Aprendizaje Transformador – Jack Mezirow

La Teoría del Aprendizaje Transformador de Jack Mezirow (1991) proporciona un marco crítico para comprender cómo los adultos experimentan cambios profundos en su visión del mundo cuando se enfrentan a nuevas experiencias que desafían sus suposiciones y creencias preexistentes. El aprendizaje transformador es un proceso cognitivo y emocional que implica reflexión crítica, reevaluación y la transformación final de la perspectiva de uno. En el contexto del aprendizaje de idiomas, especialmente para los estudiantes de EFL que hacen la transición a un entorno de

ESL, el aprendizaje transformador explica cómo los estudiantes experimentan una reestructuración cognitiva profunda a medida que desaprenden las estructuras lingüísticas formales y académicas y vuelven a aprender habilidades comunicativas adecuadas para contextos del mundo real.

La teoría enfatiza la importancia de los dilemas desorientadores, los cuales son experiencias que desafían los marcos de comprensión existentes de los estudiantes, lo que impulsa la reflexión crítica y la reevaluación de sus creencias. Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, entrar en un entorno multicultural de inglés como segunda lengua supone un dilema, ya que su conocimiento formal del inglés suele ser inadecuado para desenvolverse en entornos comunicativos complejos y diversos. Por tanto, la teoría del aprendizaje transformador es muy pertinente para esta tesis, ya que arroja luz sobre cómo los estudiantes entienden y se adaptan a las nuevas realidades lingüísticas. En el marco de la Teoría del Aprendizaje Transformador, y alineados con esta investigación se presentan los siguientes conceptos:

Dilemas Desorientadores

En el núcleo del aprendizaje transformador se encuentra lo que Mezirow (1991) denomina como un “dilema desorientador”, el cual se produce cuando los individuos se enfrentan a experiencias en las cuales no pueden conciliarse fácilmente con su comprensión existente del mundo. Para los estudiantes de ESL, un dilema desorientador puede surgir cuando se dan cuenta de que su conocimiento formal del inglés, adquirido a lo largo de años de estudio académico, es insuficiente para una comunicación eficaz en un entorno multicultural de inglés como segunda lengua. Este momento de comprensión obliga a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre

sus experiencias previas de aprendizaje del idioma y a reevaluar la relevancia de sus estructuras lingüísticas formales.

Salas y Alcaide (2022) amplían este concepto en el contexto del aprendizaje de idiomas, señalando que los dilemas desorientadores son particularmente comunes para los estudiantes de EFL que hacen la transición a entornos de ESL inmersivos. Estos estudiantes a menudo se sienten desorientados cuando se encuentran con dialectos, coloquialismos y expresiones culturales que se desvían del inglés formal que se les enseñó. Esta disonancia entre la expectativa y la realidad desencadena el proceso de aprendizaje transformador, ya que los estudiantes deben desaprender estructuras lingüísticas rígidas y volver a aprender formas de comunicación más adaptables a la realidad y a las rutinas diarias de la vida.

En esta disertación, el dilema desorientador sirve como un detonante clave para los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje. Al examinar cómo los estudiantes de EFL navegan por los desafíos lingüísticos y culturales de un entorno de ESL, este estudio explorará cómo estos dilemas impulsan a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre su uso del idioma y, en última instancia, a transformar su enfoque de la comunicación.

Reflexión Crítica

La reflexión crítica es fundamental para la teoría de Mezirow, ya que implica examinar las suposiciones, creencias y prácticas de uno a la luz de nuevas experiencias. Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, la reflexión crítica es esencial en el proceso de desaprendizaje. A medida que se encuentran con nuevas normas lingüísticas y culturales, los estudiantes deben evaluar críticamente las limitaciones de su educación lingüística previa y determinar qué aspectos de su

conocimiento formal del idioma deben desaprenderse y qué otros deben reaprenderse para adaptarse al medio.

Schön (1983), un defensor de la práctica reflexiva, enfatiza la importancia de la reflexión en entornos profesionales y educativos. En el contexto del aprendizaje de idiomas, las ideas de Schön se alinean con el marco de Mezirow, ya que la reflexión permite a los estudiantes evaluar sus fortalezas y debilidades comunicativas en entornos del mundo real. Sanguino (2021) sostiene que la reflexión crítica es particularmente importante para los estudiantes en entornos multiculturales, donde el lenguaje está profundamente entrelazado con la identidad cultural y la dinámica social. Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera en un entorno de inglés como segunda lengua, la reflexión no se trata solo de la precisión lingüística, sino de comprender las expectativas culturales y sociales que dan forma a la comunicación.

Para los efectos de esta tesis, la reflexión crítica es un mecanismo clave a través del cual los estudiantes dan sentido a su proceso de desaprendizaje y reaprendizaje. A medida que reflexionan sobre sus experiencias lingüísticas, los estudiantes comienzan a reconocer la necesidad de un uso del lenguaje más apropiado al contexto, lo que en última instancia transforma su enfoque de la comunicación.

Transformación de la Perspectiva.

El objetivo último del aprendizaje transformador es la transformación de la perspectiva, un cambio fundamental en la forma en que las personas ven el mundo y su lugar en él. Mezirow (1991) sostiene que la transformación de la perspectiva implica reconfigurar el propio marco de referencia para dar cabida a nuevas experiencias y conocimientos. En el contexto del aprendizaje de idiomas, esto

significa que los estudiantes no solo adquieren nuevas habilidades lingüísticas, sino que también experimentan una transformación en la forma en que perciben el lenguaje, la comunicación y su papel como hablantes en un entorno multicultural.

Salas y Alcaide (2022) explican que la transformación de la perspectiva es especialmente importante para los estudiantes de idiomas en contextos multiculturales, ya que deben conciliar su comprensión previa del lenguaje con las prácticas lingüísticas diversas y fluidas que encuentran en su nuevo entorno. Esta transformación implica desaprender las estructuras lingüísticas rígidas del entorno educativo formal en las que antes confiaban y volver a aprender el lenguaje como herramienta para navegar por interacciones sociales complejas. Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, este cambio de perspectiva es esencial para adaptarse a las demandas comunicativas de un entorno de inglés como segundo idioma.

En esta disertación, se utilizará el concepto de transformación de la perspectiva para explorar cómo los estudiantes de inglés como lengua extranjera en entornos de inglés como segunda lengua cambian fundamentalmente su enfoque del aprendizaje y el uso de la lengua. Al investigar cómo cambian las perspectivas de los estudiantes con el tiempo, este estudio proporcionará información sobre cómo los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje contribuyen a cambios cognitivos y emocionales más amplios en las identidades de los estudiantes como usuarios de la lengua.

El Proceso de Desaprendizaje y Reaprendizaje a través de la Lente de la Teoría del Aprendizaje Transformador.

La teoría del aprendizaje transformador ofrece un marco integral para comprender cómo se produce el desaprendizaje y el reaprendizaje en el aprendizaje de una lengua. Según Mezirow (1991), el desaprendizaje implica más que simplemente descartar conocimientos obsoletos; requiere que los estudiantes reflexionen críticamente sobre sus suposiciones y reconozcan las limitaciones de su aprendizaje previo. En el contexto de la adquisición de una lengua, desaprender las estructuras lingüísticas formales y descontextualizadas es un acto transformador, ya que obliga a los estudiantes a abandonar las reglas y los hábitos lingüísticos de los que alguna vez dependieron.

Asprilla (2018) destaca que en entornos multiculturales de ESL, el desaprendizaje es esencial para una comunicación eficaz, ya que los estudiantes deben adaptar su uso del idioma para adaptarse a diversas normas culturales y sociales. Esta adaptación no es un cambio superficial; requiere una transformación profunda de la competencia comunicativa del estudiante, moldeada por una reflexión crítica sobre la insuficiencia de su educación lingüística previa.

El reaprendizaje, según la teoría del aprendizaje transformador, es el proceso a través del cual los estudiantes desarrollan nuevas formas de comprender y relacionarse con el mundo. Para los estudiantes de EFL en un contexto de ESL, esto significa volver a aprender el idioma como una herramienta dinámica y dependiente del contexto para la comunicación, en lugar de un conjunto estático de reglas gramaticales. Salas y Alcaide (2022) sostienen que este proceso de reaprendizaje es inherentemente transformador, ya que los estudiantes adquieren no solo nuevas

habilidades lingüísticas, sino también una nueva perspectiva sobre el papel del idioma en sus interacciones sociales y culturales.

En esta disertación, el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje se enmarca como un viaje transformador, en el que los estudiantes experimentan una transformación cognitiva, emocional y social en respuesta a los desafíos de un entorno de ESL. Al examinar cómo los estudiantes reflexionan críticamente sobre sus experiencias lingüísticas y adaptan sus prácticas comunicativas, este estudio proporcionará información sobre la naturaleza transformadora del aprendizaje de idiomas en contextos multiculturales.

La teoría del aprendizaje transformador de Mezirow es directamente relevante para la exploración de esta tesis de los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje en estudiantes de EFL que hacen la transición a entornos de ESL. El énfasis de la teoría en dilemas desorientadores, reflexión crítica y transformación de perspectivas se alinea con la pregunta y los objetivos de la investigación, ofreciendo un marco integral para comprender cómo los estudiantes se adaptan a nuevas realidades lingüísticas y culturales.

Al aplicar la teoría del aprendizaje transformador al estudio de la adquisición del lenguaje, esta investigación arrojará luz sobre los cambios cognitivos y emocionales que experimentan los estudiantes a medida que desaprenden estructuras lingüísticas rígidas y reaprenden la competencia comunicativa en contextos del mundo real.

Enseñanza Comunicativa de Lenguas (ECL) – Canale y Swain (1980)

La enseñanza comunicativa de lenguas (ECL), desarrollada por Canale y Swain (1980), representa un cambio en la enseñanza de lenguas, desde el enfoque

tradicional en la precisión gramatical a un énfasis en la competencia comunicativa. La competencia comunicativa se refiere a la capacidad de usar la lengua de manera efectiva y apropiada en contextos del mundo real, considerando no solo las reglas gramaticales sino también los factores sociales, culturales y situacionales que dan forma a la comunicación. La ECL surgió como una respuesta a las limitaciones de los métodos de enseñanza de lenguas anteriores, como el enfoque de gramática-traducción, que se centraba principalmente en las formas escritas de la lengua y a menudo descuidaba los aspectos orales e interactivos del uso de la lengua.

En el contexto de esta disertación, la ECL es particularmente relevante, ya que se alinea con el proceso de reaprendizaje que experimentan los estudiantes de EFL cuando hacen la transición a un entorno de ESL. En estos contextos, los estudiantes deben ir más allá de las estructuras formales que adquirieron en sus países de origen y desarrollar la capacidad de afrontar los desafíos comunicativos del mundo real, incluida la comprensión de expresiones idiomáticas, la adaptación del lenguaje a diferentes situaciones sociales y el uso pragmático del lenguaje en contextos multiculturales. Particularmente dentro del campo de estudio de la enseñanza comunicativa de lenguas, este estudio rescatará las siguientes conceptualizaciones:

Competencia Comunicativa.

El concepto de competencia comunicativa se encuentra en el corazón de la enseñanza comunicativa de lenguas. Canale y Swain (1980) definieron la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro componentes principales: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. En conjunto, estos componentes proporcionan un marco

holístico para comprender cómo los estudiantes utilizan el lenguaje en un contexto comunicativo.

Competencia Gramatical.

Se refiere al conocimiento de la sintaxis, el vocabulario y la fonología, es decir, la capacidad de producir oraciones gramaticalmente correctas. Si bien es importante, la competencia gramatical por sí sola no es suficiente para una comunicación eficaz, en particular en entornos de inglés como segundo idioma, donde las normas culturales y sociales influyen en gran medida en el uso del lenguaje.

Competencia Sociolingüística.

La competencia sociolingüística implica comprender cómo utilizar la lengua de forma adecuada en diferentes contextos sociales y culturales. Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera en un entorno multicultural de inglés como segunda lengua, esta competencia es crucial, ya que requiere que adapten su uso de la lengua en función del estatus social, el contexto cultural y la relación con sus interlocutores. Asprilla (2018) argumenta que la competencia sociolingüística suele ser el aspecto más desafiante de la competencia comunicativa para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, ya que implica no solo conocimientos lingüísticos sino también alfabetización cultural.

Competencia Discursiva.

La competencia discursiva se refiere a la capacidad de organizar el lenguaje de manera coherente y cohesiva, asegurando que el uso del lenguaje tenga sentido en una comunicación extensa. En un entorno de ESL, esto significa ser capaz de mantener y contribuir a conversaciones, escribir ensayos o informes que fluyan de manera lógica y comprender cómo se conectan las diferentes partes del discurso para formar un discurso significativo.

Competencia Estratégica.

La competencia estratégica implica la capacidad de superar las fallas de comunicación mediante estrategias como reformular, pedir aclaraciones o usar gestos. Para los estudiantes de EFL que hacen la transición a un entorno de ESL, la competencia estratégica es fundamental, ya que a menudo se encuentran con lagunas lingüísticas o malentendidos en las interacciones del mundo real. Asprilla (2018) defiende la idea de que desarrollar la competencia estratégica es clave para lograr el éxito comunicativo, ya que permite a los estudiantes adaptarse a desafíos comunicativos imprevistos.

En esta disertación, el concepto de competencia comunicativa proporciona un marco de gran relevancia para explorar cómo los estudiantes vuelven a aprender el idioma en un entorno de ESL. A medida que los estudiantes pasan del inglés académico formal que una vez aprendieron en un entorno EFL, deben desarrollar estos cuatro componentes de la competencia comunicativa para interactuar eficazmente con diversos contextos sociales y culturales.

Aprendizaje Basado en Tareas y Uso Auténtico del Lenguaje.

Uno de los principios básicos del aprendizaje basado en tareas es el énfasis en el uso auténtico del lenguaje y el aprendizaje basado en tareas. En lugar de centrarse únicamente en reglas gramaticales abstractas, el aprendizaje basado en tareas promueve el aprendizaje a través de tareas del mundo real que reflejan los tipos de uso del lenguaje que los estudiantes encontrarán en su vida diaria. Canale y Swain (1980) argumentaron que los estudiantes de idiomas deberían participar en tareas comunicativas significativas, como juegos de roles, entrevistas o debates, que les permitan practicar el idioma en situaciones contextualmente relevantes.

Salas y Alcaide (2022) amplían este concepto al enfatizar que el aprendizaje basado en tareas es particularmente efectivo en entornos multiculturales de ESL, donde los estudiantes deben navegar por una variedad de contextos comunicativos. Sostiene que los estudiantes se benefician más de las actividades que reflejan la diversidad social y cultural que probablemente encontrarán fuera del aula. Por ejemplo, el aprendizaje basado en tareas puede implicar negociar significados con interlocutores de diferentes orígenes culturales, aprender a adaptar el propio idioma a diferentes registros o usar el idioma para resolver conflictos en situaciones del mundo real.

En el contexto de esta tesis, el aprendizaje basado en tareas puede apoyar el proceso de reaprendizaje, ya que ayuda a los estudiantes a ir más allá del conocimiento abstracto del idioma y aplicar sus habilidades de maneras prácticas y significativas. Al participar en tareas lingüísticas auténticas, los estudiantes internalizan las normas sociales y culturales que dan forma a la comunicación en un entorno multicultural de ESL.

Interacción y Colaboración.

La enseñanza comunicativa de lenguas pone un fuerte énfasis en la interacción y la colaboración como componentes clave del proceso de aprendizaje de idiomas. Según Canale y Swain (1980), el aprendizaje de idiomas se produce de manera más efectiva cuando los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con otros en situaciones comunicativas de la vida real. Esta interacción no solo ayuda a los estudiantes a practicar sus habilidades lingüísticas, sino que también les permite recibir retroalimentación inmediata, lo cual es esencial para ajustar su uso del idioma y mejorar su competencia comunicativa.

Martínez e Iglesias (2018) sostienen que, en entornos multiculturales de ESL, la interacción es particularmente importante, ya que expone a los estudiantes a una variedad de inputs lingüísticos y estilos comunicativos. Por ejemplo, un estudiante de EFL podría necesitar interactuar con hablantes de diferentes orígenes culturales, cada uno de los cuales aporta su propio conjunto de normas sociolingüísticas y patrones de conversación. A través de estas interacciones, los estudiantes pueden volver a aprender el idioma de una manera más flexible y adaptativa, yendo más allá de las estructuras lingüísticas formales en las que se basaban anteriormente.

En esta tesis, el énfasis en la interacción y la colaboración es clave para entender cómo los estudiantes ajustan su uso del lenguaje a través del compromiso social. Al examinar cómo los estudiantes interactúan con sus compañeros, maestros y hablantes nativos en un entorno multicultural de ESL, este estudio explorará cómo estas interacciones facilitan el desaprendizaje de estructuras lingüísticas rígidas y el reaprendizaje de la competencia comunicativa en contextos del mundo real.

Desaprendizaje y Reaprendizaje a través de la ECL.

La enseñanza comunicativa de la lengua ofrece un marco integral para entender cómo los estudiantes desaprenden las estructuras lingüísticas formales y descontextualizadas y reaprenden la competencia comunicativa en un entorno de ESL. Según Canale y Swain (1980), los estudiantes deben ir más allá de la competencia gramatical y desarrollar la capacidad de usar el lenguaje de manera flexible, adaptándose a diferentes contextos sociales y culturales. Este cambio requiere que los estudiantes desaprendan las reglas y estructuras rígidas que pueden haberles servido en entornos académicos formales pero que son insuficientes para navegar por la complejidad de la comunicación del mundo real.

Asprilla (2018) asevera que desaprender en el marco de la ECL implica abandonar la idea de que el lenguaje es un sistema fijo de reglas y, en cambio, adoptar el lenguaje como una herramienta dinámica y dependiente del contexto para la comunicación. En entornos multiculturales de ESL, este proceso es particularmente desafiante, ya que los estudiantes deben navegar por la diversidad lingüística y la complejidad social. Sin embargo, la ECL proporciona las herramientas para reaprender a través de la interacción, el aprendizaje basado en tareas y el desarrollo de la competencia comunicativa.

El proceso de reaprendizaje en la ECL implica practicar el lenguaje en contexto: participar en tareas comunicativas auténticas, colaborar con compañeros y adaptar el uso del lenguaje en función de la retroalimentación y la interacción social. Salas y Alcaide (2022) destacan que este proceso de reaprendizaje es esencial para que los estudiantes desarrollen la competencia sociolingüística, ya que les permite internalizar las normas culturales que dan forma a cómo se usa el lenguaje en diferentes situaciones sociales.

Para esta disertación, la ECL proporciona un marco teórico para explorar cómo los estudiantes reaprenden el lenguaje en un entorno de ESL a través de tareas significativas e interactivas que reflejan la diversidad y complejidad de la comunicación del mundo real.

La relevancia de la enseñanza comunicativa de la lengua es esencial para esta tesis, ya que ofrece un marco para comprender cómo los estudiantes pasan de las estructuras lingüísticas formales y académicas a la competencia comunicativa del mundo real. El énfasis de la ECL en la interacción, el aprendizaje basado en tareas y la competencia sociolingüística se alinea con el enfoque de la tesis sobre cómo los estudiantes de inglés como lengua extranjera vuelven a aprender el idioma en un entorno multicultural de inglés como segunda lengua.

Al aplicar la ECL al estudio del desaprendizaje y el reaprendizaje, esta tesis proporcionará información sobre cómo los estudiantes adaptan su uso del idioma a través de la interacción y la colaboración, logrando en última instancia la competencia comunicativa en diversos entornos del mundo real.

Neuroeducación y Neuroplasticidad – Sousa (2022) y Morandín-Ahuerma (2022)

La neuroeducación es un campo interdisciplinario que vincula la neurociencia con las prácticas educativas, centrándose en cómo la comprensión del funcionamiento del cerebro puede informar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, el concepto de neuroplasticidad es central para la neuroeducación y se refiere a la capacidad del cerebro para reorganizarse mediante la formación de nuevas conexiones neuronales a lo largo de la vida. Este proceso adaptativo es particularmente relevante para el aprendizaje de idiomas, ya que explica cómo los estudiantes pueden desaprender patrones lingüísticos previamente

establecidos y volver a aprender nuevas formas de comunicación que se adapten mejor a su entorno actual (Sousa, 2022; Morandín-Ahuerma, 2022).

En el contexto de esta tesis, la neuroeducación y la neuroplasticidad ofrecen una base biológica para comprender cómo los estudiantes de inglés como lengua extranjera, en transición a entornos de inglés como segundo idioma, pueden descartar estructuras lingüísticas obsoletas y desarrollar nuevas habilidades lingüísticas en respuesta a las demandas sociales y culturales de su entorno. Esta teoría es particularmente aplicable a los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje, ya que la neuroplasticidad demuestra la capacidad del cerebro para el crecimiento y la adaptación continua, lo que la convierte en un concepto vital para los estudiantes de idiomas que enfrentan nuevos desafíos lingüísticos y culturales. Los conceptos clave en neuroeducación y neuroplasticidad que se vinculan directamente con esta investigación, se presentan a continuación.

Neuroplasticidad y Cerebro Adaptativo.

La neuroplasticidad es la notable capacidad del cerebro para reorganizarse en respuesta al aprendizaje, la experiencia y los cambios ambientales. Según Sousa (2022), la neuroplasticidad es el mecanismo clave que permite a los estudiantes adaptarse a nuevos entornos lingüísticos mediante la remodelación de sus vías neuronales. En el caso de los estudiantes de EFL que se trasladan a entornos de ESL, la neuroplasticidad permite que el cerebro se reconfigure a medida que los estudiantes se encuentran con nuevos estímulos lingüísticos, como diferentes dialectos, acentos y expresiones culturales (Caine & Caine, 1991).

Morandín-Ahuerma (2022) amplía este punto al enfatizar que la neuroplasticidad es más activa cuando los estudiantes participan en entornos tanto

emocional como cognitivamente estimulantes. Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, entrar en un entorno multicultural de inglés como segundo idioma presenta desafíos tanto cognitivos como emocionales, ya que deben afrontar no solo la complejidad lingüística, sino también las normas sociales y culturales que rigen la comunicación. La neuroplasticidad respalda el proceso de desaprender el lenguaje formal y académico y volver a aprender estrategias comunicativas que sean más adecuadas para los diversos contextos de su nuevo entorno.

En esta tesis, se utilizará la neuroplasticidad para explicar la base biológica de cómo los estudiantes se adaptan a las demandas de un entorno de inglés como segundo idioma. Los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje no son tareas puramente cognitivas; están respaldados por la capacidad del cerebro de formar continuamente nuevas conexiones neuronales, lo que permite a los estudiantes ajustar sus habilidades lingüísticas en respuesta a las realidades sociales dinámicas y complejas que encuentran (Caine & Caine, 1991).

Compromiso Emocional y Neuroplasticidad.

El compromiso emocional desempeña un papel fundamental en la activación de la neuroplasticidad. Immordino (2015) sostiene que el aprendizaje es más eficaz cuando es emocionalmente significativo para el alumno, ya que las emociones tienen una poderosa influencia en la capacidad del cerebro para formar nuevas vías neuronales. Esto es especialmente relevante en el aprendizaje de idiomas, donde las conexiones emocionales con el idioma y el contexto social pueden acelerar el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje.

Morandín-Ahuerma (2022) destaca la importancia de la inteligencia emocional para activar la neuroplasticidad en entornos multiculturales. Sugieren que los

alumnos que se involucran emocionalmente con su nuevo entorno lingüístico, ya sea a través de experiencias positivas como interacciones sociales o desafíos como la superación de barreras de comunicación, tienen más probabilidades de experimentar plasticidad cerebral. Este compromiso emocional fomenta la resiliencia y la adaptabilidad, ambas cruciales para los alumnos a medida que enfrentan las limitaciones de su educación lingüística previa y desarrollan nuevas competencias comunicativas en un entorno de ESL.

En esta tesis, el compromiso emocional está estrechamente vinculado a los cambios impulsados por la neuroplasticidad que ocurren durante el desaprendizaje y el reaprendizaje. Al examinar cómo los estudiantes responden emocionalmente a su nuevo entorno lingüístico, este estudio explorará cómo sus experiencias emocionales influyen en la capacidad del cerebro para reorganizarse y apoyar la adquisición de nuevas habilidades lingüísticas.

Periodos Críticos y Aprendizaje Permanente

La neuroplasticidad suele asociarse a periodos críticos del desarrollo, en los que el cerebro es especialmente sensible al aprendizaje de determinadas habilidades, como el lenguaje. Sin embargo, investigaciones recientes, incluida la de Sousa (2022), destacan que la neuroplasticidad no se limita a la infancia. El cerebro sigue siendo capaz de reorganizarse significativamente durante la edad adulta, lo que es especialmente importante para los estudiantes de idiomas adultos.

Morandín-Ahuerma (2022) sostiene que, si bien los periodos críticos proporcionan una base para el aprendizaje de idiomas, la neuroplasticidad permanente garantiza que los adultos puedan seguir adquiriendo nuevas habilidades lingüísticas incluso más adelante en la vida. Esto es especialmente relevante para los

estudiantes de inglés como lengua extranjera que pueden haber aprendido inglés formal cuando eran adultos, pero que ahora se encuentran en un entorno de inglés como segunda lengua en el que necesitan adaptar su uso del lenguaje para adaptarse a los contextos comunicativos del mundo real. La neuroplasticidad permanente respalda la idea de que el aprendizaje de idiomas es un proceso dinámico y continuo, determinado por la capacidad del cerebro para adaptarse continuamente a nuevos estímulos (Caine & Caine, 1991).

En esta tesis doctoral, se utilizará el concepto de neuroplasticidad permanente para desafiar la idea de que los estudiantes adultos son menos capaces de adquirir nuevas habilidades lingüísticas. En cambio, la neuroplasticidad garantiza que los estudiantes puedan volver a aprender el idioma en cualquier etapa de la vida, siempre que participen en entornos emocional y cognitivamente estimulantes.

Neuroplasticidad y el Proceso de Desaprendizaje-Reaprendizaje.

Los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje se sustentan fundamentalmente en la neuroplasticidad, que permite al cerebro adaptarse a nuevos entornos lingüísticos. Sousa (2022) explica que el desaprendizaje implica la capacidad del cerebro de debilitar las antiguas conexiones neuronales (aquellas asociadas con estructuras lingüísticas formales y rígidas) y reemplazarlas por nuevas conexiones que respalden un uso del lenguaje más flexible y adaptativo. Este proceso es esencial para los estudiantes de inglés como lengua extranjera en un entorno de inglés como segunda lengua, donde el idioma que encuentran suele ser más dinámico y dependiente del contexto que el inglés formal que aprendieron en entornos académicos.

Además, Morandín-Ahuerma (2022) sugiere que la capacidad del cerebro para desaprender estructuras lingüísticas obsoletas se mejora cuando los estudiantes están expuestos a un uso auténtico y significativo del lenguaje en contextos del mundo real. Esta exposición obliga al cerebro a reorganizar su marco lingüístico, descartando las reglas gramaticales descontextualizadas en favor de estrategias comunicativas que respondan mejor a la dinámica social y cultural del nuevo entorno del estudiante.

El reaprendizaje, según Sousa (2022), implica la capacidad del cerebro para formar nuevas conexiones neuronales en respuesta a los estímulos lingüísticos continuos. Este proceso no es instantáneo; requiere una exposición continua a nuevas formas lingüísticas, interacciones sociales y normas culturales. A medida que los estudiantes se comunican en el mundo real, sus cerebros reestructuran su conocimiento lingüístico para adaptarse a la diversidad del uso del lenguaje que encuentran en un entorno de ESL. Por tanto, la neuroplasticidad favorece la internalización gradual de nuevas habilidades lingüísticas, lo que permite a los estudiantes reaprender el idioma de una manera que está profundamente conectada con su nuevo contexto social y cultural.

En esta tesis, los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje se enmarcarán como adaptaciones biológicas que ocurren en respuesta a las demandas sociales y lingüísticas del entorno del inglés como segunda lengua. La neuroplasticidad proporciona el mecanismo subyacente que explica cómo los cerebros de los estudiantes pueden ajustarse continuamente a nuevos estímulos lingüísticos, lo que garantiza que puedan descartar estructuras lingüísticas obsoletas y desarrollar nuevas competencias comunicativas.

Inteligencia Emocional y Neuroplasticidad en Entornos Multiculturales.

En entornos multiculturales de ESL, la inteligencia emocional desempeña un papel clave en la mejora de la neuroplasticidad. Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) sostienen que los estudiantes con alta inteligencia emocional son más capaces de gestionar los desafíos emocionales de la adaptación a un nuevo entorno lingüístico. Esta resiliencia emocional favorece la neuroplasticidad, ya que los estudiantes que pueden regular sus emociones tienen más probabilidades de permanecer comprometidos y motivados frente a las dificultades de comunicación.

Salas y Alcaide (2022) amplían este argumento, sugiriendo que la inteligencia emocional es esencial para los estudiantes en entornos multiculturales, donde el uso del lenguaje a menudo está vinculado a la identidad social y la pertenencia cultural. Para los estudiantes de EFL que hacen la transición a un contexto de ESL, la capacidad de navegar por las complejidades emocionales de las fallas de comunicación, los malentendidos y las diferencias culturales es fundamental para apoyar los procesos adaptativos del cerebro. La inteligencia emocional permite a los estudiantes gestionar sus frustraciones y seguir interactuando con el idioma, lo que a su vez fomenta la neuroplasticidad y apoya el reaprendizaje de la competencia comunicativa.

En esta tesis, se explorará la interacción entre la neuroplasticidad y la inteligencia emocional para comprender cómo las respuestas emocionales de los estudiantes a su nuevo entorno influyen en su capacidad para desaprender y reaprender el lenguaje. Al examinar las dimensiones emocionales del proceso de desaprendizaje-reaprendizaje, este estudio proporcionará información sobre cómo se activa la neuroplasticidad a través del compromiso cognitivo y emocional.

En resumen, la neuroeducación y la neuroplasticidad ofrecen un marco biológico y emocional para comprender cómo los estudiantes se adaptan a nuevos entornos lingüísticos. Sousa (2022) y Morandín-Ahuerma (2022) brindan información clave sobre la capacidad del cerebro para desaprender estructuras lingüísticas obsoletas y reaprender la competencia comunicativa en respuesta a nuevas demandas sociales y culturales. Por tal razón, esta teoría se alinea estrechamente con el enfoque de la tesis sobre cómo los estudiantes de EFL hacen la transición a un entorno de ESL, donde deben ajustar continuamente su uso del lenguaje para adaptarse a la complejidad de la comunicación del mundo real.

Al integrar la neuroplasticidad en el estudio del desaprendizaje y el reaprendizaje, esta tesis proporcionará una comprensión más profunda de los procesos biológicos que apoyan el aprendizaje de idiomas, así como de los factores emocionales que influyen en cómo los estudiantes se adaptan a nuevas realidades lingüísticas y culturales.

La Fenomenología de Edmund Husserl (1983)

La fenomenología de Edmund Husserl (1983) ofrece un marco filosófico para comprender la esencia de la experiencia humana, centrándose en las formas en que los fenómenos aparecen ante la conciencia. En esencia, la fenomenología busca describir las estructuras de la experiencia desde una perspectiva en primera persona, con el objetivo de comprender cómo los individuos le dan sentido al mundo. El método de Husserl implica poner entre paréntesis, o suspender las suposiciones y los sesgos propios, para abordar las experiencias en su forma pura.

En el contexto de esta disertación, la fenomenología ofrece un marco poderoso para explorar los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje en la

adquisición del lenguaje. Los estudiantes de inglés como lengua extranjera que hacen la transición a un entorno de inglés como segunda lengua experimentan cambios significativos en su percepción del lenguaje, la comunicación y la identidad. Mediante la aplicación de un enfoque fenomenológico, este estudio busca comprender cómo los estudiantes experimentan estos cambios a un nivel profundo y subjetivo: cómo desaprenden las estructuras lingüísticas formales y descontextualizadas y vuelven a aprender el lenguaje como una herramienta para navegar por las complejidades de las interacciones multiculturales del mundo real. Como todos los teóricos anteriores, la fenomenología de Husserl también maneja sus propias conceptualizaciones, las más relevantes para esta tesis doctoral se detallarán los siguientes apartados.

Intencionalidad.

Uno de los conceptos centrales de la fenomenología de Husserl es la intencionalidad, que se refiere a la idea de que la conciencia siempre está dirigida hacia algo: siempre se trata de un objeto, evento o fenómeno. En el contexto del aprendizaje de idiomas, esto significa que los estudiantes no absorben pasivamente las estructuras del lenguaje, sino que se involucran activamente con el lenguaje para lograr significado y comunicarse de manera efectiva en su mundo social.

Aguirre y Jaramillo (2012) sostienen que la intencionalidad es fundamental para comprender cómo los estudiantes perciben el aprendizaje de idiomas como algo más que un ejercicio cognitivo; es un compromiso intencional con el mundo, moldeado por los objetivos, las motivaciones y las interacciones sociales del estudiante. Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera en un entorno de inglés como segunda lengua, esta intencionalidad se hace evidente cuando pasan de

usar estructuras lingüísticas formales y rígidas a adaptar el lenguaje a interacciones contextuales propias de la realidad. Este cambio implica desaprender viejos hábitos lingüísticos y volver a aprender intencionalmente estrategias comunicativas que respondan a la dinámica social y cultural de su entorno.

En esta tesis, la intencionalidad ayuda a enmarcar la participación activa de los estudiantes a medida que pasan de contextos formales de inglés como segunda lengua a entornos de inglés como segunda lengua más complejos. El enfoque se centra en cómo los estudiantes dirigen su conciencia hacia la comprensión del lenguaje como herramienta para la interacción social y cómo navegan por las tensiones entre su conocimiento previo y las nuevas realidades lingüísticas.

Mundo de la Vida (Lebenswelt).

El concepto de mundo de la vida (Lebenswelt) de Husserl se refiere al mundo cotidiano, prerreflexivo, en el que los individuos viven y experimentan fenómenos. El mundo de la vida es el telón de fondo en el que tienen lugar todas las experiencias conscientes; está determinado por factores culturales, históricos y sociales que influyen en cómo los individuos perciben e interpretan el mundo que los rodea.

Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera que pasan a un entorno de inglés como segunda lengua, el mundo de la vida cambia constantemente a medida que se encuentran con nuevas normas lingüísticas, culturales y sociales. Sus experiencias previas con el lenguaje, moldeadas por su educación en inglés como lengua extranjera, forman parte de su mundo de la vida. Sin embargo, a medida que comienzan a interactuar en un entorno multicultural, deben volver a aprender cómo el lenguaje encaja en su nuevo mundo de la vida. Según Zuluaga et al. (2021), este proceso implica no solo aprender nuevas formas lingüísticas, sino

también reconfigurar la relación de uno con el lenguaje como parte del tejido social y cultural más amplio de su nuevo entorno.

En esta tesis, el concepto de mundo de la vida proporciona un marco para comprender cómo las experiencias de los estudiantes con el lenguaje están profundamente arraigadas en su contexto social y cultural. Los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje no son tareas cognitivas aisladas, sino que están conectados con los cambios sociales y culturales más amplios que experimentan los estudiantes a medida que se adaptan a su nuevo mundo de la vida lingüístico y cultural en un entorno de inglés como segunda lengua.

Epojé y Paréntesis.

Una herramienta metodológica clave en la fenomenología de Husserl es la epojé, que implica dejar de lado las preconcepciones y los juicios para abordar las experiencias en su forma pura; es también la desconexión y la colocación de algo entre paréntesis para aislarlo de toda subjetividad. Este proceso de paréntesis es esencial en la investigación fenomenológica, ya que permite al investigador centrarse en la esencia del fenómeno sin dejarse influenciar por nociones preconcebidas o marcos externos.

En el contexto de esta tesis, la epojé es particularmente útil para investigar las experiencias subjetivas de los estudiantes de inglés como lengua extranjera a medida que desaprenden y reaprenden el idioma en un entorno de inglés como segunda lengua. Al dejar entre paréntesis las suposiciones sobre lo que constituye un uso "correcto" del lenguaje, este estudio se centrará en cómo los propios estudiantes perciben y experimentan los cambios en sus habilidades lingüísticas y prácticas comunicativas. Aguirre y Jaramillo (2012) aseveran que, en la investigación

fenomenológica sobre el aprendizaje de idiomas, el uso de la epojé permite al investigador explorar cómo los estudiantes construyen significado a partir de sus experiencias lingüísticas sin imponer definiciones externas de éxito o fracaso lingüístico.

Para esta tesis, el uso de la epojé garantiza que el estudio se mantenga centrado en las experiencias vividas de los estudiantes, capturando los matices de sus procesos de desaprendizaje y reaprendizaje a medida que se adaptan a nuevos entornos lingüísticos y culturales.

La Fenomenología y el Proceso de Desaprendizaje-Reaprendizaje.

La fenomenología de Husserl proporciona un marco rico para comprender los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje en la adquisición del lenguaje. Desde una perspectiva fenomenológica, el desaprendizaje implica más que simplemente descartar viejos hábitos lingüísticos; es un proceso de reconfiguración de la percepción que uno tiene del lenguaje y su papel en la comunicación. Los estudiantes de inglés como lengua extranjera en contextos de inglés como segunda lengua deben dejar de lado las estructuras lingüísticas rígidas y descontextualizadas que aprendieron en entornos educativos formales y volver a aprender el lenguaje como una herramienta para la interacción en contextos sociales diversos y dinámicos.

Zuluaga et al. (2021) sostienen que el desaprendizaje es una experiencia transformadora que requiere que los estudiantes enfrenten las limitaciones de su educación lingüística previa y se involucren en una reconstrucción del significado. No se trata de un simple cambio cognitivo; implica una reorientación de la conciencia,

donde los estudiantes deben ajustar su intencionalidad: en qué se centran y cómo interactúan con el lenguaje en su nuevo entorno.

El reaprendizaje, desde una perspectiva fenomenológica, es el proceso de reconstrucción de la propia competencia lingüística y comunicativa en respuesta a nuevas demandas sociales y culturales. Aguirre y Jaramillo (2012) señalan que este reaprendizaje está profundamente ligado al mundo de vida del alumno, ya que el uso del lenguaje no es solo una habilidad cognitiva sino una forma de estar en el mundo. Para los estudiantes en un entorno de ESL, el reaprendizaje implica integrar nuevas formas lingüísticas y normas sociales en su mundo de vida, lo que les permite navegar en nuevos contextos culturales con mayor facilidad y fluidez.

Para esta disertación, la fenomenología ofrece una forma de explorar las experiencias subjetivas de desaprender y reaprender el lenguaje, centrándose en cómo los estudiantes perciben e internalizan los cambios en sus habilidades lingüísticas y su relación con el mundo social que los rodea.

El Gráfico 4 resume las teorías y fundamentos esenciales que sostienen la comprensión del fenómeno investigado, específicamente el desaprendizaje y reaprendizaje de estructuras lingüísticas formales en contextos reales, académicos y culturalmente diversos. Estas teorías no solo aportan una base conceptual sólida, sino que también establecen una articulación coherente entre los objetivos específicos de la investigación y las categorías emergentes del análisis de datos. Cada teoría incluida en el gráfico cumple un papel explicativo particular que, en conjunto, permite comprender este proceso como un fenómeno dinámico, contextual, sociocognitivo y culturalmente mediado.

Gráfico 4

Resumen General de Teorías y Bases Fundamentales



Como pudo observarse en el Gráfico 3, la Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky proporciona el andamiaje necesario para interpretar el aprendizaje como una práctica social e históricamente situada; Mezirow (1991), a través del Aprendizaje Transformador, permite comprender los cambios paradigmáticos en las perspectivas de los participantes; la Enseñanza Comunicativa de Lenguas (Canale & Swain, 1980) sustenta la importancia del uso real del lenguaje más allá de la corrección gramatical; la Neuroeducación y la Neuroplasticidad (Sousa, 2022; Morandín-Ahuerma, 2022) explican la adaptación cognitiva ante nuevos retos lingüísticos y culturales; y finalmente, la fenomenología de Husserl (1931) aporta un enfoque centrado en la experiencia vivida, capturando la subjetividad de los informantes. Estos marcos teóricos se vinculan directamente con las categorías generadas durante el análisis temático, ofreciendo así una triangulación sólida entre teoría y evidencia empírica.

Implicaciones Metodológicas de la Fenomenología.

La fenomenología no solo proporciona un marco teórico, sino que también guía el enfoque metodológico de este estudio. El método fenomenológico implica la recopilación de datos a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad, donde se anima a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias de desaprender y reaprender el lenguaje en un entorno de ESL. Este enfoque permite una exploración profunda de las experiencias subjetivas de los estudiantes, centrándose en cómo interpretan los cambios en su uso del idioma y su competencia comunicativa.

Al aplicar el concepto de Husserl de epoché, el investigador pondrá entre paréntesis las suposiciones sobre el aprendizaje de lenguas, permitiendo que surjan las propias percepciones y experiencias de los estudiantes. Este enfoque garantiza que el estudio capte la esencia de los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje, ofreciendo perspectivas sobre cómo los estudiantes se adaptan a nuevos entornos lingüísticos y culturales. Sin embargo, aunque esta teoría sirve de enlace entre el marco metodológico y la ruta metodológica de esta investigación; los detalles de la segunda se detallarán en el siguiente capítulo.

La fenomenología de Husserl es muy relevante para el enfoque de esta disertación sobre el desaprendizaje y reaprendizaje en la adquisición de lenguas, proporcionando un marco para explorar las experiencias subjetivas de los estudiantes de EFL a medida que hacen la transición a un entorno de ESL. Al centrarse en la intencionalidad, el mundo de la vida y los procesos de entre paréntesis, esta disertación proporcionará un relato variado y detallado de cómo los estudiantes perciben y se adaptan a nuevas realidades lingüísticas y culturales.

El énfasis de la fenomenología en la experiencia vivida se alinea con los objetivos de la disertación de comprender los procesos más profundos, a menudo invisibles, que dan forma al aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales. Este enfoque ofrecerá nuevos conocimientos sobre las dimensiones cognitivas y emocionales de los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje, contribuyendo a una comprensión más matizada de la adquisición del lenguaje en diversos entornos.

Perspectivas Transdisciplinarias

El estudio del desaprendizaje y reaprendizaje de lenguas en contextos multiculturales exige un marco teórico integral que se base en diversas perspectivas transdisciplinarias. Cada perspectiva —axiológica, teleológica, gnoseológica y ontológica— proporciona una lente distinta a través de la cual examinar la naturaleza multifacética de la adquisición y adaptación de lenguas. Estas perspectivas, si bien tienen sus raíces en diferentes tradiciones académicas, se entrecruzan para ofrecer una comprensión holística de cómo las personas abordan los desafíos cognitivos, culturales, éticos y relacionados con la identidad que implica el proceso de reaprendizaje de lenguas en escenarios del mundo real (J. López, 2024).

Al integrar estas perspectivas, esta tesis busca explorar la compleja relación entre el aprendizaje de lenguas, la identidad personal, la adquisición de conocimientos y la comunicación intercultural. Según lo expresado por el Doctor José López (2024) en su ponencia durante el Simposio Doctoral Recursividad Transépistémica llevado a cabo en la Universidad de Carabobo, la lente axiológica resalta las dimensiones éticas de la educación, en este caso la enseñanza de lenguas, enfatizando valores como la inclusión y la empatía. La perspectiva teleológica, por otro lado, se centra en el propósito y los objetivos del reaprendizaje

de lenguas, examinando cómo los estudiantes se adaptan a las demandas comunicativas de diversos entornos culturales. Las perspectivas gnoseológicas y ontológicas enriquecen aún más los marcos teóricos de las tesis doctorales; en el caso particular de esta exploración, esto se evidencia al abordar los procesos cognitivos y las transformaciones de identidad implicados en el reaprendizaje de las estructuras lingüísticas. En conjunto, estos enfoques interdisciplinarios forman la base del marco teórico de este estudio, proporcionando una comprensión profunda del fenómeno de desaprendizaje-reaprendizaje en entornos multilingües y multiculturales.

Perspectiva Axiológica: Valores en la Enseñanza de Lenguas Multiculturales

La perspectiva axiológica de esta tesis explora los valores que dan forma a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en entornos multiculturales. La axiología, que estudia la naturaleza de los valores, proporciona un marco crucial para comprender cómo los principios éticos influyen en las prácticas educativas. En la enseñanza de lenguas, en particular en contextos culturalmente diversos, valores como el respeto, la empatía y la apertura a diferentes identidades lingüísticas y culturales son esenciales para fomentar la adquisición significativa de la lengua y la comunicación intercultural (Byram, 1997; Molina, 2006; Deardorff, 2009).

En entornos multilingües y multiculturales, los valores en la enseñanza de lenguas se extienden más allá del desarrollo de competencias lingüísticas para abarcar consideraciones éticas e interculturales. Molina (2006) destaca que fomentar el respeto por la diversidad lingüística es fundamental para cultivar comunicadores éticos que puedan desenvolverse en realidades sociales complejas. De manera similar, Byram (1997) sostiene que el aprendizaje de idiomas debe promover la

comprensión intercultural y la capacidad de interactuar con las diferencias culturales de una manera empática y responsable. Estos valores son fundamentales para preparar a los estudiantes para un mundo globalizado donde la pluralidad cultural y lingüística es la norma (Kramsch, 2014).

Los educadores desempeñan un papel central en la incorporación de estos valores en el proceso de aprendizaje de idiomas, asegurando que los estudiantes no solo adquieran competencia comunicativa, sino que también desarrollen la capacidad de participar éticamente en interacciones interculturales (Barrantes, 2012). Estos autores sostienen que la inclusión, la humildad cultural y la empatía deben ser el núcleo de las prácticas de enseñanza. Al inculcar estos valores, los educadores crean un entorno de aprendizaje que fomenta el crecimiento cognitivo y ético, preparando a los estudiantes para la comunicación en el mundo real en entornos culturalmente diversos (Maturana y Varela, 1987).

Al abordar las responsabilidades y los valores éticos inherentes a la educación de idiomas, A. López (2024) pone en primer plano el concepto de "bioética" en la educación de idiomas, como se señala en el informe del Simposio Doctoral Recursividad Transepistémica: Un Rizoma de Visiones Multiversadas en Educación. De esa manera, la Doctora López reflexionó sobre la responsabilidad ética de los educadores de crear entornos de aprendizaje que no solo transmitan conocimientos lingüísticos, sino que también fomenten interacciones humanizadas e inclusivas. Esto se alinea con la perspectiva axiológica de esta tesis, que subraya los valores que deben guiar la educación de idiomas, incluido el respeto por la diversidad, la empatía y la promoción del entendimiento intercultural.

El trabajo de A. López (2024) aboga por un enfoque educativo que aliente a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre su uso del idioma y las implicaciones socioculturales de sus interacciones. Al integrar estos valores en el proceso de

enseñanza, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda del idioma como herramienta para la comunicación y el compromiso cultural. Esto resuena con la dimensión axiológica de esta investigación, reforzando el argumento de que el aprendizaje efectivo de idiomas requiere más que habilidades técnicas; exige un compromiso ético para fomentar las competencias comunicativas y culturales de los estudiantes.

En el contexto de este estudio, que aborda el desaprendizaje y reaprendizaje del inglés en entornos multiculturales, la perspectiva axiológica destaca las dimensiones éticas del uso del idioma. A medida que los estudiantes se desenvuelven en nuevos contextos lingüísticos y culturales, los valores del respeto por la diversidad, la apertura a las diferencias culturales y la comunicación ética se vuelven cruciales para una interacción eficaz (Holliday, 2011; Barrantes, 2012). Esta perspectiva subraya el papel de la educación lingüística en el desarrollo no solo de comunicadores competentes, sino también de individuos con conciencia ética que contribuyan al diálogo intercultural. Desde esta perspectiva, el estudio explora cómo los estudiantes interactúan con el lenguaje como herramienta para fomentar el respeto, la inclusión y el compromiso ético en escenarios multiculturales.

Perspectiva Teleológica: El Propósito del Reaprendizaje de Lenguas

La perspectiva teleológica en esta tesis examina el propósito y los objetivos últimos del reaprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y del mundo real. La teleología, que se ocupa del estudio del propósito y la finalidad, proporciona un marco esencial para entender cómo el reaprendizaje de lenguas no es simplemente un proceso técnico de adquisición lingüística, sino más bien un proceso impulsado por el objetivo de la comunicación significativa, el intercambio intercultural y la

integración social (Van Lier, 2004; Lomas, 2003). En este sentido, el propósito del reaprendizaje de lenguas trasciende la precisión gramatical y busca dotar a los estudiantes de las competencias comunicativas y culturales necesarias para una participación eficaz en diversos entornos globales.

En el centro del reaprendizaje de lenguas se encuentra la idea de que los individuos deben adaptar su conocimiento lingüístico a contextos nuevos y en evolución. Esta perspectiva se alinea con la enseñanza comunicativa de la lengua (ECL) y las teorías socioculturales, que sostienen que el objetivo último del aprendizaje de una lengua no es solo el dominio de las estructuras lingüísticas, sino también la capacidad de utilizar la lengua como herramienta para construir relaciones y fomentar la comprensión entre culturas (Van Lier, 2004; Freire, 2005). Desde un punto de vista teleológico, el propósito del reaprendizaje de una lengua está profundamente entrelazado con la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en nuevos paisajes lingüísticos, integrarse en diferentes comunidades culturales y contribuir al diálogo intercultural.

Este enfoque pone un énfasis significativo en la función social de la lengua; Lomas (2003) destaca que la lengua es fundamentalmente una herramienta para la interacción social y la conexión humana. En el contexto del reaprendizaje, esta visión teleológica enfatiza que los estudiantes no solo deben adquirir competencia, sino también desarrollar una comprensión profunda de la dinámica cultural y social en la que se inserta la lengua. Por lo tanto, el proceso de reaprendizaje implica desaprender estructuras formales rígidas adquiridas en entornos académicos y adaptarse a las demandas comunicativas fluidas de los contextos del mundo real (Vygotsky, 1978).

Al explorar el propósito del aprendizaje de lenguas como herramienta para el diálogo intercultural y la comunicación global, el Doctor Illas (2024) expresó su

pensamiento respecto a la fragmentación y compartimentación del conocimiento académico, argumentando que tal enfoque no siempre reconoce la interconexión entre el lenguaje, la cultura y la identidad. Esta posición crítica se alinea con la dimensión teleológica de esta disertación, la cual señala las deficiencias de los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas que, con mucha frecuencia, se ven aislados de las estructuras lingüísticas de sus contextos culturales y sociales. El informe del Simposio Doctoral Recursividad Transepistémica: Un Rizoma de Visiones Multiversadas en Educación refleja el llamado de Illas (2024) a un marco transdisciplinario que valore la construcción del discurso intercultural como parte integral de la educación.

La incorporación de la perspectiva teleológica del Doctor Illas (2024) en este apartado refuerza la necesidad de un cambio desde la enseñanza rígida y formal del lenguaje hacia prácticas que adopten la naturaleza dinámica y contextualizada del uso del lenguaje en entornos multiculturales del mundo real. Sus ideas respaldan el argumento de que el aprendizaje de idiomas debe ser un proceso integrador y holístico, en el que los educadores y los estudiantes construyan activamente el conocimiento a través de interacciones que conecten las disciplinas académicas y las fronteras culturales.

Por su parte, en apoyo a la idea de un enfoque holístico e interconectado para el reaprendizaje de lenguas, el Doctor Llovera (2024) también promueve la defensa de un marco educativo transcomplejo que se alinea con la perspectiva teleológica de esta tesis. Llovera (2024) sostiene que la educación no debería simplemente transmitir conocimientos aislados, sino que debería servir al propósito más amplio de fomentar la comprensión holística e interconectada. Esta visión complementa el énfasis de la tesis en el objetivo último del reaprendizaje de lenguas: dotar a los estudiantes de la capacidad de desenvolverse en diversos contextos culturales y

participar en una comunicación significativa y auténtica. El énfasis de Llovera en la transcomplejidad subraya la importancia de adaptar las metodologías de enseñanza para dar cabida a la interconexión de los elementos lingüísticos, culturales y cognitivos en el uso de la lengua.

Al recurrir a las reflexiones de Llovera (2024), esta sección puede explorar más a fondo el objetivo teleológico de la educación de lenguas, no solo como preparación de los estudiantes para la competencia lingüística, sino también como cultivo de su capacidad para adaptarse y responder a las complejidades de la comunicación global. Con este aporte, Llovera enriquece el debate sobre cómo el reaprendizaje de idiomas debe guiarse por un propósito que trascienda la precisión gramatical y se centre en cambio en fomentar la comprensión y el diálogo interculturales.

En el contexto de este estudio, la perspectiva teleológica del reaprendizaje del lenguaje se alinea con los objetivos más amplios de fomentar habilidades comunicativas dinámicas y adaptativas en entornos multiculturales. Se espera que los estudiantes no solo participen en la práctica del lenguaje, sino que también desarrollen la capacidad de adaptar su uso del lenguaje a nuevas realidades sociales, mejorando así su participación en interacciones globales (Maturana y Varela, 1987; Pennycook, 2021). El propósito de este proceso de reaprendizaje es dotar a los estudiantes de la capacidad de funcionar de manera competente en diversas situaciones lingüísticas y culturales, a menudo impredecibles, promoviendo en última instancia la ciudadanía global y la competencia intercultural (Kramsch, 2014).

En resumen, la perspectiva teleológica de esta tesis subraya el hecho de que el reaprendizaje de una lengua no es un objetivo educativo aislado, sino un proceso intencional e impulsado por el contexto, cuyo objetivo es permitir que los estudiantes

participen de manera activa y ética en la comunicación multicultural. Desde esta perspectiva, la lengua se considera una herramienta para fomentar la inclusión, la comprensión y la interacción significativa en un mundo interconectado.

Perspectiva Gnoseológica: Conocimiento y Procesos Cognitivos en el Aprendizaje De Lenguas

La perspectiva gnoseológica en esta disertación examina los procesos de adquisición de conocimiento y los mecanismos cognitivos que subyacen al aprendizaje de lenguas, con especial atención a cómo los estudiantes internalizan y adaptan el conocimiento lingüístico. La gnoseología, o el estudio del conocimiento, proporciona un marco crucial para comprender cómo los individuos llegan a conocer, procesar y aplicar nuevas estructuras lingüísticas, especialmente en contextos de desaprendizaje y reaprendizaje (Llorens, 2020; Piaget, 1970). Esta perspectiva es esencial para explorar cómo los estudiantes navegan por los complejos procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de lenguas, en particular cuando pasan de la adquisición formal del lenguaje en el aula al uso comunicativo del lenguaje en el mundo real.

Los procesos cognitivos en el aprendizaje de lenguas están determinados por factores tanto individuales como sociales. Vygotsky (1978) enfatiza la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo, en particular en el contexto del aprendizaje de lenguas, donde el conocimiento se co-construye a través de la comunicación y el compromiso cultural. De manera similar, Arantxa García (2022) sostiene que el desarrollo cognitivo en el aprendizaje de lenguas está influenciado por la capacidad de los estudiantes para integrar nuevos aportes lingüísticos en sus marcos cognitivos preexistentes, un proceso que requiere tanto mecanismos

cognitivos internos como interacciones sociales externas. Este enfoque gnoseológico considera el aprendizaje de lenguas como un proceso adaptativo en el que los estudiantes reestructuran constantemente sus modelos cognitivos para acomodar nueva información lingüística.

Desde esta perspectiva, el desaprendizaje y el reaprendizaje de la lengua se consideran procesos de reorganización cognitiva. Los estudiantes deben dismantelar estructuras lingüísticas académicas rígidas y reconstruirlas para que se ajusten a las demandas de la comunicación fluida del mundo real (Llorens, 2020; Vygotsky, 1978). Esta reorganización se facilita mediante estrategias cognitivas como el andamiaje, el desarrollo de esquemas y la reflexión metacognitiva, que permiten a los estudiantes involucrarse activamente con nuevas formas y significados lingüísticos. Además, Maturana y Varela (1987) enfatizan que el conocimiento no es estático; El aprendizaje de idiomas evoluciona a medida que los estudiantes interactúan con sus entornos y adaptan sus procesos cognitivos a las realidades contextuales del uso del idioma.

Tratándose de profundizar las bases teóricas que fundamentan el enfoque de esta investigación sobre el aprendizaje de idiomas, no solo como un proceso de formación de la identidad sino también como un esfuerzo cognitivo dinámico, las reflexiones del Doctor José López (2024) sobre la importancia de la precisión y claridad léxicas en el discurso académico se conectan directamente con los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de idiomas desde una perspectiva gnoseológica.

El Doctor López enfatiza que los educadores deben navegar por las complejidades del lenguaje con un enfoque disciplinado para facilitar la interacción de los estudiantes con nuevos conocimientos. Esta perspectiva complementa el análisis de esta disertación respecto a cómo los estudiantes internalizan y adaptan las

estructuras lingüísticas, destacando las estrategias cognitivas necesarias para desaprender patrones lingüísticos rígidos y formales y desarrollar la competencia comunicativa. Al integrar los argumentos de J. López (2024), la sección gnoseológica puede explorar más a fondo cómo la construcción y transmisión cuidadosa del conocimiento lingüístico son fundamentales para el proceso de desaprendizaje-reaprendizaje en las interacciones multiculturales y satisface la necesidad de una disciplina intelectual vista como una perspectiva útil para navegar por las complejidades lingüísticas.

En el mismo orden de ideas, la Doctora Ana López (2024) enfatizó que el proceso de cognición retroactiva en la enseñanza de idiomas implica una interacción continua entre el desarrollo cognitivo del alumno y su contexto sociocultural. Durante su ponencia “Retracción Cognitiva en la Enseñanza del Lenguaje: Un Estudio Cualitativo desde la Plurivisión del Educador”, la Doctora López (2024) profundiza en la importancia de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el análisis transaccional de Berne y la teoría de la motivación integradora de Gardner para subrayar cómo los procesos cognitivos en el aprendizaje de idiomas están moldeados por las interacciones sociales y la reflexión interna. Esto se alinea estrechamente con la perspectiva gnoseológica de esta disertación, la cual considera el aprendizaje de idiomas como un proceso dinámico de adaptación y reestructuración cognitiva.

A su vez, el enfoque de la Doctora Ana López (2024) en la bioética, así como también la necesidad de que los educadores sean conscientes de su propio papel en la formación de los procesos cognitivos de los estudiantes, enriquece esta sección al proporcionar una base teórica para examinar cómo los mecanismos de retroalimentación cognitiva contribuyen al desaprendizaje y reaprendizaje de las habilidades lingüísticas. Además, el énfasis de su trabajo en la promoción de la reflexión cognitiva en el aprendizaje de idiomas complementa la exploración de esta

disertación de las estrategias metacognitivas que permiten a los estudiantes navegar en entornos lingüísticos complejos.

En este estudio, la perspectiva gnoseológica destaca la flexibilidad cognitiva que se requiere para que los estudiantes desaprendan y reaprendan con éxito las habilidades lingüísticas en entornos multiculturales. El proceso cognitivo de reestructuración del conocimiento no se limita a los aspectos técnicos del aprendizaje de idiomas, sino que se extiende a las dimensiones sociales y culturales de la comunicación (Llorens, 2020). Al integrar el nuevo conocimiento lingüístico con la comprensión cultural, los estudiantes desarrollan las competencias cognitivas y comunicativas necesarias para una interacción eficaz en diversos contextos globales. Esta perspectiva subraya la naturaleza dinámica de la adquisición de conocimientos, donde los procesos cognitivos se reconfiguran continuamente a partir de los aportes lingüísticos y culturales que los estudiantes encuentran en entornos del mundo real (Piaget, 1970; González & Patiño, 2017).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de idiomas no es simplemente una tarea cognitiva, sino un proceso de construcción de conocimientos que está profundamente arraigado en la interacción social y la adaptación cultural. La perspectiva gnoseológica proporciona, pues, un marco sólido para entender cómo los estudiantes adaptan sus procesos cognitivos para afrontar los desafíos de desaprender las estructuras lingüísticas formales y reaprender el lenguaje de maneras que respondan a las demandas de la comunicación intercultural.

Perspectiva Ontológica: Identidad y Ser en el Proceso de Desaprendizaje-Reaprendizaje

La perspectiva ontológica de esta tesis se centra en la naturaleza del ser y la identidad en el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje de una lengua. La ontología, el estudio del ser, ofrece un marco para entender cómo el aprendizaje de una lengua no es solo un acto cognitivo o comunicativo, sino también un profundo proceso existencial en el que se moldean y reconfiguran las identidades de los estudiantes. La lengua está inherentemente ligada a la identidad, y el acto de desaprender y reaprender la lengua implica una transformación en la forma en que los individuos se perciben a sí mismos y su lugar dentro de sus entornos lingüísticos y culturales (Larraín, 2000; Norton, 2013).

En esta perspectiva, el aprendizaje de una lengua se considera un acto de devenir, en el que los estudiantes no solo adquieren nuevas estructuras lingüísticas, sino que también desarrollan nuevas facetas de su identidad. Norton (2013) postula que las identidades de los estudiantes de lenguas son dinámicas y se construyen socialmente, moldeadas por las interacciones en las que participan y las relaciones de poder inherentes a esas interacciones. De manera similar, Larraín (2000) sugiere que la naturaleza ontológica del aprendizaje de lenguas tiene sus raíces en la negociación de identidades culturales y lingüísticas, donde los individuos deben reconciliar su identidad existente con las demandas de un nuevo contexto lingüístico y cultural.

El proceso de desaprendizaje-reaprendizaje es un punto crítico en esta transformación ontológica. Se requiere que los estudiantes abandonen los marcos lingüísticos rígidos y académicamente estructurados y se adapten a un uso lingüístico nuevo, fluido y contextualizado. Este proceso no es solo cognitivo, sino

que está profundamente ligado al sentido de identidad de los estudiantes, ya que la lengua funciona como un medio primario para expresar identidad y pertenencia (Norton, 2013). A medida que los estudiantes se involucran en el reaprendizaje de la lengua, reconstruyen sus identidades en consonancia con las realidades culturales y lingüísticas de su nuevo entorno, incorporando los valores, las normas y las formas de ser asociadas con la nueva lengua y cultura (Ortega y Gasset, 2012).

Destacando el papel de la lengua en la formación de la identidad y el discurso intercultural, el Doctor Illas (2024) analiza la construcción del discurso académico intercultural como un proceso inherentemente dialógico y dinámico, enfatiza la necesidad de un enfoque integrador que considere las interconexiones simbólicas dentro de varias expresiones lingüísticas y culturales. Durante su ponencia titulada “La Construcción Intercultural del Discurso Académico Transdisciplinar”, el Doctor destaca la importancia de reconocer el lenguaje como una herramienta para moldear la identidad, ya que permite a las personas expresar y negociar sus valores culturales y personales dentro de contextos académicos y sociales. Esto resuena con la perspectiva ontológica de esta disertación, la cual explora cómo el aprendizaje de idiomas no es solo una actividad cognitiva sino también un proceso transformador donde los estudiantes reconstruyen sus identidades a medida que se adaptan a nuevos paisajes lingüísticos.

La incorporación de la perspectiva de Illas (2024) enriquece la discusión de la dimensión ontológica en esta disertación al enfatizar cómo los estudiantes de idiomas, particularmente aquellos en entornos multilingües, deben navegar por interacciones interculturales complejas. Su enfoque en la "polifonía enunciativa" se alinea con el argumento de que el reaprendizaje de una lengua implica una negociación continua de la identidad propia, influenciada por diversas normas culturales y prácticas comunicativas. Esta integración refuerza la idea de que el

aprendizaje de una lengua está profundamente entrelazado con las experiencias de los estudiantes, los antecedentes culturales y las interacciones con otros en un entorno multicultural.

Al respecto, el Doctor López (2024) también profundiza en las complejidades de la construcción teórica y hace énfasis en la producción de conocimiento, destacando la dimensión ontológica del aprendizaje, en este caso, de idiomas. Postula que el acto de construir conocimiento no es meramente un ejercicio académico sino un proceso que moldea la identidad y el ser mismo de los individuos. Esta visión ontológica también se alinea con el enfoque de esta disertación sobre cómo los estudiantes reconstruyen sus identidades a través del proceso de desaprender y reaprender el idioma en diversos contextos culturales. Al incluir esta perspectiva del Doctor López, esta sección puede subrayar la idea de que el aprendizaje de idiomas implica una negociación continua de uno mismo, donde los estudiantes deben adaptarse a nuevos paisajes lingüísticos mientras mantienen la disciplina intelectual.

Desde un punto de vista ontológico, este estudio examina cómo el reaprendizaje de una lengua no se trata solo de dominar nuevas formas de comunicación, sino también de renegociar el sentido mismo del ser en relación con los demás. Maturana y Varela (1987) sostienen que el lenguaje es central para la construcción de la realidad humana, ya que permite a los individuos participar en la co-creación social, dando forma no solo a sus relaciones sino también a su comprensión de sí mismos. Por lo tanto, la dimensión ontológica del reaprendizaje de una lengua implica un proceso continuo de autoconstrucción, donde los estudiantes redefinen su sentido de pertenencia e identidad en un mundo multicultural y multilingüe (González & Patiño, 2017; Vygotsky, 1978).

En esta tesis, la perspectiva ontológica enfatiza que el aprendizaje de una lengua va más allá de las habilidades técnicas; implica una transformación del yo. A medida que los estudiantes desaprenden las normas lingüísticas que tenían previamente y vuelven a aprender nuevas prácticas comunicativas, atraviesan un proceso de negociación de la identidad, en el que su ser se reconfigura constantemente a partir de sus interacciones con nuevas realidades lingüísticas y culturales (Norton, 2013; Larraín, 2000). Este estudio explora cómo la transformación ontológica en el reaprendizaje de una lengua afecta la capacidad de los estudiantes para adaptarse a nuevos entornos, fomentando un sentido más profundo de pertenencia y comprensión intercultural.

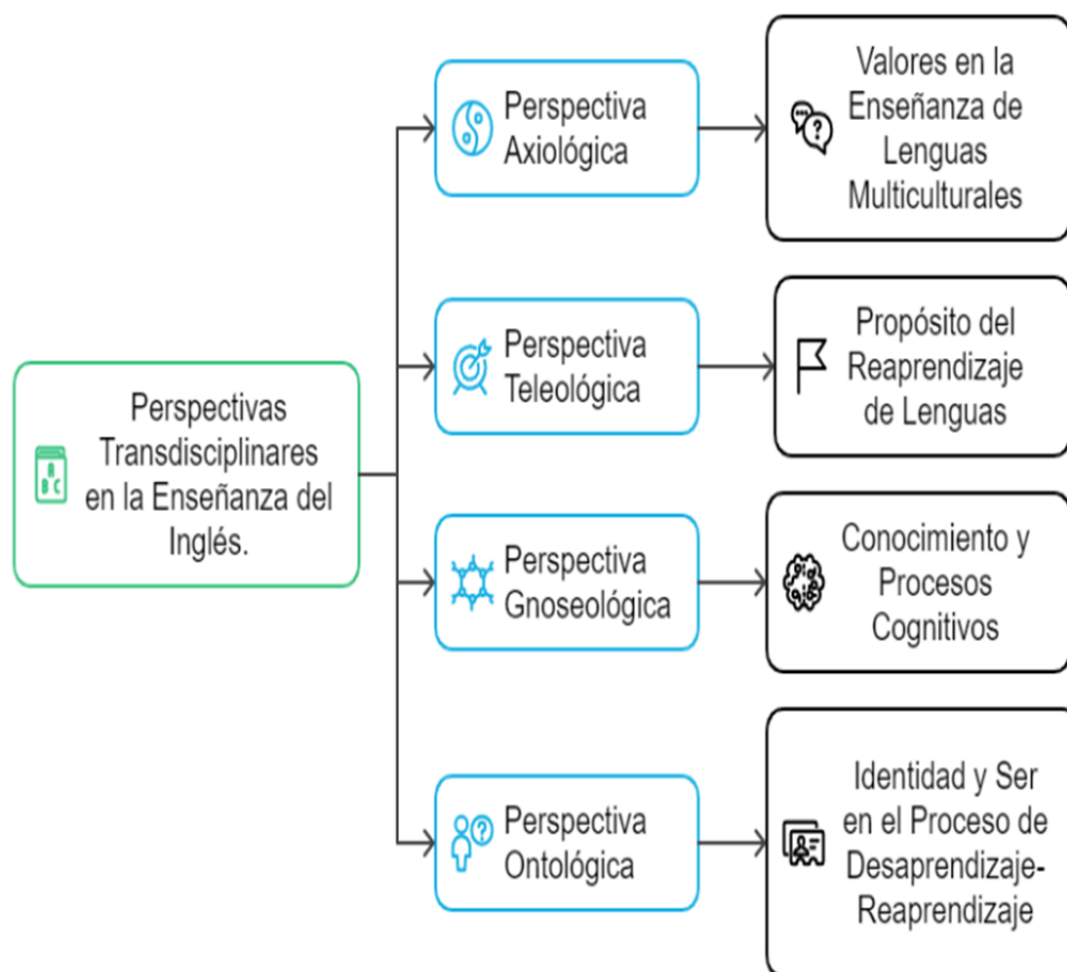
El Gráfico 5 representa la integración de las cuatro perspectivas disciplinares (axiológica, teleológica, gnoseológica y ontológica) dentro del marco teórico del presente estudio. Estas perspectivas fueron fundamentales para interpretar las experiencias de los participantes durante los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico en contextos multiculturales. Su valor radica en permitir una comprensión compleja, profunda y transdisciplinaria del fenómeno educativo, considerando no solo las dimensiones lingüísticas y pedagógicas, sino también los aspectos valorativos, intencionales, epistémicos y de transformación identitaria.

A su vez, ilustra en un solo plano cómo cada una de las perspectivas transdisciplinares sirvió de lente interpretativa durante la fase inferencial del análisis. La perspectiva axiológica permitió comprender el tránsito de los participantes desde una valoración de la corrección formal hacia una ética comunicativa más flexible e inclusiva. La teleológica clarificó la transformación de los fines del aprendizaje, priorizando la interacción significativa sobre el éxito académico aislado. La gnoseológica iluminó los procesos metacognitivos mediante los cuales los participantes reconstruyeron sus saberes lingüísticos, mientras que la ontológica

reveló cómo estos procesos implicaron también una reconstrucción del ser lingüístico. Al estar enmarcado dentro de un enfoque fenomenológico y neuroeducativo, este modelo conceptual integrador refleja el carácter dinámico, dialógico y evolutivo del aprendizaje de lenguas en entornos reales.

Gráfico 5

Transdisciplinariedad en el Desaprendizaje-Reaprendizaje del Inglés



Otras Bases y Fundamentos

Esta sección profundiza en los marcos teóricos y empíricos complementarios que sustentan esta tesis, ampliando el alcance más allá de los modelos teóricos primarios ya explorados. Los fundamentos adicionales discutidos aquí sirven para proporcionar una perspectiva multidimensional sobre el fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje de habilidades lingüísticas en diversos contextos culturales. Estas bases complementarias incluyen estudios y perspectivas clave de disciplinas como la globalización e interacción multicultural, los modelos de formación didáctica, fundamentos jurídicos y bases legales, entre otras. Al incorporar estas perspectivas, esta sección enriquece el análisis, ofreciendo una comprensión más integral de los procesos en juego y sus implicaciones tanto para los estudiantes de idiomas como para los educadores.

Globalización e Interacción Multicultural

La rápida expansión de la globalización ha transformado profundamente las relaciones sociales y los patrones de comunicación en todo el mundo. En una sociedad globalizada, el idioma desempeña un papel fundamental como herramienta de interacción y como marcador de identidad cultural. Esta investigación explora cómo la globalización ha intensificado la necesidad de que las personas naveguen en interacciones multiculturales cada vez más complejas, en particular en lo que respecta al uso del idioma. A medida que las personas se trasladan a través de las fronteras (geográficas, sociales y digitales), el idioma se convierte no solo en un

medio de comunicación, sino también en un puente entre diversas culturas y comunidades (Canagarajah, 2005; N. García, 2004).

La globalización ha fomentado un nivel sin precedentes de intercambio lingüístico y cultural, reuniendo a personas de diferentes orígenes en espacios comunicativos compartidos. En estos espacios, la capacidad de adaptar las habilidades lingüísticas de uno a diversas normas culturales se vuelve esencial. Esta investigación examina cómo estas relaciones sociales globales crean la necesidad de desaprender estructuras lingüísticas formales y específicas del contexto aprendidas en entornos académicos tradicionales y de reaprender el idioma para adaptarse a las demandas fluidas y dinámicas de la interacción multicultural (Pennycook, 2021). A menudo, se requiere que los estudiantes de idiomas pasen de prácticas lingüísticas rígidamente estructuradas en el aula a aplicaciones flexibles del mundo real que exigen una comprensión matizada tanto del idioma como de la cultura.

El impacto de las interacciones multiculturales en el aprendizaje de idiomas es evidente en el enfoque creciente en la competencia comunicativa y la conciencia intercultural en la educación de idiomas modernos (Byram, 1997; Kramsch, 2014). A medida que las personas participan en conversaciones globales, deben desarrollar la capacidad de navegar por las diferencias culturales, negociar el significado y construir relaciones a través de las fronteras lingüísticas y culturales. Este estudio investiga cómo las personas manejan estos desafíos, en particular cuando reprenen el idioma en entornos multiculturales, donde convergen diversas normas sociales, valores y prácticas comunicativas. La investigación también aborda cómo las identidades de los estudiantes de idiomas se configuran a partir de estas interacciones multiculturales, a medida que se adaptan a nuevos paisajes lingüísticos e incorporan elementos de otras culturas a sus prácticas de comunicación (Llorens, 2020).

En un mundo globalizado, el multilingüismo y la adaptabilidad cultural ya no son opcionales, sino imperativos para una comunicación eficaz. El proceso de desaprendizaje-reaprendizaje examinado en esta investigación refleja la dinámica más amplia de la globalización, en la que las personas deben reformular continuamente su conocimiento lingüístico para satisfacer las demandas de comunidades globales diversas y cambiantes (Canagarajah, 2005). Al analizar cómo los estudiantes de idiomas se desenvuelven en las interacciones multiculturales, este estudio contribuye a una comprensión más profunda de los efectos transformadores de la globalización en el uso de la lengua y el papel cambiante de la lengua en el fomento del diálogo intercultural.

Modelos De Formación De Profesores De Lenguas

El desarrollo de modelos eficaces de formación de profesores de lenguas se ha vuelto cada vez más crucial para preparar a los educadores para afrontar los retos de la enseñanza en contextos diversos y multiculturales. Estos modelos no sólo deben centrarse en las competencias lingüísticas y pedagógicas, sino también en preparar a los educadores para navegar por las complejidades de la dinámica del aula del mundo real, que a menudo está marcada por la diversidad cultural y lingüística (Freeman y Johnson, 1998; Díaz Maggioli, 2004). En esta sección se examinan los modelos existentes de formación de profesores de lenguas y se evalúa su eficacia a la hora de dotar a los educadores de las habilidades necesarias para fomentar la competencia comunicativa e intercultural en diversos entornos de enseñanza.

Un modelo ampliamente reconocido es el enfoque basado en competencias, que se centra en el desarrollo de habilidades y conocimientos específicos que los

profesores necesitan para desempeñarse eficazmente en el aula. Este modelo hace hincapié en las habilidades prácticas de enseñanza, como la planificación de las lecciones, la gestión del aula y la evaluación, a la vez que integra metodologías de enseñanza comunicativa de la lengua (ECL) que priorizan el uso del lenguaje en el mundo real (Richards y Rodgers, 2021). Sin embargo, como sostiene González y Patiño (2017), los modelos basados en competencias a menudo pasan por alto las dimensiones socioculturales de la enseñanza de lenguas, que son fundamentales para fomentar la comprensión y la empatía interculturales en aulas diversas.

En respuesta a estas limitaciones, han surgido modelos más integrales de formación docente, en particular aquellos que incorporan la competencia intercultural como un componente central de la formación docente (Byram, 1997; Barrantes, 2012). Estos modelos reconocen que la enseñanza de lenguas no consiste simplemente en impartir conocimientos lingüísticos, sino también en fomentar la sensibilidad cultural y la capacidad de involucrar a estudiantes de diversos orígenes culturales. Los educadores formados según estos modelos están capacitados para facilitar una comunicación significativa en aulas multilingües y multiculturales, abordando las diversas necesidades de los estudiantes y creando entornos de aprendizaje inclusivos.

En el contexto de América Latina, Díaz Maggioli (2004) destaca la importancia de los programas de formación docente que se centran en la práctica reflexiva y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Su modelo aboga por que los docentes participen en un desarrollo profesional continuo que vaya más allá de las habilidades técnicas, alentándolos a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y adaptarse a las demandas en constante evolución de las aulas culturalmente diversas. De manera similar, Asprilla (2018) destaca la necesidad de que los programas de formación docente integren la conciencia sociocultural en el currículo,

asegurando que los educadores puedan abordar las dinámicas culturales que influyen en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas.

Estos modelos resaltan la importancia de preparar a los docentes de idiomas para enfrentar los desafíos de los entornos multiculturales del mundo real, donde no solo deben enseñar estructuras lingüísticas sino también fomentar la comunicación intercultural y el pensamiento crítico. Esta investigación evalúa cuán efectivos son estos modelos para equipar a los educadores con las herramientas necesarias para gestionar la diversidad lingüística y cultural en el aula, al mismo tiempo que los prepara para navegar por las complejidades de los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje en su propia práctica docente.

Pedagogía Crítica en la Enseñanza de Lenguas

La pedagogía crítica, un concepto introducido por Paulo Freire (2005), pone de relieve el potencial transformador de la educación al promover enfoques de enseñanza que promuevan la justicia social, la equidad y el empoderamiento. En el contexto de la enseñanza de lenguas, la pedagogía crítica desafía las dinámicas tradicionales de poder en el aula y busca involucrar a los estudiantes en un diálogo significativo sobre sus propias identidades, culturas y las realidades sociopolíticas que enfrentan. Esta investigación se basa en principios de pedagogía crítica para destacar la importancia de fomentar la conciencia crítica en los estudiantes de lenguas, permitiéndoles convertirse en agentes activos en sus propios procesos de aprendizaje y empoderándolos para cuestionar y transformar las estructuras sociales que influyen en el uso y la educación de la lengua (Freire, 2005).

El énfasis de este autor en el diálogo y la educación que plantea problemas resuena fuertemente en el campo de la educación de lenguas, donde el aula se

convierte en un espacio no solo para el desarrollo lingüístico sino también para la reflexión crítica sobre el poder, la identidad y la cultura (Freire, 2005). Desde esta perspectiva, los estudiantes de lenguas no son receptores pasivos de conocimiento sino participantes activos en un proceso de aprendizaje que los alienta a desafiar las ideologías y prácticas lingüísticas dominantes. Esta perspectiva se alinea con el trabajo de Pineda Báez (2017), quien sostiene que la educación de lenguas debe estar orientada hacia la transformación social, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades de alfabetización tanto lingüísticas como críticas. La contribución de Pineda Báez a la pedagogía crítica en la enseñanza de lenguas destaca la necesidad de que los educadores creen entornos de aprendizaje en los que los estudiantes puedan analizar críticamente los contextos socioculturales del uso de la lengua, y al mismo tiempo desarrollar sus propias voces dentro de estos contextos.

Además, la integración de la pedagogía crítica en la enseñanza de lenguas permite a los educadores abordar las complejas realidades de las aulas multiculturales. Al involucrar a los estudiantes en debates sobre sus propias experiencias y las condiciones sociopolíticas más amplias que configuran sus recorridos de aprendizaje de lenguas, los docentes pueden crear espacios de reflexión crítica y empoderamiento. Este enfoque es particularmente relevante en entornos multilingües, donde los estudiantes de diversos orígenes deben abordar cuestiones de lenguaje, poder e identidad (N. García, 2004; Pennycook, 2021). La enseñanza de lenguas, cuando se enmarca en la pedagogía crítica, se convierte no solo en un medio para enseñar estructuras lingüísticas, sino también en una práctica transformadora que promueve la justicia social y fomenta el entendimiento intercultural (Giroux, 1988; Asprilla, 2018).

En esta tesis doctoral, se emplean los principios de la pedagogía crítica para explorar cómo se puede reimaginar el aprendizaje de lenguas como un proceso socialmente consciente y transformador. A su vez, este estudio examina las formas en que los educadores pueden empoderar a los estudiantes para que se involucren críticamente con las dimensiones socioculturales del uso de la lengua, alentándolos a cuestionar las jerarquías lingüísticas y desarrollar una comprensión más profunda del papel que desempeña la lengua en la configuración de las relaciones de poder. Basándose en el trabajo fundacional de Freire (2005) y en los desarrollos posteriores en pedagogía crítica, esta investigación destaca el potencial de la educación de lenguas para contribuir tanto al empoderamiento personal como a un cambio social más amplio.

Fundamentos Jurídicos y Bases Legales

Los fundamentos jurídicos de esta tesis doctoral abarcan tanto las normas y políticas internacionales como las nacionales que rigen la enseñanza de idiomas, la integración multicultural y los derechos de las personas a acceder a oportunidades educativas equitativas. Estos fundamentos jurídicos proporcionan un marco para comprender cómo se configuran y regulan el aprendizaje de idiomas, la adaptación cultural y las prácticas educativas en diversas sociedades.

Fundamentos Jurídicos Internacionales

Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH, 1948): La DUDH, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, sirve como norma mundial para los derechos humanos fundamentales. El artículo 26(2) establece que

la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Este artículo destaca el papel de la educación en la promoción de la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos culturales, en consonancia con el enfoque de esta tesis de fomentar las habilidades de comunicación intercultural y el respeto por las diversas identidades culturales (Naciones Unidas, 1948).

La Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) en su artículo 5(a) destaca la importancia de la educación para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos. Además, reconoce el derecho de las minorías nacionales a llevar a cabo sus propias actividades educativas, incluido el uso o la enseñanza de su propio idioma. Esta disposición subraya la necesidad de integrar enfoques multiculturales y multilingües en la enseñanza de idiomas, lo que coincide con el énfasis de esta investigación en el aprendizaje dinámico y contextualizado del inglés en entornos multiculturales (UNESCO, 1960).

Por su parte, el Marco de Acción de la UNESCO para la Educación 2030 (2015), como parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4), destaca la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (ODS 4.7). A su vez, menciona específicamente la necesidad de promover una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y el aprecio de la diversidad cultural (UNESCO, 2015). Este enfoque en la educación para la ciudadanía global se alinea con la exploración de la disertación sobre el desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje en diversos entornos del mundo real.

Fundamentos Jurídicos Nacionales

La Ley Orgánica de Educación (2009) establece el derecho a una educación inclusiva, intercultural y multilingüe en Venezuela. Particularmente, el artículo 6 enfatiza que la educación debe promover el respeto por todas las formas de expresión e identidad cultural. Además, el artículo 15 subraya la importancia de la educación intercultural, al afirmar que debe promover la comprensión, la coexistencia y el respeto entre personas con diferentes identidades culturales. Estos artículos respaldan categóricamente el enfoque general de esta disertación sobre el aprendizaje del lenguaje como un proceso culturalmente receptivo (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009).

Por su parte, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) también proporciona una base legal para la educación inclusiva. Se hace relevante el artículo 102 para esta investigación al afirmar que la educación es un servicio público que se basa en el respeto a todas las formas de expresión cultural, destacando el papel de la educación en el fomento del diálogo intercultural. Además, el artículo 9 reconoce el español como idioma oficial, al tiempo que valora las lenguas indígenas, enfatiza un enfoque multilingüe de la educación, lo cual apoya la exploración de esta tesis sobre la competencia comunicativa intercultural (Asamblea Nacional Constituyente, 1999).

Finalmente, la Ley de Idiomas Indígenas (2008) se centra en la protección y promoción de las lenguas indígenas en Venezuela. En relación a este estudio, el artículo 4 establece que las lenguas indígenas son una parte integral del patrimonio cultural de la nación y deben ser promocionadas y desarrolladas en todos los sistemas educativos. Aunque la tesis se centra principalmente en el inglés y no en las lenguas indígenas, esta ley refuerza el valor de la diversidad lingüística y la

importancia de adoptar un enfoque multicultural para la enseñanza de lenguas (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2008).

Al incorporar estas bases jurídicas nacionales e internacionales, esta tesis fundamenta su exploración del aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje de idiomas en un marco legalmente respaldado. Estas perspectivas jurídicas validan la necesidad de prácticas de enseñanza de lenguas dinámicas y culturalmente sensibles, destacando el papel de la educación en la promoción del diálogo intercultural y la ciudadanía global.

El Gráfico 6 presenta el conjunto de los fundamentos complementarios que enriquecen el enfoque teórico de esta investigación. Estos elementos, aunque no constituyen las teorías principales del estudio, desempeñan un papel crucial al ofrecer un marco conceptual más amplio y transdisciplinar para abordar el fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico. La globalización, los modelos de formación docente, la pedagogía crítica y las bases legales proporcionan un anclaje contextual que dialoga con las categorías centrales del análisis. Estos fundamentos permiten entender la praxis educativa desde una mirada integral, crítica y situada.

Gráfico 6

Resumen General de Otras Bases y Fundamentos del Estudio



Como se observa, estos fundamentos amplían la perspectiva del análisis al incorporar dimensiones macroeducativas y ético-legales que atraviesan los procesos educativos contemporáneos. La globalización y la interacción multicultural se relacionan directamente con la necesidad de adaptar el uso del lenguaje a escenarios diversos; los modelos de formación docente aportan criterios para repensar la preparación de los educadores de lenguas; la pedagogía crítica llama a cuestionar las estructuras tradicionales que perpetúan prácticas descontextualizadas; y las bases legales legitiman la educación lingüística como un derecho fundamental. Este conjunto de fundamentos fortalece la articulación teórico-metodológica de esta tesis y respalda las categorías analizadas en capítulos posteriores.

INTELECTUALIZACIÓN DE LA RUTA EPISTÉMICA METODOLÓGICA

Para explorar de manera integral el fenómeno educativo de las limitaciones de la enseñanza-aprendizaje aislada y formal de una segunda lengua en un contexto de interacción global, multicultural e interdisciplinario, este estudio adopta una metodología de investigación cualitativa basada en el paradigma constructivista. Este enfoque se considera el más adecuado dada su capacidad para descubrir las complejidades de las experiencias individuales relacionadas con los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje de la lengua en diversos entornos socioculturales (Creswell, 2009; Merriam, 2015).

La investigación cualitativa se caracteriza por su naturaleza exploratoria y su capacidad para proporcionar descripciones ricas y detalladas de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes. Enfatiza la importancia del contexto, lo que permite al investigador comprender las complejidades de las experiencias, creencias y prácticas humanas (González & Patiño, 2017). En el contexto de esta tesis, la investigación cualitativa permite una exploración holística de cómo los estudiantes de lenguas navegan por los desafíos del reaprendizaje de las estructuras lingüísticas, lo cual es vital para comprender sus experiencias vividas en entornos culturales diversos del mundo real.

El paradigma constructivista que sustenta este estudio postula que el conocimiento no es una entidad estática que se transmite, sino que es construido activamente por los individuos a través de sus interacciones con su entorno (Vygotsky, 1978; Larraín, 2000). Esta perspectiva se alinea con el enfoque de esta tesis doctoral sobre la naturaleza dinámica e interactiva del aprendizaje de lenguas, ya que reconoce que los procesos cognitivos de los estudiantes están influenciados por los contextos sociales y culturales. Por lo tanto, este paradigma permite que la investigación explore

no solo los aspectos cognitivos del reaprendizaje de lenguas, sino también los factores sociales, culturales y emocionales que dan forma a estas experiencias.

Tipo de Investigación: Investigación Cualitativa.

Dada la naturaleza compleja y dependiente del contexto del aprendizaje de idiomas en entornos multiculturales, este estudio adopta un enfoque fenomenológico. La fenomenología es particularmente adecuada para capturar la esencia de las experiencias vividas de los individuos, centrándose en cómo dan sentido a sus interacciones con el mundo (Husserl, 1983; Creswell, 2009). Este enfoque se alinea con el objetivo de este estudio: comprender los procesos complejos del desaprendizaje de las estructuras formales del lenguaje y el reaprendizaje de las competencias lingüísticas en diversos contextos del mundo real.

El enfoque fenomenológico implica sumergirse en las experiencias de los participantes para explorar los significados que atribuyen al fenómeno en investigación (Husserl, 1983). En este estudio, las entrevistas y los relatos reflexivos de los estudiantes de idiomas servirán como fuentes primarias de datos, ofreciendo información sobre los desafíos, las adaptaciones y los procesos de transformación que experimentan mientras navegan por diferentes entornos lingüísticos. Al centrarse en estas experiencias subjetivas, la investigación busca arrojar luz sobre los factores que facilitan o dificultan el desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje en contextos multiculturales.

Además de la fenomenología, esta investigación incorpora elementos del Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI), el cual enfatiza el doble proceso hermenéutico en el que el investigador interpreta el significado que los participantes hacen de sus experiencias (Smith et al., 2009). Esta capa interpretativa es crucial para

explorar las formas matizadas en que los estudiantes interactúan con nuevas realidades lingüísticas y cómo sus identidades y prácticas comunicativas se reconfiguran a través de este compromiso

Diseño de Investigación: Investigación Fenomenológica

El diseño de investigación de este estudio se basa en la indagación fenomenológica, un enfoque cualitativo que busca explorar la esencia de las experiencias vividas por los participantes en relación con un fenómeno particular (Husserl, 1983; Creswell, 2009). La fenomenología es muy adecuada para examinar los procesos complejos y subjetivos que intervienen en el desaprendizaje y reaprendizaje de una lengua, en particular en entornos multiculturales donde se entrecruzan dinámicas lingüísticas, culturales y personales. El objetivo de la investigación fenomenológica es captar el núcleo de estas experiencias, revelando cómo los participantes perciben e interpretan sus interacciones con la lengua en contextos del mundo real (González & Patiño, 2017).

Este diseño fenomenológico enfatiza el "mundo de la vida" (Lebenswelt) de los participantes que aportan sus experiencias personales, lo cual incluye sus pensamientos, sentimientos e interacciones sociales que dan forma a su recorrido de aprendizaje de la lengua (Husserl, 1983). Al emplear este diseño, la investigación apunta a descubrir los significados y las estructuras más profundas que subyacen a las experiencias de los participantes, brindando información sobre cómo navegan por el desaprendizaje de las estructuras formales del lenguaje y el posterior reaprendizaje de las competencias comunicativas en diversos entornos.

Enfoque de Investigación: Enfoque Inductivo

Este estudio adopta un enfoque de investigación inductivo, característico de la investigación cualitativa, para explorar los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje en contextos multiculturales del mundo real. El enfoque inductivo se alinea con el diseño fenomenológico, permitiendo que los temas y patrones emerjan orgánicamente de los datos, en lugar de guiarse por hipótesis preconcebidas (Creswell, 2009). A través de este proceso, la investigación apunta a obtener una comprensión más profunda de las experiencias de los participantes, destacando los matices y complejidades del aprendizaje de idiomas en entornos dinámicos e interculturales.

Un enfoque inductivo es particularmente adecuado para este estudio, ya que facilita la exploración de las experiencias vividas desde una perspectiva de abajo hacia arriba, donde el significado se construye a través de las narrativas y las reflexiones aportadas por los participantes. Al recopilar datos a través de entrevistas y narrativas reflexivas, esta investigación busca descubrir los temas subyacentes relacionados con el desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje, incluidos los factores cognitivos, culturales y emocionales que influyen en estos procesos (Merriam, 2015; González & Patiño, 2017). El objetivo es desarrollar una comprensión fundamentada que surja de las perspectivas de los participantes, en lugar de imponer marcos externos.

En la investigación cualitativa, un enfoque inductivo implica el proceso sistemático de codificación y categorización de datos para identificar patrones y conexiones. Al codificar los datos de manera inductiva, el estudio descubrirá las complejidades de las adaptaciones de los estudiantes de idiomas, destacando los temas emergentes que caracterizan sus experiencias en contextos multiculturales. Este método garantiza que el estudio permanezca abierto a la riqueza y diversidad de las

experiencias de los participantes, lo que permite una comprensión más integral del fenómeno en investigación (Smith et al, 2009).

A través de este enfoque inductivo, la investigación contribuye a la construcción de un tejido conceptual que refleje las realidades vividas por los estudiantes de idiomas, lo cual se vincula directamente con el objetivo de esta tesis doctoral. Los resultados no están predeterminados, sino que se basan en el examen detallado de las narrativas de los participantes y proporcionan una exploración auténtica de cómo el desaprendizaje y el reaprendizaje del lenguaje se manifiestan en diversos entornos sociales y académicos.

Paradigma Metodológico: Constructivista

Este estudio, que se basa en el paradigma constructivista, reconoce que el conocimiento se construye de manera conjunta a través de la interacción social y las experiencias culturales (Vygotsky, 1978) tal como se detalló previamente en el marco teórico. El constructivismo pone énfasis en los estudiantes como agentes activos en su proceso de aprendizaje, que participan en procesos de construcción de significado basados en sus interacciones con los demás y el mundo que los rodea (González & Patiño, 2017). Este paradigma es particularmente relevante para examinar cómo los estudiantes de lenguas reconstruyen su comprensión de las normas lingüísticas en respuesta a las demandas comunicativas del mundo real.

La incorporación de una perspectiva constructivista permite a esta investigación explorar el desaprendizaje y reaprendizaje de lenguas como procesos dinámicos moldeados por las interacciones interculturales. Facilita la exploración de cómo los estudiantes modifican sus comportamientos lingüísticos y sus estrategias cognitivas para adaptarse a diversos contextos sociales, yendo así más allá de los modelos

estáticos y formales de instrucción de la lengua (Larraín, 2000). Al centrarse en este proceso constructivo, el estudio proporciona información sobre cómo la lengua no solo se adquiere, sino que también se negocia y redefine continuamente en entornos multiculturales.

La fenomenología también se alinea con este paradigma constructivista como guía de este estudio, ya que ambas permiten al investigador interpretar cómo los individuos construyen su comprensión de las prácticas lingüísticas dentro de sus contextos culturales y sociales (Larraín, 2000). Tal como se indicó previamente, el uso de entrevistas y narrativas reflexivas escritas como fuentes de datos se alinea con los métodos fenomenológicos (lo cual se detalla más adelante), brindando un espacio para que los participantes expresen sus experiencias subjetivas y para que el investigador interprete la esencia de estas narrativas a través del análisis temático (Smith et al., 2009).

Criterios de la Selección Metodológica:

El enfoque metodológico de este estudio se guía por la necesidad de explorar el complejo fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico en el contexto de interacciones globales y multiculturales. Para seleccionar la metodología más adecuada, se consideraron varios criterios, cada uno de los cuales respalda el objetivo de la investigación de capturar las experiencias vividas, las complejidades y los factores contextuales que dan forma a los procesos de adaptación lingüística de los participantes. Estos criterios incluyen la riqueza de los datos, el enfoque en la subjetividad y la interpretación, la consideración de los factores contextuales y la flexibilidad para descubrir temas emergentes. Esta sección desarrolla cada uno de estos

critérios, justificando la elección de un enfoque cualitativo, constructivista e inductivo para esta investigación.

La Riqueza de Datos: Uno de los criterios más importantes para seleccionar un enfoque de investigación cualitativo es su capacidad para generar datos ricos y completos que reflejen profundamente la naturaleza multifacética de las experiencias de los participantes (Creswell, 2009; Merriam, 2015). El proceso de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico es complejo y abarca dimensiones cognitivas, emocionales, culturales y sociales. A diferencia de los métodos cuantitativos, que a menudo reducen los fenómenos a datos numéricos, los métodos cualitativos, como las entrevistas en profundidad y las narraciones reflexivas, permiten a los participantes articular sus experiencias, pensamientos y emociones de una manera detallada y matizada.

En este estudio, la riqueza de los datos es crucial para comprender las capas de adaptación que experimentan los estudiantes de idiomas cuando se involucran en nuevos entornos lingüísticos. Las entrevistas semiestructuradas a profundidad y las narraciones reflexivas escritas recopiladas desde los informantes revelaron no solo los desafíos superficiales del reaprendizaje de un idioma, sino también las motivaciones subyacentes, las influencias culturales y las transformaciones personales que acompañan este proceso. Al captar los matices sutiles de la experiencia de cada participante, la investigación pretende construir una comprensión holística de cómo los estudiantes negocian la transición de las estructuras lingüísticas formales y académicas a las prácticas comunicativas dinámicas del mundo real. La profundidad de los datos cualitativos proporciona perspectivas que a menudo son inaccesibles a través de otros métodos de investigación, lo cual se alinea con el objetivo de este estudio de desarrollar un marco conceptual integral en torno a este complejo fenómeno.

Subjetividad e Interpretación: La naturaleza subjetiva del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico requiere un enfoque metodológico que priorice las perspectivas individuales de los participantes y las interpretaciones de sus experiencias. Esta investigación adopta el paradigma constructivista, que sostiene que el conocimiento se construye a través de experiencias personales e interacciones sociales (Vygotsky, 1978; González & Patiño, 2017). La elección de métodos cualitativos, en particular la fenomenología, facilita la exploración de cómo los estudiantes de lenguas dan sentido a sus encuentros comunicativos y se adaptan a diversos contextos culturales.

En este contexto, la subjetividad no se considera una limitación, sino un aspecto esencial para comprender las múltiples realidades que enfrentan los estudiantes. Las experiencias relatadas por cada participante ofrecen una ventana a los procesos cognitivos y emocionales únicos involucrados en el desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje. Al centrarse en las interpretaciones subjetivas, la investigación captura cómo los individuos perciben los desafíos, desarrollan nuevas estrategias y construyen significado a través de sus interacciones en entornos multilingües (Smith et al., 2009). El objetivo es arrojar luz sobre las dimensiones personales y sociales de la adaptación lingüística, revelando cómo los estudiantes reconstruyen sus identidades lingüísticas y prácticas comunicativas en respuesta a entornos cambiantes. Este enfoque en la subjetividad es crucial, ya que permite que el estudio aborde la naturaleza individualizada de las transiciones lingüísticas que pueden verse influidas por factores culturales, psicológicos y contextuales.

Perspectiva Contextual: La investigación cualitativa es particularmente adecuada para captar los factores contextuales que dan forma a las experiencias de los individuos, lo que la convierte en la opción metodológica ideal para este estudio (Kvale & Brinkmann, 2009). Al explorar el desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje, es

imperativo considerar los entornos sociales, culturales y políticos específicos en los que se encuentran los participantes. Las experiencias de los individuos, especialmente las de los informantes con un cambio significativo de entorno social tal como se analizan en este estudio, están profundamente influenciadas por los contextos sociolingüísticos y culturales tanto de sus países de origen como de su país de acogida. Estos contextos desempeñan un papel vital en la conformación de las prácticas, actitudes y adaptaciones lingüísticas.

Al adoptar una perspectiva contextual, la investigación tiene como objetivo examinar la forma en la cual los factores como las normas culturales, las interacciones sociales y los antecedentes educativos afectan el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje. Por ejemplo, los participantes pueden encontrar matices culturales que les exijan ajustar sus expresiones lingüísticas, lo que revela cómo los escenarios del mundo real desafían las estructuras formales aprendidas en entornos académicos. Este análisis contextualizado es clave para comprender la naturaleza multifacética del aprendizaje de idiomas y las complejidades de adaptar los comportamientos lingüísticos a entornos diversos. Además, esta perspectiva permite que la investigación capte cómo la dinámica contextual influye en los procesos cognitivos y las competencias comunicativas de los estudiantes, lo que añade profundidad a los conceptos teóricos de este estudio.

Flexibilidad y Temas Emergentes: El enfoque inductivo y el paradigma constructivista brindan la flexibilidad necesaria para adaptarse a las complejidades y la naturaleza evolutiva de esta disertación. A diferencia de los métodos de investigación deductivos, que comienzan con una hipótesis y prueban su validez, un enfoque inductivo permite que los temas y los patrones surjan naturalmente de los datos (Creswell, 2009; Lincoln & Guba, 1985). Esta flexibilidad es especialmente pertinente

cuando se estudian fenómenos que no pueden entenderse completamente al principio, como el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico en contextos multiculturales.

En este estudio, el proceso inductivo permite al investigador permanecer completamente abierto a hallazgos inesperados y percepciones matizadas que puedan surgir durante la recopilación y el análisis de datos. Por ejemplo, las entrevistas a profundidad y las narrativas reflexivas escritas de los participantes podrían revelar nuevas dimensiones del proceso de desaprendizaje, tales como los desafíos emocionales asociados con el abandono de las normas lingüísticas anteriores o las estrategias cognitivas empleadas para adaptarse a las nuevas demandas comunicativas. La flexibilidad inherente a un enfoque inductivo permite que la investigación evolucione orgánicamente desde su etapa exploratoria hasta el final de sus hallazgos, captando la naturaleza dinámica de la adaptación lingüística a medida que los participantes atraviesan diversas influencias sociales y culturales (Smith et al., 2009). Esta apertura a los temas emergentes que de hecho ocurren en estos casos es crucial para construir una comprensión rica y sensible al contexto del fenómeno, lo que contribuye al desarrollo de un marco conceptual que refleje las realidades vividas por los estudiantes de idiomas.

En resumen, optar por un tipo de investigación cualitativa, un diseño fenomenológico, un enfoque inductivo y un paradigma constructivista se alinea con el objetivo de obtener una comprensión profunda y holística del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico cultural en aprendices de idiomas. Esta combinación de elementos de investigación es adecuada para abordar la complejidad y la naturaleza dinámica de este fenómeno dentro de su contexto único.

Etapas Generales del Método:

En esta sección se describen las etapas generales del proceso metodológico y se proporciona un marco para que el estudio explore el fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico entre profesores y estudiantes de lenguas en diversos contextos culturales. Las cuatro etapas generales propuestas por Miles et al. (2014): exploratoria, descriptiva, relacional e inferencial, incluyen la selección de los participantes, la recopilación de datos en su primer momento para el posterior análisis de los mismos.

1. Selección de Participantes: La selección de los participantes es fundamental para captar una amplia y diversa gama de experiencias relacionadas con la adaptación lingüística en entornos multiculturales. Este estudio empleó una estrategia de muestreo intencional para seleccionar a los participantes que tengan experiencia directa con el proceso de desaprender y reaprender el lenguaje en entornos del mundo real. La muestra incluye intencionalmente a personas que fueron estudiantes de inglés como lengua extranjera quienes al día de hoy fungen como profesores de inglés en un programa de intercambio académico y cultural dentro de los Estados Unidos y de diversos orígenes culturales y académicos, ya que sus perspectivas únicas contribuirán a una comprensión holística del fenómeno. Todos los participantes son docentes de inglés como lengua extranjera con formación universitaria culminada en el área, y cuentan con experiencia profesional en contextos migratorios o en programas de intercambio académico internacional.

Las razones por las cuales se seleccionó intencionalmente a estos individuos son varias y todas están alineadas con los propósitos de esta disertación. En primer lugar, los profesores de inglés seleccionados ya han culminado un proceso de aprendizaje formal del inglés como lengua extranjera a nivel profesional por lo cual es

de entenderse que, no solo son ejemplos vivos de las experiencias educativas en recintos académicos formales sino que también, son poseedores de una competencia comunicativa en el idioma extranjero que ha sido evaluada y/o validada como nivel avanzado y/o proficiente tanto por las instituciones de educación superior que los tituló como licenciados en el área, así como también, por el programa patrocinador de su intercambio académico y cultural auspiciado por el Departamento de Estado de los Estados Unidos.

En segundo lugar, en el momento presente, estos informantes se encuentran en un escenario de inmersión lingüística en un país donde el idioma inglés es el idioma oficial y no una lengua extranjera; lo cual representa el escenario propicio para poner en práctica los conocimientos adquiridos en el recinto académico, éste es precisamente el momento y el lugar adecuado para que los hablantes de un idioma desaprendan el conocimiento adquirido en el recinto académico formal y reaprendan las estructuras lingüísticas que les permitan una adecuada competencia comunicativa en la segunda lengua.

En tercer lugar, el escenario actual de estos informantes es precisamente multicultural y diverso socialmente hablando. Están en un país que no solo es frecuente denominado como un “melting pot” (lugar en el cual se produce una mezcla y asimilación de diversos elementos étnicos, sociales o culturales) sino que, en sus lugares de trabajo, este factor se hace presente como un reflejo de la sociedad en la que viven actualmente; sus estudiantes y colegas también son provenientes de diferentes países y culturas.

Todos los participantes son docentes de inglés como lengua extranjera con formación universitaria culminada en el área, y cuentan con experiencia profesional en contextos lingüísticos reales del idioma inglés por haber participado en programas de

intercambio académico-cultural internacional. Para una visión general de las características de los participantes, véase el Anexo 3.

El muestreo intencional permite que el estudio se centre en individuos que puedan proporcionar los datos más relevantes y esclarecedores, asegurando que los hallazgos reflejen la complejidad del aprendizaje de idiomas en diferentes contextos (Patton, 2002). Al seleccionar participantes que encarnan una variedad de experiencias lingüísticas, culturales y educativas, el estudio generará un rico tapiz de narrativas que ilustran la interacción dinámica entre el lenguaje, la cultura y la cognición.

2. Recopilación de Datos: Para captar las dimensiones multifacéticas de las experiencias de los estudiantes y profesores de idiomas, este estudio empleó una combinación de entrevistas semiestructuradas en profundidad y de narraciones reflexivas escritas como los principales instrumentos de recolección de datos, específicamente, la muestra estuvo compuesta por un total de nueve participantes, distribuidos en seis entrevistas semiestructuradas en profundidad y tres narrativas reflexivas escritas. Dadas las limitaciones logísticas de realizar observaciones de los participantes en diversos contextos del mundo real, esta combinación ofrece un enfoque meticuloso para recopilar información completa sobre las experiencias de aprendizaje de idiomas de los participantes. Para una visión general de las características de los participantes, véase el Anexo 3.

2.1. Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad: el uso de entrevistas en profundidad y semiestructuradas permite a los participantes articular sus experiencias, desafíos y estrategias relacionadas con el desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico (Merriam, 2015). La guía de entrevistas contiene preguntas abiertas que inciten a la reflexión, lo que permitirá a los participantes explorar sus encuentros con nuevas

realidades lingüísticas y culturales de manera irrestricta. Estas entrevistas se grabaron, transcribieron y analizaron para descubrir temas y patrones recurrentes dentro de las narrativas de los participantes.

2.2. Narrativas Reflexivas Escritas: además de las entrevistas, algunos participantes prefirieron presentar narrativas reflexivas escritas que profundizan en sus experiencias personales con la adaptación lingüística en diversos contextos. Este método permite una exploración textual de sus recorridos de aprendizaje, lo que proporciona información sobre sus procesos cognitivos y emocionales a medida que navegan por el lenguaje en situaciones del mundo real (Patton, 2002). Las instrucciones para la narración escrita proporcionadas a los participantes los guiarán en la expresión de sus pensamientos, lo que facilitará un examen más profundo de sus experiencias más allá de lo que pueda surgir durante las entrevistas.

Al combinar estos dos métodos de recopilación de datos, el estudio busca capturar una descripción integral de las experiencias de los participantes. Este enfoque permite tanto la articulación verbal de sus reflexiones como la profundidad introspectiva proporcionada por las narraciones escritas, lo que contribuye a una comprensión más matizada del fenómeno.

3. Análisis de los Datos: El análisis de datos se realizó mediante un análisis temático, un proceso que implica identificar, analizar e interpretar patrones dentro de los datos (Creswell, 2009; Smith et al., 2009). El propósito de este análisis es descubrir temas relacionados con el desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico, así como las dinámicas cognitivas, culturales y sociales que dan forma a las experiencias de los participantes. El análisis temático fue particularmente útil para examinar cómo las narrativas de los participantes se cruzan con los marcos teóricos del estudio, incluida la

comunicación intercultural, la enseñanza comunicativa de la lengua, la neuroeducación y el aprendizaje sociocultural. Dicho análisis incluirá los siguientes pasos:

3.1. Codificación Inicial: cada entrevista y narrativa escrita se sometió a un proceso de codificación detallado y sistemático a través del análisis exhaustivo de los instrumentos empleados línea por línea para identificar frases recurrentes y divergentes, conceptos clave y temas emergentes.

3.2. Desarrollo Temático: los códigos se organizaron en categorías más amplias las cuales reflejaron las diversas dimensiones de las experiencias de los participantes, lo cual facilita el desarrollo de temas generales desde el método inductivo.

3.3. Integración Teórica: el estudio exploró cómo los temas identificados se relacionan con los marcos teóricos, destacando las conexiones entre las experiencias vividas de los participantes y los conceptos de adaptación lingüística, comunicación intercultural y procesos cognitivos.

Al adherirse a estas etapas generales, el estudio garantizó una metodología no solamente sistemáticamente estructurada sino también lo suficientemente flexible como para que pueda adaptarse a las complejidades de las experiencias y las narrativas de los participantes y, al mismo tiempo, fundamentar el análisis en una base teórica sólida.

Fundamento Teórico vs. Ruta Metodológica:

La base teórica de este estudio se sustentó en varias teorías clave que informan su enfoque metodológico, entre ellas la fenomenología, el constructivismo y los principios de investigación inductiva. Estos fundamentos teóricos se alinean con los

objetivos del estudio de explorar las complejidades del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico en contextos multiculturales, captando la esencia de las experiencias de los participantes y descubriendo la interacción entre factores cognitivos, culturales y emocionales.

La Fenomenología como Marco Teórico Central: en el centro de la metodología de este estudio se encuentra el marco fenomenológico, que sirve como lente principal para comprender las experiencias vividas por los participantes. La fenomenología, arraigada en la obra de Edmund Husserl (1983), enfatiza la exploración de la conciencia humana y los significados que los individuos asignan a sus experiencias. En el contexto de esta investigación, la fenomenología permite un examen profundo de cómo los estudiantes de idiomas perciben, interpretan y navegan en el proceso de desaprender las estructuras lingüísticas formales para volver a aprender el idioma en escenarios del mundo real.

La investigación fenomenológica es particularmente relevante para el enfoque del estudio sobre la adaptación lingüística, ya que captura las realidades subjetivas de los estudiantes que se encuentran con diversos entornos lingüísticos. Este marco reconoce que el lenguaje no es simplemente un conjunto de reglas gramaticales sino un sistema dinámico moldeado por interacciones culturales y sociales (González & Patiño, 2017). Mediante un enfoque fenomenológico, el estudio busca descubrir la esencia de las experiencias de los participantes, explorando cómo dan sentido a sus recorridos lingüísticos y los factores que influyen en su adaptación en entornos multiculturales.

Paradigma Constructivista y Co-construcción del Conocimiento: el enfoque metodológico de este estudio también se basa en el paradigma constructivista, que postula que el conocimiento se construye activamente a través de las interacciones de

los individuos con su entorno (Vygotsky, 1978; Larraín, 2000). El constructivismo subraya la importancia de los contextos sociales, culturales y lingüísticos en la configuración de los procesos cognitivos y las prácticas comunicativas de los estudiantes. Este paradigma respalda el objetivo del estudio de examinar cómo los participantes reconstruyen su comprensión del lenguaje cuando se enfrentan a las demandas comunicativas del mundo real.

La perspectiva constructivista es parte integral del uso de métodos cualitativos, como entrevistas en profundidad y narrativas reflexivas escritas, ya que estos métodos brindan una plataforma para que los participantes expresen sus puntos de vista personales y construyan significados a partir de sus experiencias. Al analizar estas narrativas, la investigación exploró cómo los procesos cognitivos y emocionales de los estudiantes se ven influenciados por sus interacciones sociales y encuentros culturales. El enfoque del estudio en el desaprendizaje y reaprendizaje es inherentemente constructivista, ya que implica el proceso activo de deconstrucción del conocimiento lingüístico previo y la construcción de nuevas prácticas comunicativas que se alinean con el uso del mundo real.

Enfoque Inductivo para la Construcción de Teorías: en línea con el paradigma constructivista, este estudio adopta un enfoque de investigación inductivo, que enfatiza el surgimiento de temas y patrones a partir de las narrativas de los participantes. La investigación inductiva se caracteriza por su apertura al descubrimiento de nuevos conocimientos, lo que permite que los datos guíen el desarrollo de construcciones teóricas (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2015). En este estudio, el enfoque inductivo permite una exploración integral de cómo los estudiantes de idiomas se adaptan a entornos multiculturales, revelando la interacción entre estrategias cognitivas, normas culturales y prácticas comunicativas.

Al utilizar un enfoque inductivo, el estudio busca construir un marco conceptual que refleje la complejidad del proceso de desaprendizaje y reaprendizaje. Se empleará un análisis temático y las técnicas de codificación señaladas por Saldaña (2013) para identificar temas emergentes dentro de los datos. Esto se alinea con la idea constructivista de que el conocimiento no se impone, sino que se construye de manera conjunta a través de la interacción entre el investigador y las narrativas de los participantes (González & Patiño, 2017). El proceso inductivo permite que el estudio se mantenga flexible, adaptándose a los matices de las experiencias de los participantes y descubriendo los diversos factores que influyen en la adaptación lingüística.

Integración de Marcos Teóricos de la Enseñanza de Idiomas: además de la fenomenología y el constructivismo, la metodología del estudio se basa en marcos teóricos específicos de la enseñanza de idiomas. Las teorías de la enseñanza comunicativa de idiomas (ECL), la comunicación intercultural, la neuroeducación y el aprendizaje sociocultural proporcionan una base para explorar las dimensiones cognitivas, sociales y emocionales del aprendizaje de idiomas en contextos del mundo real (Savignon, 1991; Byram, 1997). Estos marcos respaldan el enfoque del estudio en el uso dinámico del lenguaje basado en el contexto, destacando la necesidad de ir más allá de las estructuras gramaticales formales hacia la competencia comunicativa funcional.

El énfasis en las narraciones reflexivas y las entrevistas en profundidad se alinea con los principios de la pedagogía crítica (Freire, 2005) y el potencial transformador de la enseñanza de lenguas. Al poner en primer plano las voces de los participantes, el estudio se involucra en un proceso dialógico que ilumina las formas en que las identidades, los valores culturales y las estrategias cognitivas de los estudiantes interactúan dentro del proceso de adaptación lingüística. Esta interacción entre teoría y

metodología subraya el objetivo del estudio de contribuir a una comprensión más holística del aprendizaje de lenguas, abordando tanto sus aspectos cognitivos como sociales.

Razón Fundamental:

La complejidad del marco cualitativo de este estudio no es simplemente una elección metodológica, sino una alineación estratégica con las aspiraciones generales de la investigación. Al sumergirse en las experiencias matizadas y multifacéticas de los informantes, este estudio buscó descubrir los procesos complicados que definen el fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico. El enfoque cualitativo promete ahondar en las especificidades contextuales incorporadas en el laberíntico viaje del aprendizaje de idiomas, y este caso no fue la excepción, brindando perspectivas que fueron más allá de lo que las medidas cuantitativas pueden capturar.

El fenómeno de la adaptación lingüística, particularmente en contextos culturalmente diversos y del mundo real, exige un enfoque que pueda captar las sutiles complejidades de las experiencias de los estudiantes. A través del lente de la fenomenología, esta investigación descifró el tapiz crítico de las experiencias vividas por los estudiantes de idiomas, desentrañando las complejidades y matices que acompañan su transición de las estructuras lingüísticas formales a las prácticas comunicativas prácticas y dinámicas. La indagación fenomenológica facilita la exploración de las realidades subjetivas de los participantes, destacando cómo los factores cognitivos, emocionales y sociales interactúan en el proceso de desaprendizaje-reaprendizaje.

Esta elección estratégica de un diseño fenomenológico cualitativo se alinea con el paradigma constructivista, el cual considera al aprendizaje como un proceso activo,

ligado al contexto, en el que los individuos construyen significados en función de sus interacciones con el mundo (Vygotsky, 1978; González & Patiño, 2017). Al enfatizar la importancia de los contextos sociales, culturales y lingüísticos, el marco cualitativo permite una comprensión holística de cómo los estudiantes navegan por paisajes lingüísticos complejos. Por ello, es importante recordar que este estudio tiene como objetivo no solo documentar experiencias, sino también interpretar y dar significado a los desafíos, adaptaciones y transformaciones que ocurren a medida que los estudiantes reconstruyen sus competencias comunicativas en diversos entornos culturales.

La riqueza de la investigación cualitativa reside en su capacidad de explorar fenómenos en sus entornos naturales, proporcionando una narrativa detallada que capturó tanto las dimensiones manifiestas como las encubiertas de la experiencia humana (Merriam, 2015; Creswell, 2009). En este estudio, el uso de entrevistas semiestructuradas en profundidad y las narrativas reflexivas escritas permitió a los participantes articular sus historias, revelando los aspectos a menudo pasados por alto de la adaptación lingüística, como las luchas emocionales, los cambios de identidad y las recalibraciones cognitivas. Este enfoque inmersivo es esencial para abordar la pregunta de investigación, que busca comprender cómo los estudiantes de idiomas superan el fenómeno de desaprender estructuras formales y, posteriormente, reaprenden habilidades comunicativas en diversos contextos del mundo real.

En resumen, el marco cualitativo adoptado en este estudio es parte integral de su propósito fundamental: generar una conceptualización integral y sensible al contexto del proceso de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico. Al utilizar la fenomenología como metodología central, la investigación intenta tender un puente entre los conceptos teóricos y las experiencias vividas, ofreciendo una representación gráfica de las complejidades inherentes a la adaptación a nuevos entornos lingüísticos. Este enfoque

no solo se alinea con las aspiraciones del estudio, sino que también enriquece el discurso sobre la enseñanza de idiomas al proporcionar una comprensión matizada de los procesos adaptativos que definen el aprendizaje de idiomas en un mundo globalizado y multicultural.

Muestreo: La estrategia de muestreo de este estudio se basa en un enfoque intencional y con un propósito, cuyo objetivo es captar un caleidoscopio de experiencias relacionadas con la adaptación lingüística en entornos multiculturales. Este meticuloso proceso busca incluir a individuos que tengan experiencia directa con el fenómeno de desaprender y reaprender el lenguaje en contextos del mundo real. Al seleccionar a los participantes intencionalmente, el estudio garantiza que los datos recopilados serán ricos, diversos y altamente relevantes para los objetivos de la investigación.

Muestreo Intencional: El estudio emplea un muestreo intencional para identificar a un grupo específico de informantes: individuos que alguna vez fueron estudiantes de inglés como lengua extranjera y actualmente se desempeñan como profesores de inglés en un programa de intercambio académico y cultural en los Estados Unidos. Esta elección, tal como se mencionó anteriormente, está motivada por la necesidad de explorar los procesos que experimentan estos individuos a medida que se adaptan a un nuevo panorama lingüístico. La diversidad de sus antecedentes culturales y académicos proporciona una comprensión holística del fenómeno de desaprender y reaprender. Estos docentes no sólo han completado su educación formal en inglés, sino que también han validado su competencia comunicativa en el idioma por parte de instituciones de educación superior y a través de su participación en un programa de intercambio patrocinado por el Departamento de Estado en los Estados Unidos.

Criterios de Selección: Varios criterios clave guiaron la selección intencional de estos individuos, cada uno alineado con los objetivos del estudio. En primer lugar, su condición de ex alumnos que han recibido educación formal en inglés y que ahora operan como profesionales en un entorno de habla inglesa nativa los convierte en informantes ejemplares para esta investigación. Representan "ejemplos vivos" de experiencias educativas dentro de entornos académicos formales y poseen competencia comunicativa en inglés a un nivel avanzado o competente. Es importante resaltar que esta competencia ha sido evaluada tanto por las instituciones de educación superior que les otorgaron sus títulos profesionales como por el programa de intercambio cultural del Departamento de Estado de los Estados Unidos a través de diversos patrocinadores.

En segundo lugar, los participantes están actualmente inmersos en un contexto donde el inglés es el idioma oficial, lo que proporciona un escenario ideal para poner en práctica sus conocimientos académicos. Este entorno inmersivo facilita el proceso de desaprender las estructuras lingüísticas formales y reaprender las habilidades comunicativas necesarias para una interacción efectiva en el mundo real. Es en este contexto donde se encuentran con la necesidad de adaptar sus comportamientos lingüísticos, encarnando así el fenómeno que esta investigación busca explorar.

En tercer lugar, el entorno actual de los participantes es inherentemente multicultural y socialmente diverso. Estados Unidos como país, a menudo descrito como una "mezcla de culturas" debido a su diversidad étnica y social, ofrece un microcosmos de los desafíos lingüísticos globales que enfrentan los estudiantes de idiomas. Estos informantes no solo interactúan con estudiantes y colegas de diversos orígenes culturales en sus lugares de trabajo, sino que también se desenvuelven en una sociedad que exige una comprensión matizada del uso del idioma en diferentes contextos culturales.

Justificación del Muestreo Intencional: la selección intencional de estos participantes permitió que el estudio se centrara en individuos con más probabilidades de proporcionar datos valiosos y esclarecedores, lo que garantizó que los hallazgos reflejaran la complejidad del aprendizaje de idiomas en diversos contextos (Patton, 2002). Al incluir participantes que encarnan un espectro de experiencias lingüísticas, culturales y educativas, la investigación tejió un rico tapiz de narrativas que ilustran la interacción dinámica entre el lenguaje, la cultura y la cognición. Esta diversidad de perspectivas enriquece la capacidad del estudio para explorar el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje de manera integral, ofreciendo perspectivas matizadas sobre los desafíos y las adaptaciones involucradas.

En resumen, la estrategia de muestreo intencional empleada en este estudio fue fundamental para su objetivo de capturar la naturaleza multifacética de la adaptación lingüística en entornos del mundo real. Los diversos antecedentes y experiencias de los participantes y su inmersión actual en un entorno multicultural brindaron la base ideal para explorar cómo evoluciona el aprendizaje de idiomas más allá de la instrucción formal, destacando las intersecciones entre la competencia comunicativa, la diversidad cultural y los procesos cognitivos.

Consideraciones Éticas:

Las consideraciones éticas están en el centro de esta investigación cualitativa y sirvieron como base para llevar a cabo una investigación respetuosa, transparente y protectora de los derechos de los participantes. Este estudio se comprometió a cumplir inquebrantablemente los principios éticos, incluida la obtención del consentimiento informado, el mantenimiento de la confidencialidad de la información de los

participantes y la garantía del anonimato de los participantes durante todo el proceso de investigación. Estos compromisos éticos son esenciales para fomentar un entorno seguro y abierto en el que los participantes puedan expresar libremente sus experiencias, puntos de vista y reflexiones (Kvale & Brinkmann, 2009).

Consentimiento Informado: el consentimiento informado fue un componente fundamental de la práctica de investigación ética, especialmente en estudios cualitativos que implican la exploración de las narrativas y experiencias personales de los participantes (Merriam, 2015). Para este estudio, se proporcionó un formulario de consentimiento informado a cada participante antes de que comience la recopilación de datos. Este documento describió el tema general del estudio sin especificar sus objetivos principales, la naturaleza de la participación, los métodos de recopilación de datos (entrevistas en profundidad y narrativas reflexivas escritas) y los derechos de los participantes, incluida la naturaleza voluntaria de la participación y la opción de retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Los participantes fueron informados del alcance de la investigación, el uso potencial de los datos y las medidas adoptadas para proteger su confidencialidad y anonimato. Al obtener el consentimiento informado, el estudio defiende la autonomía de los participantes y su derecho a tomar una decisión informada sobre su participación (Patton, 2002). El proceso garantizó que los participantes comprendan plenamente el contexto de la investigación, lo que les permite participar voluntaria y abiertamente en el intercambio de sus experiencias (Ver anexo 1: Formulario de Consentimiento Informado).

Confidencialidad y Protección de Datos: la confidencialidad fue otro principio ético crucial que permitió salvaguardar la privacidad de los participantes y protegió su

información personal de la divulgación no autorizada. En este estudio, todos los datos recopilados durante las entrevistas y a través de narraciones escritas se manejaron con el más alto nivel de confidencialidad. La información identificable se pudo anonimizar tanto en el análisis como en el informe final de la investigación para evitar vincular datos específicos a participantes individuales (Kaiser, 2009). Se utilizaron seudónimos en las transcripciones, códigos y narraciones para proteger aún más la identidad de los participantes.

Los datos se almacenaron de forma segura, con archivos digitales encriptados y accesibles solo para el autor de esta investigación. El estudio cumplió con los estándares éticos para la gestión de datos, asegurando que la información de los participantes se manejara de manera responsable y se almacenó de una manera que evitó violaciones de la confidencialidad. Este compromiso con la protección de datos es fundamental para mantener la confianza entre el investigador y los participantes, fomentando un entorno en el que los participantes se sientan seguros para compartir sus experiencias abiertamente (Creswell, 2009).

Anonimato: Garantizar el anonimato de los participantes es vital, en particular en la investigación cualitativa donde las historias y experiencias personales forman el núcleo de la recopilación de datos. Para preservar el anonimato, se eliminaron todos los detalles de identificación personal de las transcripciones de las entrevistas, las narraciones reflexivas y el informe de investigación. Si bien las voces y perspectivas de los participantes fueron fundamentales para los hallazgos del estudio, se protegió su identidad personal, lo que garantizó que no estuviesen expuestos a posibles riesgos o repercusiones como resultado de su participación (Sieber, 1998).

En los casos en los cuales se incluyan citas directas o extractos de las narraciones de los participantes en la investigación, se tuvo cuidado de revelar la

información específica de la identidad del participante. Este proceso se alineó con las mejores prácticas éticas en la investigación cualitativa, donde el objetivo es representar con precisión las experiencias de los participantes al tiempo que se protegen sus identidades e información personal (Kvale & Brinkmann, 2009).

Responsabilidad y Reflexividad del Investigador: El investigador también tuvo la responsabilidad de practicar la reflexividad ética durante todo el estudio. Esto implicó una autoconciencia continua y un examen de la propia influencia en el proceso de investigación, incluidas las interacciones con los participantes y la interpretación de los datos (González & Patiño, 2017). Al mantener la reflexividad, el investigador puede abordar posibles sesgos y dilemas éticos que puedan surgir, asegurando que el estudio se lleve a cabo con integridad y respeto por las narrativas de los participantes.

En resumen, las consideraciones éticas que guiaron este estudio son esenciales para defender la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes. Los compromisos con el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato forman la columna vertebral ética de esta investigación, lo cual garantizó que los participantes pudieran compartir sus experiencias en un entorno seguro y respetuoso. Al adherirse a estos estándares éticos, el estudio no solo mantuvo la confianza de sus participantes, sino que también contribuyó a la integridad y credibilidad del proceso de investigación cualitativa.

Fases Detalladas del Método y Circuito Metodológico Paso a Paso.

Este estudio emplea un circuito metodológico integral y sistemático, estructurado en 7 fases distintas y 20 pasos, los cuales serán fusionados posteriormente según las cuatro etapas principales sugeridas por Miles et al. (2014): exploratoria, descriptiva,

relacional e inferencial. Cada fase está diseñada para explorar el fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico a través de un enfoque fenomenológico cualitativo, asegurando la integración de los marcos teóricos y las experiencias vividas de los participantes.

Fase 1: Selección de Participantes

Paso 1: Identificación de Estudiantes-Profesores de Idiomas: el estudio comenzó con un proceso de muestreo intencional (detallado anteriormente) cuyo objetivo fue seleccionar participantes que representaran una variedad de contextos culturales y académicos. Este paso implicó la identificación de profesores y/o estudiantes de idiomas que hayan experimentado el proceso de desaprender estructuras lingüísticas formales y reaprender habilidades lingüísticas en contextos multiculturales. Los criterios para la selección de los participantes incluirán factores como su nivel de competencia lingüística, exposición a diversos entornos culturales y experiencias en la educación lingüística formal (Patton, 2002). Este muestreo intencional garantiza que los participantes posean una profundidad de experiencia relevante para el enfoque de la investigación, lo que proporciona una visión holística del proceso de adaptación lingüística (Ver Anexo 2: Carta de Invitación a los Informantes).

Fase 2: Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad

Paso 2: Desarrollo de un Protocolo de Entrevista: se desarrolló un protocolo de entrevista para guiar las entrevistas semiestructuradas en profundidad. Este protocolo incluyó preguntas clave y pautas inspiradas tanto en los objetivos de este estudio como en los marcos teóricos seleccionados. El protocolo se centró en explorar aspectos de

las experiencias de los participantes relacionadas con el desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje, sus interacciones en escenarios del mundo real y los desafíos que enfrentan en estos entornos dinámicos (Kvale & Brinkmann, 2009). Al incorporar fundamentos teóricos, el protocolo tuvo como objetivo descubrir conocimientos valiosos y significativos sobre las experiencias de los participantes.

Paso 3: Realización de Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad: se realizaron entrevistas semiestructuradas con los participantes seleccionados. Este método permitió flexibilidad, ya que permite que los participantes compartieran sus historias mientras el investigador indagaba en aspectos específicos de sus experiencias según fuese necesario (Merriam, 2015). Las entrevistas crearon un espacio para que los participantes reflexionen sobre sus encuentros con el lenguaje en diversos contextos culturales, lo que facilitó una exploración en profundidad del proceso de desaprendizaje y reaprendizaje. La naturaleza abierta de las preguntas alentó a los participantes a articular sus pensamientos, emociones y estrategias a medida que navegan por los desafíos lingüísticos de sus entornos (Anexo 3: Entrevistas y Narrativas Reflexivas Escritas).

Paso 4: Grabación y Transcripción de Entrevistas: para garantizar la precisión del análisis de los datos, todas las entrevistas se grabaron y transcribieron textualmente. Este paso fue crucial para preservar los matices de las narraciones de los participantes y proporcionar una base textual para el análisis temático. La transcripción también facilitó una visión de patrones y temas que surjan de los relatos de los participantes, lo que permitirá un examen detallado del fenómeno en estudio; sin embargo, por la naturaleza del enfoque inductivo seleccionado, no se hizo un registro formal de ello con

el fin de garantizar una posterior generación de códigos y categorías libre de prejuicios (Creswell, 2009).

Fase 3: Narrativas Reflexivas Escritas

Paso 5: Solicitud de Narrativas Reflexivas por Escrito: se pidió a los participantes que proporcionaran narrativas reflexivas escritas que capturaran sus encuentros comunicativos y socioculturales durante su proceso de aprendizaje de la lengua. El objetivo de este paso fue explorar sus experiencias subjetivas, centrándose en el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico en diversos contextos del mundo real. Este método permitió a los participantes expresar sus pensamientos y emociones en un formato escrito, el cual proporcionó datos cualitativos valiosos que complementaron las entrevistas (Patton, 2002). Se dieron instrucciones claras para guiar a los participantes en sus reflexiones, asegurándose de que consideraran aspectos clave de su adaptación a nuevos entornos lingüísticos (Anexo 4: Instrucciones para las Narrativas Reflexivas Escritas).

Fase 4: Análisis de Datos (Análisis Temático)

Paso 6: Lectura Inmersiva de las Transcripciones y las Narraciones: se realizó una lectura exhaustiva e inmersiva de las transcripciones de las entrevistas y las narrativas reflexivas escritas para familiarizarse íntimamente con los datos. Este paso implicó múltiples lecturas de cada texto para identificar matices sutiles, emociones y patrones dentro de los relatos de los participantes (Smith et al., 2009). Este proceso de familiarización fue crucial para sentar las bases para un análisis temático en

profundidad, lo que permitió una comprensión holística de las experiencias de desaprendizaje y reaprendizaje descritas.

Paso 7: Identificación de Códigos Iniciales que Reflejan Patrones y Temas: se realizó una codificación inicial para identificar frases, conceptos y patrones recurrentes dentro de los datos relacionados con el desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico. Esta fase implicó asignar códigos a segmentos específicos de texto que capturaron elementos significativos de las experiencias de los participantes. Estos códigos se organizaron sistemáticamente en tablas que se mostrarán detalladamente en el siguiente capítulo, destacando aspectos clave como la adaptación cultural, los desafíos cognitivos y las estrategias comunicativas (Kvale & Brinkmann, 2009). Este proceso de codificación sentó las bases para agrupar los códigos en categorías temáticas más amplias.

Paso 8: Agrupación de Códigos en Temas más Amplios: tras la codificación inicial, el estudio agrupó códigos similares en temas mucho más amplios (categorías principales y emergentes) que reflejaban la naturaleza multifacética de las experiencias de los participantes en cuestión. Este paso implicó refinar y revisar los datos de manera recurrente para asegurar la saturación de los temas, lo cual incluyó explorar situaciones respecto a cómo los participantes adaptaron sus prácticas lingüísticas y de interacción sociales para satisfacer las demandas de diversos entornos culturales. Las categorías temáticas que surgieron ilustran la profundidad del proceso de adaptación lingüística y serán explicadas en detalle dentro del siguiente capítulo (Creswell, 2009).

Paso 9: Desarrollar una narrativa coherente que sintetice las experiencias de los participantes: luego se desarrolló una narrativa coherente para sintetizar los temas

identificados dentro de los marcos teóricos que guiaron el estudio. Esta narrativa tenía como objetivo capturar la complejidad de las experiencias vividas por los participantes, destacando la interacción entre sus experiencias vividas y los constructos teóricos de la comunicación intercultural, la enseñanza comunicativa de la lengua, la neuroeducación y el aprendizaje sociocultural. El proceso de síntesis facilitó una comprensión más profunda de cómo se desarrolló el desaprendizaje y el reaprendizaje lingüístico dentro de los diversos encuentros culturales de los participantes.

Fase 5: Integración Teórica

Paso 10: Alineación de Temas Identificados con los Marcos Teóricos: en esta fase, el estudio implicó alinear los temas identificados en el análisis de datos con los marcos teóricos de la teoría de la comunicación intercultural, la teoría de la enseñanza comunicativa de la lengua, la neuroeducación y la teoría del aprendizaje sociocultural. El proceso de integración buscó explorar cómo las experiencias de los participantes del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico reflejaban los principios y conceptos incorporados en estos marcos (Byram, 1997; Savignon, 1991). Por ejemplo, los temas relacionados con la adaptación cultural se examinaron desde la perspectiva de la comunicación intercultural, destacando cómo los participantes abordaron los matices culturales en su uso del idioma.

Paso 11: Exploración de Convergencias y Divergencias entre las Experiencias y los Fundamentos Teóricos: este paso implicó un examen crítico de cómo las experiencias y narrativas de los participantes se alineaban o se contrastaron con las teorías existentes. Por ejemplo, los datos revelaron procesos cognitivos únicos por los que pasaron los participantes, que se examinaron a la luz de perspectivas

neuroeducativas (Gonzalez & Patiño, 2017). Esta comparación ofreció una comprensión matizada de las formas en que los constructos teóricos se manifestaron en experiencias de aprendizaje de idiomas en la vida real.

Paso 12: Desarrollo de una Comprensión Matizada de las Manifestaciones

Teóricas: este proceso implicó sintetizar los temas y conceptos teóricos en una interpretación cohesiva que captara la naturaleza multidimensional del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico. De este modo, el estudio contribuyó a una visión más integral de la adaptación lingüística, integrando elementos cognitivos, culturales y comunicativos dentro de los marcos teóricos que guiaron la investigación.

Fase 6: Validez y Confiabilidad

Paso 13: Validación de los Hallazgos mediante la Compartición de los Resultados

Preliminares con los Participantes: este paso implicó presentar los temas e interpretaciones iniciales a los participantes, permitiéndoles proporcionar retroalimentación sobre la precisión y la resonancia de los hallazgos con sus experiencias personales (Merriam, 2015). Al involucrar a los participantes en este proceso, el estudio aseguró que las interpretaciones reflejaran la autenticidad de sus narrativas y mantuvieran la credibilidad. Es importante recordar que los participantes no solo fueron estudiantes de inglés como lengua extranjera, sino que también poseen un título profesional en el área de su enseñanza, años de experiencia y, en su mayoría, títulos de postgrado por lo cual se puede considerar que esta validación ha sido sometida a juicio de expertos en el área. En virtud de su doble rol como docentes y aprendices en contextos reales, los participantes pueden considerarse jueces expertos,

lo cual otorga un valor epistémico significativo a sus aportes y fortalece la credibilidad del estudio.

Paso 14: Solicitud de Opinión de los Participantes, Triangulación y Revisión por Pares para Comprobar la Confiabilidad: se alentó a tres participantes a reflexionar sobre los resultados preliminares y a compartir cualquier idea o aclaración adicional. Este proceso colaborativo ayudó a refinar los hallazgos del estudio, garantizando que representaran con precisión la complejidad del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico en contextos multiculturales (Lincoln & Guba, 1985). Por otra parte, se empleó la triangulación de datos mediante la recopilación de información a través de múltiples instrumentos (entrevistas, narraciones reflexivas escritas y observación del entrevistador), lo que mejoró la credibilidad de los hallazgos al capturar diferentes perspectivas. Además, los hallazgos preliminares se compartieron con dos expertos en enseñanza de idiomas y comunicación intercultural para su revisión por pares. Su aporte crítico y aprobación aseguró la relevancia contextual y la alineación con los marcos teóricos, refinando las interpretaciones finales (Lincoln & Guba, 1985).

Paso 15: Incorporación de las Contribuciones de los Participantes, Reflexividad, Descripción Detallada y Compromiso Prolongado para Garantizar la Credibilidad: los comentarios y las contribuciones de los participantes se incorporaron al análisis final, lo que mejoró la credibilidad del estudio. Este proceso generalizado permitió que la investigación tuviera en cuenta las discrepancias o las perspectivas adicionales, lo que fortaleció la validez de los hallazgos. Al incluir a los participantes en el proceso de verificación, el estudio respetó los estándares éticos de transparencia y participación de los participantes. Además, el investigador participó en un proceso de codificación iterativo y profundo para identificar patrones matizados y reducir el sesgo en la

interpretación de los hallazgos. Este compromiso prolongado se complementó con descripciones detalladas de los antecedentes, contextos lingüísticos y experiencias culturales de los participantes, lo que garantizó la validez del proceso. Se mantuvo una postura reflexiva durante todo el análisis, identificando códigos y categorías directamente desde los datos para evitar las posibles suposiciones preliminares del investigador, promoviendo así la transparencia y asegurando la confiabilidad (Lincoln & Guba, 1985).

Al adoptar este riguroso enfoque de varios pasos, el estudio se alinea con los criterios establecidos de confiabilidad y validez, lo cual garantiza un examen exhaustivo, válido y confiable del fenómeno de desaprender y reaprender habilidades lingüísticas.

Fase 7: Informes e Interpretación

Paso 16: Elaboración de un Informe Completo que Describa los Temas Identificados y la Integración Teórica: la fase final implicó la preparación de un informe completo que detallara los temas, los patrones y la integración de los marcos teóricos identificados a lo largo de la investigación. El informe sintetizó los hallazgos en una narrativa coherente que no solo describía las experiencias de los participantes, sino que también las contextualizaba dentro de los constructos teóricos más amplios. Esta documentación fue esencial para transmitir la profundidad y la complejidad del proceso de desaprendizaje y reaprendizaje.

Paso 17: Interpretación de los Hallazgos en el Contexto de la Pregunta y los Objetivos de la Investigación: este paso implicó una reflexión crítica sobre cómo los resultados abordaban la investigación central sobre los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico, brindando información sobre la interacción dinámica entre el

uso del lenguaje, la adaptación cultural y las prácticas comunicativas en escenarios del mundo real (Creswell, 2009).

Paso 18: Discusión de las Implicaciones de los Resultados para la Enseñanza y el Aprendizaje de Idiomas, Reconociendo las Fortalezas y Limitaciones del Estudio:

se incluyó una discusión de las implicaciones de los hallazgos, centrándose específicamente en cómo podrían informar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de idiomas. El estudio destacó las fortalezas y limitaciones de la educación tradicional de idiomas, enfatizando la necesidad de pedagogías más dinámicas y basadas en el contexto que respalden la adaptación de los estudiantes en entornos multiculturales. Esta interpretación se enmarcó dentro de los conceptos de enseñanza comunicativa de idiomas y competencia intercultural.

Paso 19: Triangulación de los Datos para Verificar y Comparar los Resultados para Generar la Comprensión Holística del Fenómeno Sujeto a Estudio:

este paso implicó comparar temas de las entrevistas y las narraciones reflexivas para identificar coherencias y discrepancias, mejorando así la confiabilidad general del estudio; además, los procesos de triangulación teórica y triangulación transdisciplinar contribuyeron a una comprensión holística del fenómeno en estudio (Patton, 2002).

Paso 20: Elaboración de Constructos y Recomendaciones Basados en los Resultados de la Investigación:

como un paso final, estos constructos proporcionaron un marco conceptual para comprender el desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico, mientras que las recomendaciones ofrecieron orientación a los educadores y a los responsables de las políticas para diseñar estrategias de enseñanza de idiomas que se adapten a las interacciones multiculturales del mundo real. Esta contribución posicionó

al estudio como una importante contribución al campo de la enseñanza de idiomas, abogando por un cambio hacia pedagogías más dinámicas, comunicativas y sensibles al contexto.

Esta metodología paso a paso describe un enfoque exhaustivo y sistemático que se llevó a cabo para la realización de un estudio fenomenológico cualitativo, enfatizando la integración de marcos teóricos en la exploración de las experiencias de los estudiantes de idiomas relacionadas con el desaprendizaje y el reaprendizaje. En este capítulo se han descrito detalladamente las fases y pasos metodológicos que guiaron el estudio del proceso de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico. Sin embargo, en el próximo capítulo, estos pasos serán incorporados dentro de un marco más amplio de análisis temático organizado en las cuatro etapas principales sugeridas por Miles et al. (2014): exploratoria, descriptiva, relacional e inferencial.

Estas etapas estructuran el análisis de los hallazgos, proporcionando una visión más clara y profunda de las experiencias de los participantes. De esta manera, los pasos metodológicos descritos aquí se integrarán en un enfoque progresivo que garantiza una comprensión exhaustiva de los datos recopilados.

Contextualización Metodológica del Estudio:

Escenario: Si bien este estudio es realizado en la Universidad de Carabobo, Venezuela, el contexto de esta investigación abarca un país anfitrión, al cual los informantes del estudio provenientes de diversos países se han mudado durante la última década, se habla específicamente de Carolina del Sur, Estados Unidos. A su vez, los informantes tienen diversos países de origen, las cuales incluyen Venezuela, Colombia, México, Perú y Filipinas. Esta diversidad sociocultural permite capturar la amplitud y variabilidad de las experiencias que influyen en el proceso de desaprendizaje

y reaprendizaje lingüístico entre los participantes que participan en intercambios culturales. La inclusión de varios entornos geográficos y culturales enriquece el estudio al explorar cómo los diferentes entornos sociolingüísticos afectan la adaptación lingüística.

Al examinar a los participantes provenientes de estos diversos contextos, el estudio reconoce que la adaptación lingüística y cultural no ocurre en el vacío, sino que está profundamente influenciada por las características específicas de cada sociedad a la cual pertenecen originalmente (Clandinin, 2006). Además, el entorno que brinda su país actual de residencia brinda oportunidades únicas para que los participantes participen en prácticas comunicativas del mundo real, se encuentren con matices culturales y negocien sus identidades lingüísticas. Por lo tanto, el escenario elegido sirve como un microcosmos de las interacciones globales que enfrentan los estudiantes de idiomas, ofreciendo un contexto complejo y dinámico para investigar el fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje del idioma.

Informantes o Versionantes: Los versionantes de este estudio, denominados "informantes" en el contexto de la investigación narrativa, son profesores-estudiantes de lenguas que compartieron voluntariamente sus experiencias de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico. El uso intencional del término "informantes" destaca la naturaleza narrativa de la investigación, posicionando a los participantes no sólo como sujetos sino como narradores de sus experiencias vividas. Los diversos orígenes de estas personas (que varían en edad, género, herencia cultural y país de origen) fueron esenciales para captar un amplio espectro de perspectivas sobre el proceso de adaptación.

La selección de los participantes se guió por una estrategia de muestreo intencional para garantizar una mezcla representativa, enriqueciendo así la investigación fenomenológica del estudio (Clandinin, 2006). Sus historias, moldeadas

por la dinámica cultural, social y lingüística única de sus países de acogida, proporcionan información invaluable sobre las complejidades del desaprendizaje de las estructuras formales del lenguaje y el reaprendizaje de las habilidades comunicativas en diversos entornos. Al narrar sus experiencias, estos "informantes" ofrecen una visión caleidoscópica de la adaptación lingüística, conectando los marcos teóricos de este estudio con las realidades de las experiencias vividas. (Smith, 2003).

Técnicas e Instrumentos para la Recopilación de Información:

El estudio utilizó diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos para captar las experiencias ricas y multifacéticas de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico entre los participantes. Estos métodos fueron elegidos para permitir una exploración en profundidad de las narrativas, emociones y reflexiones de los participantes, asegurando una comprensión integral de los fenómenos investigados.

1. Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad: Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad, lo que permitió a los participantes ahondar en sus relatos personales. Este método combina elementos de las entrevistas estructuradas y no estructuradas y facilitó la exploración de las experiencias, emociones y reflexiones de los participantes de manera holística, lo que les permitió compartir sus conocimientos sobre su proceso de adaptación lingüística en diferentes contextos culturales (Smith, 2003). El formato semiestructurado en profundidad no solo ofreció una flexibilidad para guiar la conversación y permitió a los participantes expresarse libremente y relatar sus experiencias en detalle, sino que también permitió al investigador la oportunidad de explorar en profundidad las perspectivas, experiencias y percepciones de los participantes.

2. Grabación de Audio: Todas las entrevistas se grabaron en audio, con el consentimiento de los participantes, para garantizar la captura precisa de sus narraciones habladas. Estas grabaciones sirvieron como fuente principal para la transcripción de manera tradicional y el análisis posterior de la información. La grabación de audio fue crucial para preservar los matices de las expresiones de los participantes, incluidos el tono, las pausas y los énfasis, que proporcionaron un contexto valioso durante el análisis temático (Kvale & Brinkmann, 2009).

3. Notas de Campo: A lo largo de las entrevistas, se mantuvieron notas de campo detalladas para documentar las observaciones, las señales no verbales y los detalles contextuales. Estas notas complementaron las grabaciones de audio al capturar aspectos de las interacciones que no se podían transmitir mediante el habla por sí sola, tales como el lenguaje corporal, las expresiones faciales y los factores ambientales. Las notas de campo enriquecieron los datos al proporcionar capas adicionales de significado y contexto, lo que ayudó en el análisis posterior de las narrativas de los participantes (Merriam, 2015).

4. Narrativas Reflexivas Escritas: También se pidió a los participantes que escribieran relatos reflexivos en los que describieran sus experiencias y encuentros comunicativos y socioculturales en el aprendizaje de la lengua. Se les animó a compartir anécdotas personales, desafíos y estrategias que emplearon durante los procesos de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje de la lengua. Esta técnica permitió a los participantes realizar un examen introspectivo más profundo de sus experiencias, ofreciendo una dimensión textual que complementó los datos de las entrevistas. Los

relatos escritos sirvieron como un instrumento vital para capturar los aspectos internos y cognitivos de la adaptación lingüística (Clandinin, 2006).

5. Transcripción de los Datos: La transcripción de las entrevistas grabadas de manera eficiente y precisa, se realizó de manera tradicional tipeando la información mientras se escuchaban las entrevistas debido a la imprecisión de varios sitios web que ofrecen servicios de transcripción, con los cuales se intentó inicialmente sin éxito alguno. La conversión de las narraciones habladas en texto escrito facilitó el posterior análisis temático. Lamentablemente, el uso de softwares de transcripción no garantizó que cada palabra hablada se documentara meticulosamente, por lo cual no proporcionó una representación textual detallada de las experiencias de los participantes y de inmediato dejó ver que implicaría un doble trabajo seguir ese procedimiento. La disponibilidad de transcripciones precisas fue esencial para identificar patrones y temas en los datos, lo que permitió un análisis en profundidad de los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje (Creswell, 2009).

6. Consideraciones Éticas: durante todo el proceso de recolección de datos se siguieron rigurosos protocolos éticos, entre ellos, la obtención del consentimiento informado, la preservación del anonimato de los participantes y la garantía de la confidencialidad para proteger sus derechos y su privacidad (Kvale & Brinkmann, 2009). Se informó plenamente a los participantes sobre los objetivos del estudio, la naturaleza de su participación y el uso de sus datos. Las consideraciones éticas fueron primordiales, ya que establecieron una base de confianza entre el investigador y los participantes, lo que permitió un intercambio de experiencias abierto y honesto.

Legitimidad de la Ruta Metodológica

La ruta metodológica de este estudio se ve legitimada por varios aspectos clave que subrayan su rigor y pertinencia. Entre estos aspectos se encuentran la abundancia de datos cualitativos, el anclaje de la metodología a marcos teóricos establecidos y la incorporación de estrictas consideraciones éticas.

La Abundancia de Datos Cualitativos: el uso de la narrativa reflexiva escrita y de la entrevista semiestructurada en profundidad facilitó la recopilación de datos cualitativos sustanciales de los participantes, lo que proporcionó una investigación rica y completa de sus experiencias. Esta riqueza de datos cualitativos es crucial para comprender el fenómeno complejo y matizado del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico, en particular en lo que se refiere a los contextos dinámicos del intercambio cultural (Creswell, 2009). Las narrativas detalladas capturadas en las entrevistas y las reflexiones escritas ofrecieron información sobre las adaptaciones cognitivas, culturales y comunicativas de los participantes.

Anclaje a los Fundamentos Teóricos: el enfoque metodológico seleccionado está firmemente anclado en marcos teóricos establecidos, entre ellos la Teoría del Aprendizaje Transformador (Mezirow, 1991), la Teoría de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Canale & Swain, 1980), la Neuroeducación como disciplina auxiliar y la Teoría de la Neuroplasticidad (Sousa, 2022; Morandín-Ahuerma, 2022), la Teoría Sociocultural del Aprendizaje (Vygotsky, 1978; Bruner, 1990) y la Fenomenología (Husserl, 1983). La integración de estas teorías en el diseño metodológico permitió una exploración sólida de las experiencias vividas por los participantes, alineando los objetivos del estudio con los constructos teóricos clave.

Este anclaje teórico no solo proporcionó un marco integral para interpretar los datos, sino que también mejoró el rigor analítico del estudio, la intersección de prácticas de comunicación intercultural y estrategias cognitivas en el desaprendizaje lingüístico. Esta interacción dinámica entre datos empíricos y marcos teóricos contribuyó a la profundidad y la solidez interpretativa del estudio.

Las Consideraciones Éticas: La incorporación de consideraciones éticas en el proceso de investigación fue fundamental para la legitimidad e integridad de este estudio. Se siguieron rigurosamente los protocolos éticos, que incluyen la obtención del consentimiento informado, la preservación del anonimato de los participantes y la garantía de la confidencialidad, para proteger los derechos y el bienestar de los participantes (Manual de Publicaciones, 2020). El cumplimiento de los principios éticos es particularmente crucial en la investigación cualitativa, donde los participantes comparten narrativas personales y a menudo delicadas. Al defender estos principios, el estudio fomentó un entorno de confianza, lo que permitió a los participantes expresar sus experiencias no solo de manera libre sino también honesta.

La metodología de anonimizar los datos y realizar un seguimiento de los cambios contribuyó a salvaguardar las identidades de los participantes y, al mismo tiempo, permitió que la investigación profundizara en los complejos procesos de desaprendizaje y reaprendizaje de las competencias lingüísticas. Este hecho respaldó las prácticas éticas al gestionar los datos de forma segura, lo que garantizó que la información de los participantes se mantuviera confidencial durante todo el proceso de análisis.

Categorización de Hallazgos y Desarrollo de Teoría

Los hallazgos del estudio fueron categorizados y cotejados sistemáticamente no solo para construir una comprensión integral del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico cultural entre los informantes, sino también para reforzar la validez y confiabilidad de los resultados. Se empleó un análisis temático siguiendo el marco de Braun y Clarke (2006) y Saldaña (2013), para facilitar el proceso de codificación e identificar temas recurrentes dentro de las transcripciones de las entrevistas y las narrativas reflexivas. Este enfoque permitió la organización sistemática de los datos en categorías significativas que iluminaron la naturaleza multifacética de las experiencias de adaptación lingüística de los participantes.

Los temas (códigos y categorías) que surgieron fueron examinados a la luz de las teorías fundamentales que sustentan esta investigación: Teoría del Aprendizaje Transformador, la Teoría de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, la Teoría de la Neuroeducación y la Neuroplasticidad, la Teoría Sociocultural del Aprendizaje. A través de la triangulación de los hallazgos utilizando estos lentes teóricos, se desarrolló un marco teórico matizado, destacando la dinámica compleja de la adaptación lingüística cultural. Este proceso de triangulación fue esencial para construir un modelo holístico de cómo los estudiantes de idiomas navegan por los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje en diversas situaciones de intercambio cultural. El procesamiento de la información de manera gráfica en tablas jugó un papel fundamental en esta fase al representar visualmente las conexiones entre los temas y los constructos teóricos, mejorando así la profundidad del análisis.

Interpretación de los Hallazgos

La interpretación de los hallazgos implicó un análisis profundo de cómo los participantes construyeron sus identidades lingüísticas y culturales dentro de contextos

socioculturales específicos. La Teoría Sociocultural del Aprendizaje proporcionó una perspectiva para explorar cómo los participantes asignaron valor a varios elementos lingüísticos y culturales, revelando las complejidades de navegar por múltiples marcos culturales en su uso del lenguaje (Byram, 1997). Este proceso interpretativo también profundizó en cómo los participantes adaptaron sus competencias lingüísticas a través de los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje, en consonancia con los principios de la teoría de la enseñanza comunicativa de la lengua, así como también, la neuroeducación y la teoría de la neuroplasticidad (Canale & Swain, 1980; Sousa, 2022; Morandín-Ahuerma, 2022).

Al examinar estas experiencias a través de un lente teórico multifacético, el estudio arrojó luz sobre los viajes complejos de transformación de los participantes, ilustrando cómo sus prácticas lingüísticas y culturales evolucionaron en respuesta a las interacciones del mundo real mediante un proceso interpretativo que permitió la interrelación de temas en las narraciones de los participantes y que dieron el insumo necesario para la creación de tablas visuales presentadas en el próximo capítulo, las cuales captaron la interacción entre elementos cognitivos, emocionales, culturales y comunicativos. Este análisis exhaustivo ofreció, en última instancia, una comprensión más profunda sobre el desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico cultural en diversos contextos, de los procesos que sustentan el proceso de adaptación sociocultural que atraviesan estas personas, así como también, otras consideraciones disciplinares de relevancia en el caso tales como las perspectivas axiológicas, teleológicas, gnoseológicas y ontológicas.

Implicaciones y Direcciones Futuras

El conocimiento generado a partir de este estudio hizo contribuciones significativas a los campos de la didáctica de las lenguas, específicamente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la sociolingüística y los estudios culturales. El sólido marco teórico, desarrollado a través de una rigurosa triangulación, ahora sirve como piedra angular para comprender los complejos procesos de adaptación lingüística cultural. No solo aborda los desafíos que enfrentan los profesores de idiomas, sino que también extiende sus conocimientos a los estudiantes que participan en situaciones de intercambio cultural.

Además, los hallazgos tienen implicaciones prácticas para informar las políticas e intervenciones destinadas a facilitar la adaptación e integración cultural y lingüística de las poblaciones desplazadas, abogando por enfoques más inclusivos y culturalmente sensibles en los países de acogida (Smith, 2003). Esta investigación subraya la necesidad de políticas de educación lingüística que reconozcan la fluidez de la identidad lingüística y la importancia de una pedagogía sensible al contexto. Además, abre caminos para la exploración futura de las intersecciones de la lengua, la cultura y la identidad en varios contextos globales. Las investigaciones futuras pueden basarse en los constructos teóricos de este estudio para examinar los procesos en curso de adaptación cultural y lingüística en un mundo cada vez más interconectado.

INTELECTUALIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS Y RESULTADOS

Este capítulo presenta el análisis temático de los datos recopilados a partir de entrevistas y de narraciones reflexivas escritas de los participantes, centrándose en cómo los participantes navegan por los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico en entornos culturalmente diversos. Luego de seguir las siete fases y veinte pasos descritos en el capítulo anterior; en este capítulo, la estructura del análisis se reorganiza para adaptarse a un enfoque basado en cuatro etapas principales: exploratoria, descriptiva, relacional e inferencial. Estas etapas están basadas en los marcos de Miles et al. (2014) y son complementadas por los principios de Braun y Clarke (2006) para la codificación temática. Aunque en el capítulo 3 se detallaron siete fases y veinte pasos metodológicos, estas acciones se integran ahora dentro de este marco general más amplio de cuatro etapas, proporcionando un análisis sistemático que permite seguir el flujo de las experiencias y procesos lingüísticos de los participantes, desde la identificación de patrones hasta la explicación teórica. Esta reorganización garantiza una progresión clara y auditable del análisis, en la que cada etapa se apoya en los hallazgos de la anterior y mantiene las voces de los participantes en el centro del proceso.

Es importante recordar que la pregunta de investigación principal que guía este capítulo es: ¿Cómo superan los estudiantes de lenguas modernas el fenómeno de desaprender las estructuras lingüísticas formales para reaprender las competencias lingüísticas en diversos contextos del mundo real?

La fase exploratoria se enfoca en identificar los códigos iniciales y se agrupan en categorías más amplias que surgieron de los datos hasta haberse logrado una saturación metodológica de los datos analizados, lo que proporciona información sobre los patrones recurrentes en las entrevistas y narrativas de los participantes. En esta

fase, se capturan las frases y conceptos clave que emergen de las experiencias de los participantes, formando la base del análisis.

En la fase descriptiva, se exploran más a fondo los roles, las acciones y la variabilidad de las experiencias de los participantes para desarrollar una imagen clara de cómo se produce el desaprendizaje y el reaprendizaje lingüísticos y cómo se adaptan lingüísticamente a los nuevos contextos.

La fase relacional establece relaciones causales entre las acciones, los roles de los participantes y las consecuencias de sus procesos de adaptación lingüística. Se examina cómo sus experiencias lingüísticas y culturales se influyen mutuamente y se documentan las conexiones entre las categorías identificadas.

Finalmente, la fase inferencial proporciona una explicación de los hallazgos mediante la triangulación teórica y de las perspectivas disciplinares axiológica, teleológica, gnoseológica y ontológica; destacando las posibles causas subyacentes del desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico, y discutiendo las implicaciones más amplias para la educación lingüística y la comunicación intercultural.

Como se puede observar, estas etapas permiten que los pasos metodológicos descritos en el capítulo anterior se integren de manera coherente en el marco de análisis temático, garantizando un enfoque progresivo y profundo que explora tanto los detalles como las relaciones más amplias dentro de los datos.

A lo largo del análisis, se utilizan citas textuales directas de las entrevistas y las narrativas escritas para respaldar el proceso de codificación y categorización. Este enfoque garantiza que cada categoría, relación causal e inferencia esté firmemente arraigada en los datos, ofreciendo un registro de auditoría que demuestra la transparencia y confiabilidad del proceso analítico.

Los hallazgos se interpretarán a la luz de los marcos teóricos esbozados en capítulos anteriores, incluida la teoría de la comunicación intercultural, la teoría de la

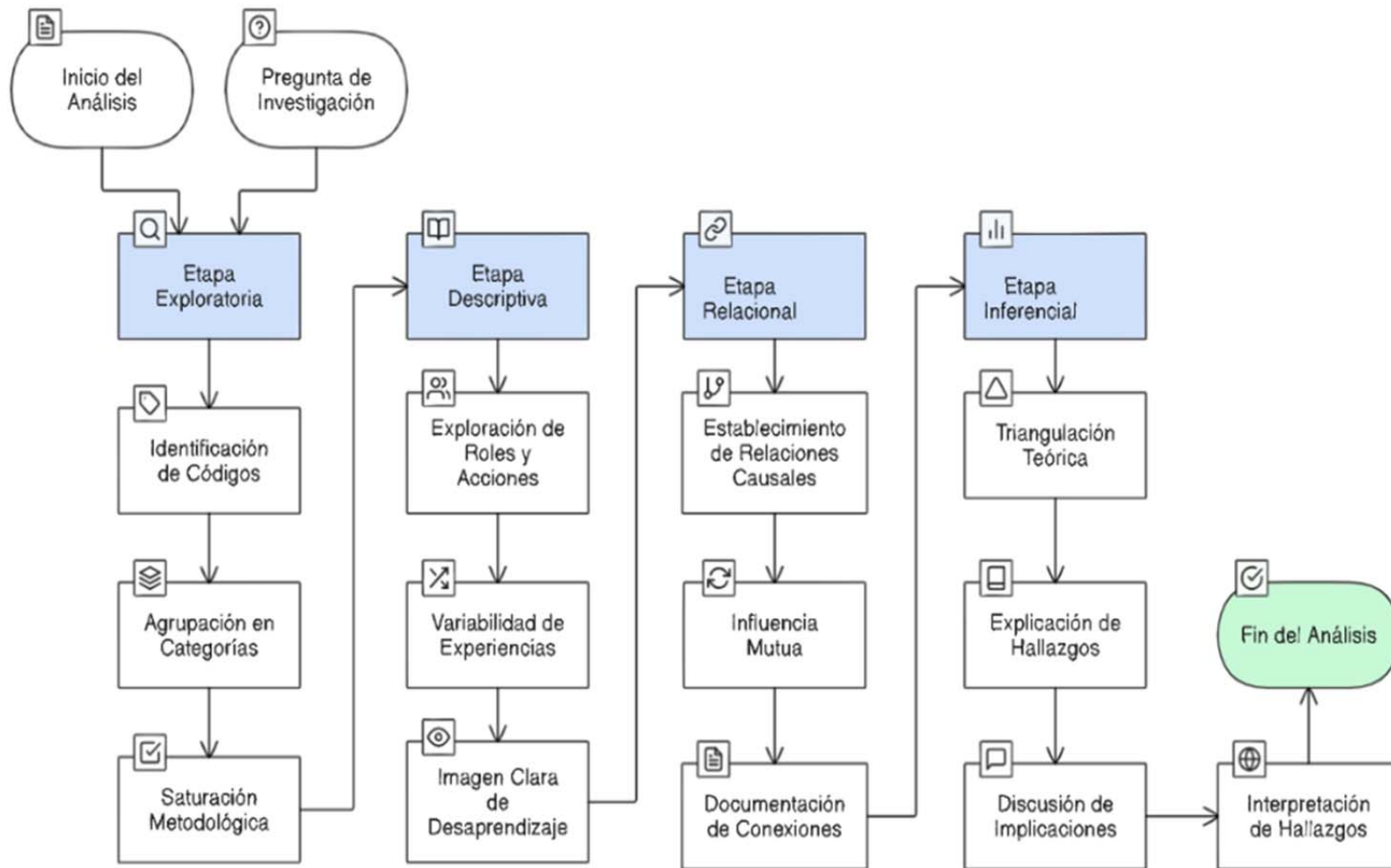
enseñanza comunicativa de la lengua, la neuroeducación y la teoría del aprendizaje sociocultural. Estos marcos guiarán la exploración de cómo los participantes abordan los desafíos de desaprender las estructuras formales del lenguaje y adaptarse al uso del lenguaje en el mundo real en contextos culturalmente diversos.

A fin de garantizar la trazabilidad metodológica del estudio, el siguiente gráfico (Gráfico 7) presenta el procedimiento sistemático seguido para el análisis temático de los datos. Este procedimiento integra los marcos teóricos de Miles, Huberman y Saldaña (2014), así como los principios de codificación propuestos por Braun y Clarke (2006). Su inclusión permite visualizar cómo se articulan los pasos descritos en el Capítulo 3 con las cuatro etapas analíticas del Capítulo 4: exploratoria, descriptiva, relacional e inferencial.

Por otra parte, este Gráfico 7 no solo resume las fases del análisis temático aplicado, sino que también evidencia la progresión lógica y fundamentada del tratamiento cualitativo de los datos, permitiendo una interpretación rigurosa y profunda del fenómeno investigado. La estructura visual asegura la transparencia del proceso investigativo y actúa como nexo entre la fundamentación metodológica y la interpretación empírica de los hallazgos, alineándose con el enfoque fenomenológico adoptado en el estudio.

Gráfico 7

Proceso Sistemático Para el Análisis Temático de los Datos



Etapa Exploratoria: Percepciones Iniciales y Patrones Emergentes

La etapa exploratoria es el primer paso en el ciclo del análisis temático, siguiendo el marco establecido por Miles et al. (2014). En esta etapa, se identificaron los códigos y las categorías iniciales con base en la lectura preliminar reiterativa de los datos. El objetivo de esta fase es identificar patrones recurrentes en las narrativas de los participantes que brinden información sobre cómo navegan por los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico en contextos multiculturales.

Proceso de Codificación

El proceso de codificación comenzó con un enfoque de codificación abierta, que permitió la identificación de frases clave, comportamientos y experiencias expresadas por los participantes. Saldaña (2013) enfatiza la importancia de los códigos iniciales en la investigación cualitativa, ya que éstos ofrecen una visión de las realidades vividas por los participantes antes de pasar a una categorización más formal. En esta fase, el foco estuvo en extraer términos y conceptos específicos que surgieron directamente de una lectura exhaustiva e iterativa de los datos línea por línea, tal como se indicó previamente, asegurándose de que la codificación se basara en el lenguaje y las experiencias reales de los participantes. Bajo la lupa del concepto de epojé de Husserl (1983), en este aspecto se dejó de lado las preconcepciones y suposiciones para involucrarse plenamente con las experiencias vividas de los participantes. Como era de esperarse, este método permitió el surgimiento de códigos y categorías que están firmemente arraigados en las descripciones de los participantes de sus procesos de desaprendizaje y reaprendizaje, desprovistos de interpretaciones externas.

A raíz del proceso sistemático basado en el análisis de los instrumentos seleccionados, esta etapa implicó la identificación de códigos, entre muchos otros, tales como:

Desaprendizaje de Estructuras Lingüísticas Formales: este código captura instancias en las que los participantes discuten las dificultades que enfrentaron al intentar adaptar sus habilidades lingüísticas formalmente aprendidas a contextos del mundo real.

Adaptación Cultural: muchos participantes enfatizaron los desafíos de navegar por diferentes normas y prácticas culturales mientras vuelven a aprender habilidades lingüísticas.

Compromiso Emocional y Cognitivo: este código refleja cómo los participantes describieron sus estados emocionales y mentales durante el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje, destacando la tensión cognitiva y el impacto emocional involucrados.

Las Categorías

A partir de estos códigos iniciales, se derivaron categorías más amplias, agrupando códigos similares para crear patrones significativos en los datos. Las siguientes categorías surgieron del primer análisis:

Las primeras tres categorías fueron: Desafíos del Desaprendizaje-Reaprendizaje del Lenguaje Académico, Procesos de Adaptación Sociolingüística y Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas. Se consideran las categorías principales porque se alinean directamente con los objetivos centrales de esta tesis. Estas categorías se centran en los fenómenos centrales que se investigan: los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje que ocurren a medida que los estudiantes y educadores

de idiomas navegan por la transición de las estructuras lingüísticas formales a los contextos comunicativos del mundo real. También enfatizan cómo estas transiciones están influenciadas por factores sociolingüísticos y culturales, que son fundamentales para comprender cómo evoluciona el aprendizaje de idiomas en entornos multiculturales. La prevalencia y recurrencia de estos temas en las narrativas y entrevistas indicaron su papel fundamental en las experiencias de los participantes.

Por otro lado, surgieron dos categorías más: Resiliencia Emocional y Cognitiva y Otras Perspectivas y Dimensiones (Axiológicas, Teleológicas, Gnoseológicas y Ontológicas), las cuales se clasifican como categorías emergentes, inesperadas o secundarias porque, aunque inicialmente no formaban parte de los objetivos primarios de la investigación, surgieron orgánicamente durante la recopilación y el análisis de datos. Estas categorías profundizan en las dimensiones emocionales y filosóficas de la experiencia de aprendizaje de idiomas, reflejando las luchas de los participantes con la identidad, la autopercepción profesional y la resiliencia emocional. Si bien estos temas se anticiparon de manera menos explícita, brindan información valiosa sobre los impactos más amplios y holísticos de la adaptación lingüística, enriqueciendo la comprensión general del proceso al ofrecer capas inesperadas de complejidad.

1. Desafíos del Desaprendizaje-Reaprendizaje del Lenguaje Académico.

Esta categoría se centra en los desafíos que enfrentaron los participantes al desaprender los patrones formales y estructurados del lenguaje aprendidos en sus países de origen confinados al entorno académico formal y luego, al reaprender dichas estructuras en sus intentos por adaptarse al lenguaje más informal y coloquial utilizado en contextos del mundo real, particularmente en el entorno académico y social de los Estados Unidos. Muchos participantes mencionaron momentos de frustración al darse cuenta de que el lenguaje formal que dominaban no los preparaba del todo para las

interacciones diarias o los entornos informales. Con el tiempo, comenzaron a comprender la importancia de la flexibilidad en la comunicación y la necesidad de adaptar continuamente su uso del lenguaje. Por ejemplo, cita textual: *"...la enseñanza de la fonética internacional que, que recibí como estudiante en, en Venezuela, en muchos momentos no tiene nada que ver con la realidad..."* (Ver texto completo en anexos: Entrevista 3, líneas 59-61).

2. Procesos de Adaptación Sociolingüística. Los participantes describieron con frecuencia cómo tuvieron que adaptarse no solo lingüísticamente, sino también social y culturalmente. El proceso de integración a una nueva comunidad requirió que adoptaran expresiones idiomáticas, se ajustaran a dialectos regionales y aprendieran a comunicarse de manera más natural y espontánea en sus interacciones diarias. Esta categoría resalta la importancia del contexto y la dinámica social en la adaptación lingüística, mostrando que el aprendizaje de una lengua es mucho más que memorizar reglas gramaticales. Por ejemplo, cita textual: *"tú eres el externo que trata de ingresar a ese círculo social, es tu obligación adaptarte a ese círculo para poder ingresar, pero también hay que ver cuando las personas de ese círculo realmente se abren a tratar de permitirte ingresar a ese círculo"* (Anexos: Entrevista 1, Líneas 97-100).

3. Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas. Esta categoría exploró las experiencias de los participantes con las diferencias culturales que encontraron al enseñar y aprender idiomas en diversos contextos. Estas diferencias influyeron en sus estrategias de enseñanza y el compromiso de sus estudiantes. Los participantes señalaron que las expectativas culturales en torno a la formalidad, el respeto y la interacción social eran significativamente diferentes en sus nuevos entornos, y esto a menudo les exigía desaprender comportamientos y actitudes que

eran culturalmente apropiados en sus países de origen, pero menos relevantes o incluso malinterpretados en su nuevo contexto. Por ejemplo, cita textual: *"En México, la formalidad y el respeto están profundamente arraigados... en Estados Unidos... la comunicación tiende a ser más informal, directa e igualitaria..."* (Anexos: Narrativa 9, líneas 25-29).

4. Resiliencia Emocional y Cognitiva. Esta categoría refleja la resiliencia emocional y cognitiva que los participantes desarrollaron al enfrentar los desafíos de desaprender y reaprender estructuras lingüísticas en un contexto del mundo real. Los participantes informaron sentimientos de frustración, vergüenza y, a veces, rabia cuando se dieron cuenta de la brecha entre su educación lingüística formal y la realidad del uso informal del lenguaje. Sin embargo, también describieron cómo superaron estas dificultades ajustando sus estrategias, practicando la empatía hacia ellos mismos y los demás y manteniendo la motivación durante todo el proceso. Por ejemplo, cita textual: *"...el acento es un factor que puede... prestarse para lamentablemente burlas e irrespetos y esta situación genera mucha vergüenza y decepción"* (Ver anexo: Narrativa 7, Líneas 17-18).

5. Otras Perspectivas y Dimensiones (Axiológicas, Teleológicas, Gnoseológicas, y Ontológicas): Esta categoría emergente explora las dimensiones filosóficas más profundas del desaprendizaje y reaprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Los participantes reflexionaron sobre cómo su identidad como educadores estaba entrelazada con su capacidad para enseñar inglés formal correctamente, y cómo el proceso de desaprender estas estructuras rígidas a menudo desafiaba su sentido de competencia profesional. Algunos participantes hablaron del impacto existencial de cuestionar lo que creían saber y cómo esto influyó en su enfoque

general de la enseñanza, haciéndolos más flexibles, adaptables y abiertos a diferentes métodos y perspectivas. Por ejemplo, cita textual con referencia a la dimensión ontológica: "...me abrió la oportunidad... la visión me permitió ampliar mi visión personal, de evolución personal como docente". (Ver anexo: Entrevista 6, Líneas 623-625).

Evidencia Textual

Como se pudo ver en la sección anterior cada categoría estaba respaldada por evidencia textual específica extraída de las entrevistas y las narrativas. Cada cita respalda el código particular y específico que los ubica dentro de un tema más generalizado y contribuye a la generación de las categorías más amplias que relatan los desafíos de desaprender el lenguaje académico, entre otras cosas. Al final de esta etapa se podrá observar una tabla que detalla los códigos y categorías de una manera más generalizada.

Descripción-Explicación:

La "Descripción-Explicación" contiene descripciones textuales y explicaciones extraídas de las respuestas de los participantes. Estas entradas reflejan instancias, experiencias u observaciones específicas compartidas por los informantes, lo que brinda información sobre sus desafíos lingüísticos, culturales o comunicativos. Las descripciones a menudo narran eventos en los que los participantes encontraron barreras lingüísticas o socioculturales y describen cómo se adaptaron o superaron estos obstáculos. Esto sirvió para brindar una comprensión contextualizada y detallada de la narrativa del participante y está estrechamente vinculada a los códigos que representan temas clave, lo que permite una mayor categorización e interpretación durante el proceso de análisis.

Análisis de Sentimientos

La columna "Sentimientos" captura la respuesta emocional o el sentimiento expresado por el participante durante cada experiencia descrita. Esto puede incluir sentimientos de frustración, vergüenza, confianza o crecimiento, entre otros. Estos sentimientos ayudan a profundizar el análisis al resaltar las dimensiones afectivas de sus experiencias con la adaptación y el reaprendizaje del lenguaje. Esta capa de análisis no solo refleja los desafíos cognitivos de la adaptación a un nuevo idioma y entorno cultural, sino también el costo emocional o la satisfacción que conllevan estos procesos. Los códigos de sentimiento brindan una interpretación más humanizada y empática del recorrido del participante.

Fuente

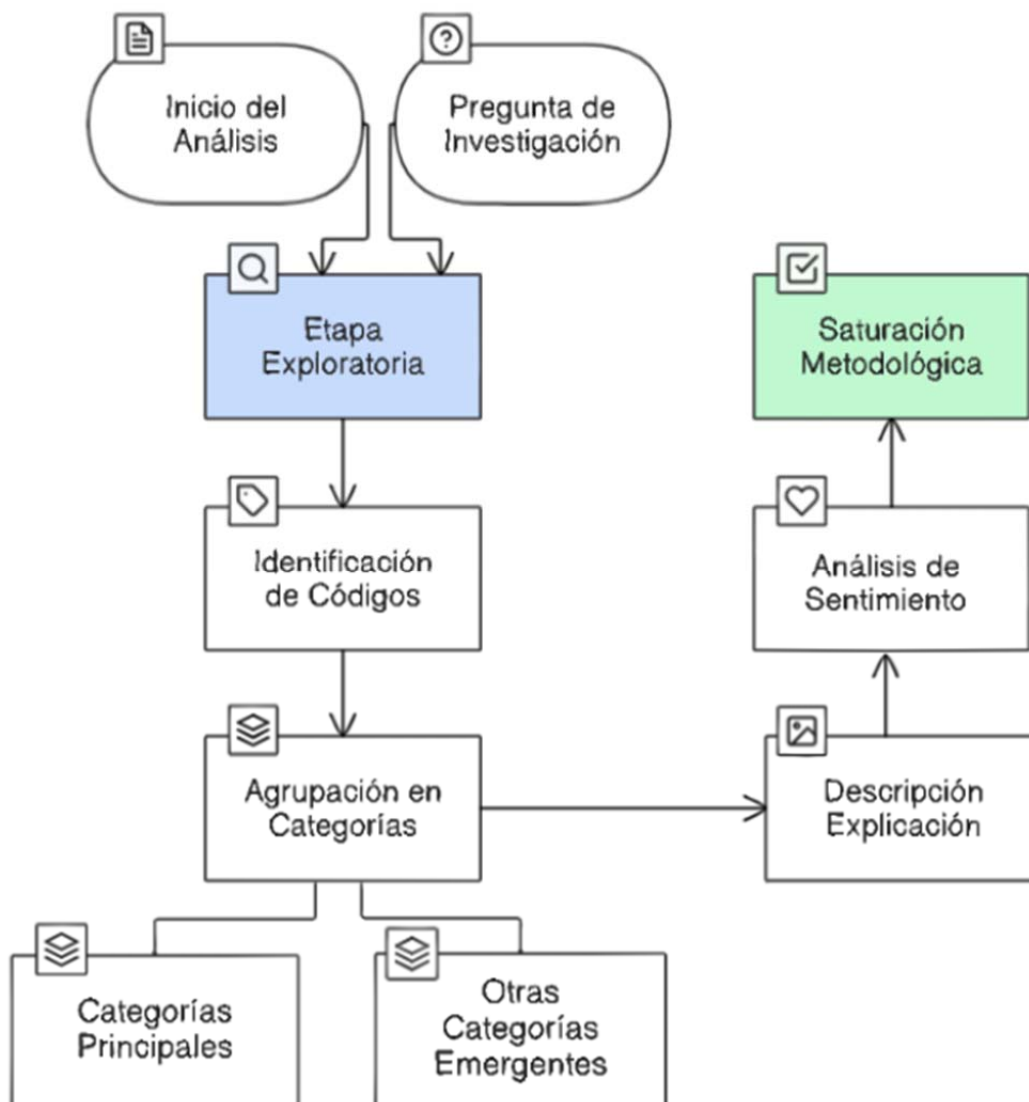
Aunque no se ve directamente en la imagen proporcionada, la columna "Fuente" (de las tablas dinámicas que se presentarán posteriormente) generalmente hace referencia al sitio exacto en el cual se encuentran las citas o experiencias narradas en el texto, en este caso, de la entrevista y/o narrativa reflexiva escrita, y ofrece números de línea o secciones precisos de la transcripción original. En su caso, el formato probablemente sea algo como "Entrevista 1, Líneas 50-53". Esta columna es crucial para rastrear los orígenes de los datos y garantizar que el análisis permaneció anclado en las fuentes originales, lo cual permite una fácil referencia y verificación durante etapas posteriores de interpretación o al presentar los hallazgos.

El siguiente gráfico representa el procedimiento detallado seguido durante la etapa exploratoria del análisis temático, desarrollada en el Capítulo 4. Esta etapa fue esencial para identificar los primeros patrones de sentido emergentes a partir del corpus

de entrevistas y narrativas reflexivas, y permitió estructurar los códigos en categorías representativas que servirían de base para las siguientes fases del análisis. Como puede observarse, se trata de una secuencia metodológica que garantiza la trazabilidad, validez y profundidad interpretativa del estudio.

Gráfico 8

Etapa Exploratoria Paso a Paso



Por otra parte, el Gráfico 7 muestra evidencia de que la etapa exploratoria fue abordada con rigor metodológico, siguiendo un enfoque inductivo que permitió respetar la voz de los participantes y organizar los datos con base en significados emergentes. Este gráfico guarda correspondencia con los planteamientos de Saldaña (2013) respecto a la codificación inicial como punto de partida para construir un mapa interpretativo confiable. Además, los pasos mostrados aquí fueron claves para iniciar el proceso de triangulación posterior, al sistematizar la información desde su origen narrativo hasta su representación teórica.

Entrevista 1: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea

Tabla 1
Codificación de Datos: Informante 1 - Entrevista 1

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción-Explicación	Sentimiento	Fuente
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Variaciones lingüísticas, Problemas de comprensión, Inglés estándar, Estructuras lingüísticas aprendidas	"encontrarme con unos acentos más difíciles de comprender al inglés estándar, el cual había aprendido..."	El participante describe cómo los acentos locales y variaciones del inglés estándar presentaron un desafío lingüístico, además de la necesidad de desaprender estructuras lingüísticas formales.	Confusión, Frustración	Entrevista 1, Líneas 36-37
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Frustración, Superación de barreras emocionales	"de pronto por la frustración de decir todo ese tiempo aprendiendo un inglés que, que no es el, el que hablan acá, el que no es el correcto en, en teoría. Fue un poquito frustrante, pero ya después aceptando"	El participante refleja la frustración continua, aunque también subraya la capacidad para superar las barreras emocionales.	Frustración, Resiliencia	Entrevista 1, Líneas 44-47
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Frustración, Adaptación emocional, Autoeficacia	"fue un poquito frustrante pero ya después aceptando que existen comunidades lingüísticas diferentes..."	El participante narra la frustración inicial y la eventual adaptación emocional que le permitió superar las dificultades comunicativas.	Frustración inicial, Autoeficacia	Entrevista 1, Líneas 45-47

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción-Explicación	Sentimiento	Fuente
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Ajuste sociolingüístico, Prácticas de comunicación	"ciertas comunidades se comunican bajo ciertas estructuras únicas de esa comunidad..."	Se explora la necesidad de adaptación tanto cultural como lingüística en las prácticas de comunicación dentro de comunidades diferentes.	Necesidad de ajuste, Reflexión cultural	Entrevista 1, Líneas 48-49
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Desaprendizaje gramatical, Ajuste lingüístico, Adaptación	"las estructuras gramaticales... en expresiones como... el "he don't"...El "ain't", las negaciones en "ain't" ...aprender a manejar porque eso permite un espacio de adaptación lingüística"	Relata el proceso de desaprender estructuras gramaticales aprendidas en la academia para adaptarse al uso informal en la vida cotidiana.	Adaptación, Frustración inicial, Flexibilidad	Entrevista 1, Líneas 55-60
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Aceptación cultural, Integración social, Adecuación lingüística	"me facilitaría un poco más ser aceptado dentro del grupo en el cual estaba tratando yo de interactuar..."	Aceptación de la diversidad cultural y lingüística como un paso esencial para la integración dentro de una comunidad.	Aceptación, Inclusión	Entrevista 1, Líneas 67-68
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Desaprendizaje gramatical, Flexibilidad lingüística, Acomodación	"tenía que utilizar eso sin forzar esos errores dentro de tu habla para poder encajar bien con esos grupos..."	El participante reflexiona sobre el desaprendizaje de las estructuras gramaticales formales para ajustarse a contextos lingüísticos	Adaptación, Flexibilidad	Entrevista 1, Líneas 76-77

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción-Explicación	Sentimiento	Fuente
			más informales.		
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Apertura cultural, Respeto por la diversidad lingüística	"Tener una mente abierta y evitar corregir a las personas en su propio idioma... transgredir la misma cultura."	Subraya la necesidad de apertura cultural y respeto por la diversidad lingüística, evitando correcciones que puedan ser vistas como una transgresión cultural.	Respeto, Apertura cultural	Entrevista 1, Líneas 88-92
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Integración social, Ajuste lingüístico	"tú eres el externo que trata de ingresar a ese círculo social, es tu obligación adaptarte a ese círculo para poder ingresar, pero también hay que ver cuando las personas de ese círculo realmente se abren a tratar de permitirte ingresar a ese círculo"	Se destaca la lucha constante por ajustarse a un nuevo entorno lingüístico, enfatizando los desafíos de la integración social.	Frustración, Dificultad de integración	Entrevista 1, Líneas 97-100
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Inseguridad lingüística, Desafío cultural	"llevamos es nuestro acento...tratamos de emular el acento extranjero...empezamos a valorar nuestro propio acento como una como algo distintivo, único y, y de valor de la	Explora la inseguridad relacionada con el acento extranjero y la lucha por ser aceptado en una nueva comunidad de habla.	Inseguridad, Desafío cultural	Entrevista 1, Líneas 101-104

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción-Explicación	Sentimiento	Fuente
		propia persona "			
Otras Perspectivas y Dimensiones (Axiológicas)	Valores, Inclusión cultural	"valorar nuestro propio acento como una como algo distintivo, único y, y de valor de la propia persona y de la entidad de la persona"	El participante valora su acento como parte de su identidad, lo que refleja una visión axiológica de la inclusión cultural.	Valoración, Inclusión	Entrevista 1, Líneas 103-104
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Aceptación cultural, Integración social	"es necesario hacer estipulaciones y adecuación lingüística para poder ingresar en el grupo..."	Subraya la importancia de adaptarse lingüísticamente para lograr la inclusión dentro de un grupo social.	Aceptación, Inclusión	Entrevista 1, Líneas 110-112
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Ajuste lingüístico, Adaptación social	"entender que es necesario, sí, hacer ciertas estipulaciones, cierta adecuación lingüística y, incluso, no lingüística, verbal y no verbal, para poder ingresar dentro de ese grupo"	Refleja la necesidad de ajustar el uso del idioma para facilitar la integración social en nuevos contextos.	Aceptación, Adaptación	Entrevista 1, Líneas 110-112
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Teleología, Progreso, Aprendizaje continuo	"entender que esa integración no sucede de un día para otro, sino que es un proceso que se va construyendo con	Aprender un idioma es parte de un proceso teleológico donde el progreso es constante y siempre en evolución.	Progreso, Motivación	Entrevista 1, Líneas 112-113

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción-Explicación	Sentimiento	Fuente
		el tiempo"			
Otras Perspectivas y Dimensiones (Gnoseológicas)	Gnoseología, Evolución del lenguaje, Comunidad y consenso	"el idioma el lenguaje se percibe como un ser vivo... se construye mediante el acuerdo de la comunidad."	El lenguaje se ve como un ser vivo que evoluciona junto con la comunidad, lo que refleja una visión gnoseológica del aprendizaje.	Comprensión, Empatía	Entrevista 1, Líneas 125-127
Otras Perspectivas y Dimensiones (Gnoseológicas)	El lenguaje como ser vivo, Comunidad y evolución	"El idioma el lenguaje se percibe como un ser vivo... se construye mediante el acuerdo de la comunidad."	El participante presenta el lenguaje como algo en constante evolución, que depende del consenso de la comunidad y de su uso vivo.	Comprensión, Empatía	Entrevista 1, Líneas 126-129
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Frustración, Autoeficacia, Estrategias de afrontamiento	"me daba mucho trabajo pronunciar la palabra lechuga en inglés, ¿Sí? Y quería mi hamburguesa y entonces la pedía con lechus o leruse o leus ...se genera algo de frustración..."	El participante describe una situación de frustración relacionada con la dificultad para comunicarse en un restaurante, destacando estrategias de afrontamiento y autoeficacia.	Frustración, Superación, Autoeficacia	Entrevista 1, Líneas 148-150
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Autoeficacia, Resiliencia emocional, Superación de barreras	"entonces se genera algo de frustración, entonces es una batalla propia"	Superación de barreras emocionales, mostrando la resiliencia necesaria para manejar la frustración y mejorar	Resiliencia, Frustración, Superación	Entrevista 1, Líneas 150

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción-Explicación	Sentimiento	Fuente
			la comunicación.		
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Integración social, Adecuación lingüística	"cuando ya estabas tú seguro de lo que habías conseguido... la otra persona no te entendió."	Muestra las dificultades de comunicación y adaptación social a pesar de haber creído haber dominado el idioma.	Frustración, Dificultad de integración	Entrevista 1, Líneas 152-153
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Choque cultural, Tensión comunicativa	"sé otras historias en las cuales ese choque cultural... puede generar secuelas mucho más fuertes."	El participante describe el impacto del choque cultural y las tensiones comunicativas en su experiencia.	Tensión, Conflicto cultural	Entrevista 1, Líneas 153-155
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Superación de barreras emocionales, Autoeficacia	"Sé de casos de personas que dijeron yo en mi vida voy a pedir una licencia de conducción o para ir allá otra vez..."	El participante narra experiencias de personas que, debido a dificultades lingüísticas, deciden no volver a intentar ciertos trámites, reflejando una barrera emocional.	Inseguridad, Autoeficacia	Entrevista 1, Líneas 159-160
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Superación de barreras emocionales, Autoeficacia	"Sé casos de, de personas que dijeron... yo nunca podría hablar el idioma porque mira la única vez que lo intenté y no pude. "	Relata cómo la frustración llevó a algunas personas a abandonar el intento de aprender el idioma, destacando las barreras emocionales.	Frustración, Autoeficacia	Entrevista 1, Líneas 159-161

Entrevista 2: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea

Tabla 2
Codificación de Datos: Informante 2 - Entrevista 2

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Competencia intercultural, Respeto cultural	"Sí recuerdo problemas para entender ...pero es como un proceso "	La competencia intercultural fue clave para mejorar la comunicación y respetar las diferencias culturales.	Respeto, Empatía, Competencia intercultural	Entrevista 2, Líneas 61-62
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Desaprendizaje, Reaprendizaje práctico, Flexibilidad lingüística	"la pronunciación de ellos, que es como bastante alejada de la pronunciación del inglés americano que aprendemos en nuestros países latinoamericanos"	El participante relata cómo el reaprendizaje práctico del idioma fue necesario para ajustarse al uso cotidiano del inglés, lo que requirió flexibilidad lingüística.	Confusión, Adaptación	Entrevista 2, Líneas 64-66
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Ajuste lingüístico, Integración social	"Aquí... ha sido ...el reto más grande... la comprensión oral, o sea, entender lo que las personas dicen para mí ha sido bien difícil, todavía me pasa que yo hay veces que no entiendo"	La adaptación y comprensión de las variaciones lingüísticas y acentos locales fue clave y el reto personal para la integración social y comunicativa.	Confusión inicial, Adaptación lingüística	Entrevista 2, Líneas 68-70
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje	Desaprendizaje gramatical, Adaptación	"Estructuras lingüísticas, como que la gramática, esa gramática prescriptiva bien exacta	El desaprendizaje de las reglas gramaticales formales fue necesario para	Adaptación, Flexibilidad	Entrevista 2, Líneas 74-76

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Académico		que te enseñan, el uso del "Do", el uso del "Does", el uso de los auxiliares"	adaptarse al uso real del idioma en un contexto no académico.		
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Ajuste social, Inclusión cultural	"como que, me costó mucho entender y, de hecho, yo recuerdo preguntar como que, "¿Can you repeat? ¿Can you say it again?"	La adaptación social y cultural fue un desafío inicial, pero finalmente lo superó.	Inseguridad, Inclusión	Entrevista 2, Líneas 79-80
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Frustración emocional, Autoeficacia	"Me costó mucho entender, y de hecho recuerdo preguntar como que... Eso me generaba frustración porque pensé que había aprendido el inglés correctamente."	El participante refleja cómo la dificultad para comprender a los hablantes nativos generó frustración emocional, pero también destaca la autoeficacia que desarrolló al adaptarse.	Frustración, Superación, Autoeficacia	Entrevista 2, Líneas 79-85
Otras Perspectivas y Dimensiones (Gnoseológicas)	El lenguaje como realidad cultural	"El uso del "she don't", el uso del "ain't". Entonces, todas esas cosas que uno viene como con esta mentalidad de que eso es incorrecto, y toca ajustarse"	El participante menciona cómo ciertas expresiones que al principio le parecían incorrectas reflejan una realidad cultural distinta, lo que le obligó a ajustar su perspectiva.	Aceptación, Resiliencia cultural	Entrevista 2, Líneas 82-84

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Desaprendizaje gramatical, Reaprendizaje	"así hablan ellos, y ya te toca desaprender y decir, bueno, sí, está mal estructuralmente, pero en realidad es el uso de la lengua real, es el, es el idioma"	El participante tuvo que desaprender reglas gramaticales formales y reaprender el idioma en su contexto real.	Adaptación, Flexibilidad	Entrevista 2, Líneas 85-87
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Superación de barreras, Resiliencia	"sí, lo vas a sentir a uno mal porque es como que, ¿Qué fue lo que aprendí?"	Superar las barreras emocionales fue clave para sentirse más segura y resiliente al comunicarse en un idioma extranjero.	Superación, Confianza, Resiliencia	Entrevista 2, Líneas 91-92
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Competencia intercultural, Respeto cultural	"todo, o sea, eso como que aunado a todo el, el, el shock cultural que yo tuve inicialmente cuando llegué aquí"	La competencia intercultural fue fundamental para mejorar la comunicación y respetar las diferencias culturales.	Respeto, Competencia intercultural	Entrevista 2, Líneas 105-106
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Variaciones lingüísticas, Adaptación	"porque es todo es todo un conjunto de cosas, creo que me generó mucha frustración, pero creo que es un proceso de tiempo. Esa esa adaptación lleva tiempo"	El participante tuvo que adaptarse a múltiples desafíos en el nuevo entorno sociolingüístico.	Confusión inicial, Adaptación lingüística	Entrevista 2, Líneas 106-108
Otras Perspectivas y Dimensiones (Gnoseológicas)	Proceso Cognitivo, Conocimiento	"creo que es un proceso de tiempo. Esa esa adaptación lleva tiempo"	El participante reflexiona sobre cómo el conocimiento del idioma es un proceso	Proceso Cognitivo, Reorganización Cognitiva	Entrevista 2, Líneas 107-108

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
			de reorganización cognitivo y de interacción social		
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Proceso de adaptación continua	"yo siento que hoy, después de cinco años de estar aquí, el idioma todavía, para mí, representa una barrera en, en el momento de comunicarme con los nativos "	El proceso de adaptación es visto como algo continuo y a largo plazo, lo que refleja una perspectiva teleológica.	Proceso continuo, Progreso	Entrevista 2, Líneas 110-112
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Frustración, Resiliencia	"el idioma todavía... es la hora que me genera frustración, pero estoy en ese proceso de adaptación todavía. "	La resiliencia emocional ayudó al participante a superar la frustración inicial y continuar con el proceso de adaptación.	Frustración, Confianza, Resiliencia	Entrevista 2, Líneas 111-116
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Ajuste cultural, Inclusión social	"Entonces sí, todavía es la hora que me genera frustración, pero estoy en ese proceso de adaptación todavía"	La integración social fue difícil al principio debido a las diferencias culturales, y aún espera encajar mejor.	Inseguridad, Adaptación, Inclusión	Entrevista 2, Líneas 115-116
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Competencia intercultural, Adaptación cultural, Inclusión de Material Auténtico	"Yo creo que es fundamental el uso de material auténtico... O sea, eso en la enseñanza es fundamental"	La competencia intercultural y la comprensión del contexto cultural en el material educativo ayudaron a mejorar la adaptación del	Competencia intercultural, Adaptación	Entrevista 2, Líneas 119-120

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
			participante.		
Otras Perspectivas y Dimensiones (Axiológicas)	Valores culturales, Inclusión en la comunidad	"es fundamental el uso de material auténtico...en la enseñanza es fundamental...todo lo que sea auténtico...porque es, es importante, y porque además eso nos muestra el, el, el contexto real y cultural, "	Valorar su acento y aceptarlo fue parte de un proceso axiológico que permitió su inclusión cultural.	Valoración personal, Inclusión cultural	Entrevista 2, Líneas 119-125
Otras Perspectivas y Dimensiones (Axiológicas)	Valores culturales, Inclusión en la comunidad	"...material auténtico... O sea, eso en la enseñanza es fundamental...porque además eso nos muestra el, el, el contexto real y cultural"	Valora la interacción social y culturales para sentirse más aceptado e integrado en la comunidad.	Valoración, Aceptación	Entrevista 2, Líneas 119-125
Otras Perspectivas y Dimensiones (Axiológicas)	Valores culturales, Inclusión en la comunidad, Interacción Social	"es una manera bastante efectiva de ... de ir desarrollando esa competencia intercultural ...que te ayude a ti a entender cómo, cómo piensa el grupo"	Valorar el aspecto cultural permitió al participante integrarse más plenamente en la comunidad y sentirse aceptado.	Valoración personal, Inclusión cultural	Entrevista 2, Líneas 131-133

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Integración del aspecto sociocultural, Competencia intercultural	"expresiones idiomáticas y hacer comparaciones entre, bueno, pero es que estas personas de este país tienen esta expresión...lo que eso representa a nivel cultural, como que el pensamiento, la cosmovisión de esas personas"	Entender más allá de la gramática y el pensamiento de país anfitrión para desarrollar una competencia intercultural y lingüística.	Competencia cultural, Respeto	Entrevista 2, Líneas 165-167
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Autoeficacia, Superación	"no puedo generalizar, pero fue como que la primera experiencia que yo viví, que ha cambiado, ¿No? pero, sí, eso, eso genera un choque emocional bien fuerte."	El participante refleja cómo la mejora continua en su sentido de autoeficacia fue fundamental para su adaptación emocional.	Superación, Autoeficacia	Entrevista 2, Líneas 181-183
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Progreso continuo, Adaptación	"no solo inglés como que no me está funcionando para comunicarme, pero tampoco a nivel de la relación con mis estudiantes tampoco está funcionando"	El proceso de aprendizaje de un idioma es visto desde su objetivo primordial, la comunicación y las relaciones, lo que refleja una visión teleológica del desarrollo lingüístico.	Progreso, Continuidad	Entrevista 2, Líneas 183-185

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Desaprendizaje gramatical, Ajuste práctico	"A nivel lexical también hay muchas cosas... le dicen "Hot Dog" a la a la salchicha, y yo siempre, pues, 'Hot Dog" es un perro, el perro con la salchicha. No, pero eso "That's a hot dog", y era una salchicha"	El desaprendizaje del vocabulario formales en libros fue clave para ajustarse al vocabulario práctico del idioma en un nuevo entorno.	Confusión, Adaptación	Entrevista 2, Líneas 201-206
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Ajuste lingüístico, Inclusión social, Contexto social real	"la experiencia que he tenido aquí, me ha enseñado que el inglés real no es el inglés que está en el libro"	El ajuste lingüístico fue esencial para considerar el contexto social real en su enseñanza.	Ajuste, Inclusión	Entrevista 2, Líneas 247-248
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Desaprendizaje gramatical, Reaprendizaje, Ajuste práctico	"ahora con la experiencia que he tenido y con lo que he aprendido, porque es que a mí me ha tocado desaprender y aprender muchísimo"	El desaprendizaje gramatical y el ajuste práctico fueron necesarios para comunicarse en el contexto real del idioma.	Confusión, Adaptación	Entrevista 2, Líneas 249-250

Entrevista 3: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea

Tabla 3
Codificación de Datos: Informante 3 - Entrevista 3

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Fonética, Acentos regionales	"puedo comparar mi, mi experiencia en Inglaterra con mi experiencia en Estados Unidos. El, el desaprendizaje ha tenido más que ver en, en, a nivel fonético."	El informante describe cómo el proceso de desaprendizaje estuvo relacionado con los acentos y la fonética en diferentes contextos.	Confusión, Frustración	Entrevista 3, Líneas 50-52
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Frustración, Superación	"...me hacía dudar lo que estaban tratando de decir las personas, tanto en Inglaterra como como aquí en los Estados Unidos."	Narra cómo la comprensión se dificultaba en diferentes contextos y cómo la superación fue necesaria para seguir comunicándose.	Frustración, Duda	Entrevista 3, Líneas 53-54
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Regionalismos, Pronunciación	"enfrentarme a los regionalismos a nivel fonético, la pronunciación de la, de la gente de, del pueblo..."	Refleja cómo el entorno local afecta la pronunciación y cómo tuvo que adaptarse a los regionalismos para comunicarse.	Aceptación, Adaptación	Entrevista 3, Líneas 56-57
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Variaciones lingüísticas y culturales	"...la gente de, del pueblo...la mayoría de las veces están diciendo oraciones gramaticalmente	Explica cómo las diferencias culturales en las pronunciaciones locales impactaron su	Reflexión, Adaptación	Entrevista 3, Líneas 57-59

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		correctas, pero con sus pronunciaciones particulares."	aprendizaje y enseñanza del idioma.		
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Aprendizaje Fonética Formal vs Realidad	"...la enseñanza de la fonética internacional que, que recibí como estudiante en, en Venezuela, en muchos momentos no tiene nada que ver con la realidad..."	Expone la desconexión entre la enseñanza formal de la fonética y la realidad de los acentos regionales en diferentes países.	Reflexión, Desilusión	Entrevista 3, Líneas 59-61
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Desaprendizaje-Reaprendizaje Pronunciación, Acentos	"...yo digo la palabra 'But', ¿Ok? B U T. [Ujum] ...Y entonces el, el estudiante me dice, no, no, no es 'But', es es 'Bot'."	Narra la experiencia de cómo los acentos locales afectaron la forma en que aprendió la pronunciación de una palabra común.	Confusión, Adaptación	Entrevista 3, Líneas 66-67
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Frustración, Superación	"Entonces yo dije 'bot', y me corrigieron, no, así no es, y entonces yo dije, 'but'. Y me dijeron no, así no es..."	Relata su proceso de corrección y adaptación a la pronunciación en diferentes lugares, a pesar de la confusión inicial.	Frustración, Superación	Entrevista 3, Líneas 70-71
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Regionalismos, Acentos	"...los afroamericanos, pues, tienen, dependiendo de las zonas, unos acentos muy particulares... uno es el extranjero, están	Refleja cómo los acentos locales en el sur de EE.UU. requieren un proceso de adaptación lingüística por parte	Aceptación, Aprendizaje	Entrevista 3, Líneas 84-88

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		hablando bien, es su idioma nativo."	del hablante extranjero.		
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Norma académica vs Realidad	"...evidentemente, uno no va a enseñar una lengua de manera incorrecta, uno no va a enseñar lo que está fuera de la norma, pero luego, la realidad es totalmente distinta."	Describe el choque entre las normas académicas de enseñanza y la realidad del uso del idioma en diferentes contextos.	Reflexión, Adaptación	Entrevista 3, Líneas 91-93
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Inglés internacional y comunicación	"...vamos a, a dar inglés internacional para que la gente se comunique. Por esa razón, entre extranjeros nos entendemos."	Explica cómo el propósito de enseñar del inglés internacional es facilitar la comunicación entre hablantes no nativos en un contexto global.	Reflexión, Progreso	Entrevista 3, Líneas 100-101
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Impacto, Acento regional	"Entonces fue un impacto de que ajá, ¿Dónde está mi inglés? ¿Qué será qué, qué pasó acá? ¿Qué, qué es esto?"	El informante describe el choque lingüístico y la confusión cuando su inglés académico no era suficiente en un contexto regional.	Confusión, Impacto	Entrevista 3, Líneas 107-109
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Frustración, Humillación	"...a la tercera vez es que ya llega uno a comprender. Ah, tú estás diciendo tal cosa... uno se siente	Narra la experiencia de frustración y humillación al intentar comprender los acentos regionales, lo	Frustración, Humillación	Entrevista 3, Líneas 111-115

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		medio, medio humillado."	que llevó a una eventual adaptación.		
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Identidad, Humillación	"...te hace sentir: 'tú extranjero, que no hablas bien mi idioma'; bueno, pero, pero 'yo extranjero que estoy aprendiendo otro idioma, tú no'."	Refleja la dimensión ontológica del ser extranjero y cómo la identidad se ve afectada al aprender y hablar un idioma extranjero.	Humillación, Reflexión	Entrevista 3, Líneas 122-123
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Repetición, Adaptación	"...cuando ellos, la mayoría de las personas han sido muy amables y y entonces te repiten, y te tratan de se tratan de dar a entender..."	Relata cómo la paciencia y la repetición en la interacción social ayudan a la adaptación lingüística en un entorno nuevo.	Aceptación, Adaptación	Entrevista 3, Líneas 124-126
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Contexto social, Interacción	"El contexto social, cómo reacciona el medio ambiente frente a mi inglés."	Describe cómo el contexto social y las reacciones del entorno influyen en la adaptación y aprendizaje del idioma en situaciones reales.	Reflexión, Integración	Entrevista 3, Líneas 138
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Whole Language, Contexto real	"...aprendí que, que eso se llama 'Whole Language', que es una es un 'approach' para enseñar inglés... meten al estudiante cien por	Explica el enfoque de "Whole Language" para sumergir a los estudiantes en un entorno auténtico y relacionado con el	Reflexión, Adaptación	Entrevista 3, Líneas 147-149

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		ciento en, en un medio ambiente relacionado con el idioma."	idioma.		
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Práctica Docente, Frustración, Normas del distrito	"...si yo los enfrento aquí a ellos con una emisora de radio, ellos van a mostrar frustración en lugar de un desafío."	Narra cómo el uso de materiales auténticos puede generar frustración en los estudiantes debido a la falta de preparación previa.	Frustración, Desafío	Entrevista 3, Líneas 162-163
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Proceso continuo, Enseñanza	"...yo he aprendido que antes de hacer eso, de ponerles un video... ya les di el vocabulario, ya les di las estructuras gramaticales..."	Describe cómo debe preparar a los estudiantes con el vocabulario y las estructuras gramaticales antes de usar material auténtico para el logro de los objetivos	Progreso, Preparación	Entrevista 3, Líneas 166-168
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Práctica Docente, Adaptación a Normas, Estrategias	"...no debo dar las clases en español. Debo usar el inglés para para que ellos entiendan el español... entonces, sería un problema para el profesor, porque estaría yo rompiendo las reglas..."	Relata la dificultad de adaptarse a las normas impuestas por el distrito escolar y cómo esto afecta la enseñanza del idioma.	Frustración, Preocupación	Entrevista 3, Líneas 157-159
Otras Perspectivas y Dimensiones	Normas y ética docente	"...yo no puedo darles material que yo no les	Refleja la dimensión axiológica	Reflexión, Responsabilidad	Entrevista 3, Líneas 160-

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
(Axiológicas)		haya dado antes... no puedo salirme de esta lista de vocabulario ni de estas, ni de estas estructuras porque de lo contrario el estudiante puede denunciar."	relacionada con la responsabilidad ética del docente para seguir las normas establecidas.		161; 172-174
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Procedimientos rígidos, Adaptación	"Si tú te sales de los pasos que ellos ya tienen establecido, estás, estás rompiendo el 'procedure', el procedimiento que se debe seguir..."	Narra cómo los procedimientos establecidos limitan la capacidad del docente para innovar en la enseñanza del idioma.	Frustración, Restricción	Entrevista 3, Líneas 180-181
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Proceso de enseñanza continuo	"...hay que darles material real, pero antes de darles el material real es porque ya lo hemos utilizado, el vocabulario, la gramática, la explicación..."	Refleja la planificación meticulosa para lograr que el proceso de aprendizaje sea eficaz mediante una enseñanza progresiva.	Reflexión, Progreso	Entrevista 3, Líneas 185-187
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Whole Language, Physical Approach	"Yo recuerdo 'Whole Language'... desde el principio, desde inglés básico, llegaban hablando inglés... Y sí, fue difícil pero el cerebro iba absorbiendo	Relata cómo los enfoques de enseñanza del idioma, como el 'Whole Language' y el 'Physical Approach', ayudan en la inmersión completa.	Adaptación, Aprendizaje	Entrevista 3, Líneas 195-202

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		inmediatamente..."			
Otras Perspectivas y Dimensiones (Gnoseológicas)	Absorción del conocimiento, Proceso cognitivo	"...el cerebro iba absorbiendo ...lo que tenía que absorber, este, y, y se absorbe más, mayor información, uno aprende más."	Describe la dimensión gnoseológica del aprendizaje y cómo el cerebro asimila la información durante el proceso de enseñanza.	Reflexión, Comprensión	Entrevista 3, Líneas 202-203

Entrevista 4: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea

Tabla 4
Codificación de Datos: Informante 4 - Entrevista 4

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Uso de adjetivos, Adaptación	"...y, y utilicé pues como una expresión: 'You are very high'... me estaban diciendo que si yo estaba drogado."	Narra cómo el uso de un adjetivo lo llevó a enfrentar una corrección y adaptación a las connotaciones lingüísticas del inglés coloquial.	Confusión, Adaptación	Entrevista 4, Líneas 42-47
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Confusión, Autoajuste	"Me quedé chocado porque pues, uno sabe que no se dice 'don't matter' sino 'doesn't'... empecé a adaptarme a su forma de hablar."	Relata cómo una confusión inicial se convirtió en un proceso de ajuste a las expresiones informales de los estudiantes.	Confusión, Aceptación	Entrevista 4, Líneas 58-60
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Acentos y formas de hablar regionales	"...entonces empecé pues como, como a adaptarme a su forma de hablar... es una comunidad que es afro, su comunicación lingüística es diferente."	Describe la adaptación a las particularidades sociolingüísticas de la comunidad afroamericana en el sur de los Estados Unidos.	Adaptación, Reflexión	Entrevista 4, Líneas 60-62
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Recontextualización, Adaptación	"...tiene inglés más estructurado y, y le toca a uno, bueno,	Explica cómo el contexto académico requiere	Confusión, Adaptación	Entrevista 4, Líneas 69-71

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		tratar de recontextualizar nuevamente para poder adaptarse a esa otra comunicación."	reaprender estructuras más formales y adaptarlas a situaciones específicas.		
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Apenado, Proceso de desaprendizaje	"Me sentí como apenado, dije bueno, será que estoy utilizando mal esa expresión..."	Describe el sentimiento de vergüenza al darse cuenta de haber usado incorrectamente una expresión, seguido por un proceso de desaprendizaje.	Vergüenza, Autoajuste	Entrevista 4, Líneas 81-82
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Acentos, Estructuras lingüísticas	"Muchos acentos... yo creo que, dependiendo del lugar de la persona, así es su acento..."	Explica cómo los acentos y las estructuras lingüísticas varían según la región, lo que requiere una adaptación continua.	Reflexión, Adaptación	Entrevista 4, Líneas 93-94
Otras Perspectivas y Dimensiones (Gnoseológicas)	Desaprender para reaprender	"...empieza uno como a adaptarse... viene un proceso de desaprender para reaprender..."	Refleja la perspectiva gnoseológica del aprendizaje, reorganización cognitiva que implica	Reflexión, Aprendizaje	Entrevista 4, Líneas 96-98

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
			desaprender conocimientos previos para adquirir nuevas habilidades.		
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Contexto social, Diversidad cultural	"...el contexto social es muy importante... porque eso nutre... nutre el aprendizaje de, de esa lengua... va a ser muy diverso, mucha diversidad cultural, lingüística también."	El informante resalta la importancia del contexto social y la diversidad cultural y lingüística en el aprendizaje del idioma.	Reflexión, Apreciación	Entrevista 4, Líneas 104-109
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Apego a la norma, Libertad limitada	"Toca porque si no se hace de esa manera, bueno los estudiantes van a... brincar... tiene uno ceñirse a unos parámetros estructurales..."	Narra cómo la enseñanza debe seguir estrictamente el libro y la norma para evitar conflictos con los estudiantes, limitando la flexibilidad docente.	Frustración, Restricción	Entrevista 4, Líneas 113-116
Otras Perspectivas y Dimensiones (Axiológicas)	Libertad de cátedra limitada	"En ese caso, no hay como una libertad de cátedra en general... nos toca ceñirnos mucho a lo que tenemos en el libro	Refleja la dimensión axiológica al considerar la falta de libertad académica y el apego a normas	Reflexión, Falta de libertad	Entrevista 4, Líneas 123-128

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		guía..."	estructurales en la enseñanza del idioma.		
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Autoeficacia, Sentimiento de nulidad	"...cuando llega acá te das cuenta que la realidad es otra, te chocas, en ocasiones sientes que no sabes... te sientes nulo..."	Explica cómo, a pesar de la preparación académica, el choque con la realidad del inglés nativo puede generar un sentimiento de inseguridad.	Frustración, Inseguridad	Entrevista 4, Líneas 138-139
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Invalidación Personal, Humillación	"...en ocasiones sientes que no sabes ...te sientes nulo."	Refleja la dimensión ontológica del ser extranjero y cómo la identidad se ve afectada al enfrentarse a hablar un idioma extranjero en situación real.	Anulación del Ser, Humillación, Reflexión	Entrevista 3, Líneas 139-140
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Frustración, Adaptación gradual	"...se decepciona, siente uno decepción, en ocasiones frustración... pero bueno, se da cuenta uno que eso es un paso a paso..."	Relata cómo la frustración y decepción inicial se transforman en un proceso de adaptación gradual mediante la experiencia diaria.	Frustración, Autoajuste	Entrevista 4, Líneas 142-143

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Adaptación continua	"...el oído y todo se va, se va como adaptando al contexto y a su, y a esa comunicación diaria y real."	Refleja la dimensión teleológica de la adaptación continua al contexto y cómo el aprendizaje ocurre a través de la interacción diaria.	Reflexión, Aprendizaje	Entrevista 4, Líneas 145-146
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Importancia del contexto social	"...sí es muy cierto que el contexto social es muy importante en el aprendizaje de, de una segunda lengua."	Expone la importancia del contexto social en el proceso de aprendizaje de una segunda, que debe considerarse siempre.	Reflexión, Apreciación	Entrevista 4, Líneas 152-153
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Cambio estructural en la enseñanza	"...hay que tratar de, de hacer un cambio estructural de, de la manera de enseñarlo... enfocarlo más en inglés comunicativo y real."	Proporciona una visión sobre la necesidad de desaprender las metodologías tradicionales y enfocarse más en la enseñanza comunicativa.	Reflexión, Progreso	Entrevista 4, Líneas 157-159

Entrevista 5: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea

Tabla 5
Codificación de Datos: Informante 5 - Entrevista 5

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Dificultades con acentos y pronunciación	"...yo aprendí fonética, aprendí el, hice muchos 'listenings' y, a la hora de que tú te enfrentas con un contexto totalmente diferente..."	Expone las dificultades al enfrentarse a la realidad de los acentos y pronunciaciones regionales, a pesar de una sólida formación académica.	Frustración, Desaliento	Entrevista 5, Líneas 61-63
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Aprendizaje de los "slangs" y malas palabras	"...uno aprendió lo formal... pero ya la parte... esos 'slangs' o esas malas palabras... académicamente no te las enseñan."	Relata el proceso de adaptación a un entorno en el que el uso de jergas y palabras informales es crucial para la comprensión y la interacción.	Confusión, Adaptación	Entrevista 5, Líneas 70-73
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Sentirse en "shock" y aprender de la experiencia	"...esa fue mi primera experiencia que, de hecho, llegué a casa 'en shock', totalmente como decir bueno, ¿Qué, qué pasó?"	Describe el impacto emocional de la primera experiencia con el inglés regional, pero también el proceso de aprender y adaptarse al nuevo contexto.	Shock, Adaptación	Entrevista 5, Líneas 76-77

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Adaptación a la realidad del contexto	"...después entendí, ya uno con la experiencia... que no es que no lo aprendiste, es que realmente estás en un contexto totalmente diferente."	Refleja la dimensión ontológica al entender que la adaptación no es un fallo en el aprendizaje, sino una necesidad de ajustarse a una nueva realidad.	Reflexión, Comprensión	Entrevista 5, Líneas 89-90
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Desaprender y reaprender el uso del inglés	"...uno aprendió el idioma inglés en su país... pero realmente las estrategias que tú aprendiste... las estás usando acá, pero enseñando español."	Refleja la dimensión ontológica al analizar cómo las estrategias aprendidas se reaplican en un nuevo contexto, aunque en otro idioma.	Reflexión, Adaptación	Entrevista 5, Líneas 102-105
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Desajuste entre la gramática aprendida y el uso informal	"...cuando por primera vez escuché... diciendo 'She don't, she don't, she don't'... gramaticalmente correcto es 'She doesn't'... tú le dices y le corriges"	Narra el desafío al enfrentar errores gramaticales comunes en el inglés hablado, contradiciendo lo aprendido en la formación académica.	Frustración, Inseguridad	Entrevista 5, Líneas 108-112
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Reacción negativa a la corrección	"...Ellos, algunos te lo agradecen, pero otros se ofenden, así como que, bueno, viene esta persona... a decirme que, qué es lo correcto..."	Expone la reacción negativa que algunos hablantes nativos tienen cuando reciben corrección gramatical de una persona no nativa.	Confusión, Tensión	Entrevista 5, Líneas 113-115

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Sorprenderse por los problemas de "spelling"	"...me quedo asombrada que no saben deletrear en su idioma... palabras tan básicas, no saben escribirlas, en su idioma."	Describe el proceso de adaptación al enfrentar el bajo nivel de ortografía en los hablantes nativos de inglés, a pesar de ser básico.	Sorpresa, Adaptación	Entrevista 5, Líneas 119-124
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Enfoque ecléctico y adaptaciones	"Yo soy mucho de un enfoque ecléctico totalmente... tomar lo mejor de cada una y aplicarlas y adaptarlas..."	Refleja la dimensión ontológica al describir la adaptación pedagógica y la combinación de múltiples estrategias para ajustarse a los estudiantes.	Reflexión, Innovación pedagógica	Entrevista 5, Líneas 150-152
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Enseñanza de estudiantes con discapacidades	"Una de las cosas que nos tocó aprender... es que acá, por ejemplo, se trabaja mucho con la población especial... realmente a nosotros no nos prepararon para eso."	Expresa la frustración y la necesidad de adaptación al enfrentarse a la enseñanza de estudiantes con discapacidades, un área en la que no recibieron preparación.	Frustración, Adaptación	Entrevista 5, Líneas 157-160
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Población multicultural y enseñanza diferenciada	"...acá te encuentras con una población multicultural... aparte de eso, están aprendiendo inglés también como segunda lengua..."	Expone la adaptación necesaria en un entorno multicultural con estudiantes que aprenden tanto inglés como español como	Sorpresa, Adaptación	Entrevista 5, Líneas 164-167

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
			lenguas extranjeras.		
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Enseñanza a estudiantes con niveles mixtos	"...me ha tocado, fue un reto... jamás hemos aprendido cómo, cómo trabajar con este tipo de estudiantes... a la experiencia, o sea, aprenderlo día a día..."	Narra el desafío de enseñar a estudiantes con diferentes niveles de competencia en español e inglés, aprendiendo a medida que enseña.	Desafío, Crecimiento	Entrevista 5, Líneas 179-181
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Tecnología como herramienta limitante	"Y ciertamente, la tecnología es una gran herramienta, pero cuando tú... que la tecnología sea el todo, no, no estoy de acuerdo..."	Refleja la dimensión ontológica al discutir cómo el uso excesivo de la tecnología en la educación puede limitar el desarrollo de habilidades esenciales como la escritura.	Reflexión, Decepción	Entrevista 5, Líneas 191-192
Desafíos del Desaprendizaje-Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Dificultad con la escritura debido a la tecnología	"...le cuesta redactar porque obviamente está acostumbrado a un teclado, a que de repente la computadora te corrige todo, o al 'copy and paste'..."	Expone el desafío que enfrentan los estudiantes para desarrollar habilidades de escritura debido a la dependencia de la tecnología.	Frustración, Inseguridad	Entrevista 5, Líneas 196-197
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Tomar notas vs tomar fotos	"Otra cosa que no les gusta a los estudiantes... es la parte de tomar notas. No les gusta tomar notas, lo que quieren es	Explica el problema de adaptación a la preferencia de los estudiantes por tomar fotos en lugar de escribir notas, lo cual	Incomodidad, Adaptación	Entrevista 5, Líneas 208-210

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		tomar fotos."	limita su aprendizaje.		
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Repetición de palabras para mejorar el aprendizaje	"De hecho, cuando yo aprendí inglés... una de las cosas que me ayudó... era escribir repetitivamente las palabras, leerlas en voz alta y pronunciarlas."	Relata cómo la repetición escrita y la pronunciación en voz alta fueron herramientas efectivas en su aprendizaje, promoviendo el desarrollo cognitivo y emocional.	Confianza, Resiliencia	Entrevista 5, Líneas 212-214
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Importancia del contexto sociocultural	"...el contexto era clave... dependiendo de la parte sociolingüística y cultural del estudiante."	Describe la importancia del contexto sociocultural en el proceso de adquisición de vocabulario y la adaptación lingüística.	Reflexión, Valoración cultural	Entrevista 5, Líneas 234-235
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Flexibilidad en el currículo y autenticidad	"...no me gusta atarme a un libro en específico... siento que el currículo y la planificación es flexible..."	Refleja la dimensión ontológica al hablar de la flexibilidad en el currículo y la importancia de enseñar contenidos auténticos y relevantes.	Innovación, Flexibilidad	Entrevista 5, Líneas 247;260

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Libertad de elegir materiales fuera del currículo	"...siento que puedo enseñar... otras palabras que tenga que ver con el tópico que se está enseñando en la unidad, pues, yo lo hago."	Narra el proceso de adaptación sociolingüística al elegir materiales que no están en el currículo formal para enriquecer el aprendizaje.	Confianza, Autonomía	Entrevista 5, Líneas 249-251
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Añoranza, Recuerdos del pasado	"Cada vez que alguien viene de Venezuela, le digo, tráeme esto, tráeme... para enseñar cosas que sean más auténticas..."	Expone la capacidad de adaptarse y encontrar formas de enriquecer el currículo con materiales auténticos y culturales.	Determinación, Creatividad	Entrevista 5, Líneas 255-257
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Aprender a través de la enseñanza	"Yo siento que, aunque no esté enseñando inglés, siento que me he nutrido mucho enseñando español."	Expresa cómo la enseñanza de español ha enriquecido su proceso de aprendizaje, mostrando cómo uno puede continuar aprendiendo a diario.	Reflexión, Enriquecimiento	Entrevista 5, Líneas 265-266
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Integración de experiencias de aprendizaje en la enseñanza	"...una lengua pienso que nutre a la otra y viceversa... te nutres más de palabras, de estructuras lingüísticas, gramática..."	Expone cómo las experiencias de aprendizaje en inglés nutren la enseñanza del español, y cómo ambos idiomas se complementan en la docencia.	Reflexión, Conexión	Entrevista 5, Líneas 279-280

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Retos con la pronunciación	"...hay personas que de repente no entienden... es que lo estás pronunciando no como un nativo hablante."	Relata la dificultad de comunicarse cuando la pronunciación no coincide con el estándar de un hablante nativo, a pesar del aprendizaje previo.	Frustración, Desconcierto	Entrevista 5, Líneas 290-291
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Reaprender reglas fonéticas y acentos	"...me toca como que volver otra vez a, a recordar esas reglas de fonética y, dónde va el acento cuando yo pronuncio esta palabra..."	Refleja la dimensión ontológica al abordar la necesidad de reaprender las reglas fonéticas y la correcta pronunciación al comunicarse.	Reflexión, Reaprendizaje	Entrevista 5, Líneas 301-302

Entrevista 6: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea

Tabla 6
Codificación de Datos: Informante 6 - Entrevista 6

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Desafíos del Desaprendizaje- Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Desaprender las estructuras gramaticales formales	"...me he visto llevada a la necesidad de desaprender esa insistencia en la enseñanza de las estructuras gramaticales formales..."	Describe cómo la docente tuvo que desaprender el enfoque en las estructuras gramaticales formales para enseñar una comunicación más natural.	Reflexión, Adaptación	Entrevista 6, Líneas 53-55
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Cambio en la corrección de errores gramaticales	"...en lugar de corregir a un estudiante que, en una situación específica, me decía: 'I go to the store yesterday'... yo lo que hacía era responderle de la manera correcta..."	Explica cómo ha adaptado su enfoque de corrección para que los estudiantes internalicen sus errores sin sentirse reprimidos.	Innovación, Apoyo Emocional	Entrevista 6, Líneas 59-63
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Enseñar inglés para contextos laborales	"...cuando hablamos del contexto laboral, ya el enfoque cambia un poquito más... me vi en la necesidad de desaprender las estructuras formales..."	Expone la necesidad de adaptar el enfoque para enseñar inglés laboral, empleando términos y vocabulario más relevantes para las	Innovación, Adaptación	Entrevista 6, Líneas 70-72

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
			profesiones.		
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Adaptación del vocabulario técnico	"...yo tuve que aprender vocabulario del ámbito de la salud odontológica... palabras como 'enamel, dentistry, TMJ, wisdom teeth'."	Refleja la necesidad ontológica de adaptar el vocabulario para el contexto profesional y laboral en función de las necesidades de los estudiantes.	Reaprendizaje, Innovación	Entrevista 6, Líneas 74-76
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Enseñanza orientada a la integración social	"...las clases de inglés yo las oriento más hacia la integración social... enseñarles frases coloquiales, modismos que son comunes en la vida diaria."	Narra cómo adapta las clases para integrar a los inmigrantes enseñando inglés social, práctico, y coloquial en lugar de estructuras formales.	Reflexión, Adaptación	Entrevista 6, Líneas 87-92
Desafíos del Desaprendizaje-Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Procesos de desaprendizaje y reaprendizaje	"...ese proceso de desaprender, reaprender y ayudar a los demás a que también tengan ese proceso."	Narra la importancia de desaprender tradiciones formales y cómo eso influye en la implementación de nuevos métodos educativos.	Reflexión, Evolución	Entrevista 6, Líneas 98-99

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Desaprender métodos de enseñanza formal	"Ese cambio es supremamente necesario, si tú te quieres enfocar más hacia la comunicación, y eso te lleva a una disminución de la formalidad."	Explica cómo el cambio en los métodos de enseñanza impacta la forma en que los docentes abordan la comunicación y reducen el formalismo.	Innovación, Adaptación	Entrevista 6, Líneas 103-105
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Inglés como lengua de prestigio	"hay una coincidencia... el inglés como una lengua de prestigio, y que, por ende, te va a llevar a tener éxito académico o profesional."	Relata cómo los estudiantes perciben el inglés como una herramienta clave para su éxito académico y profesional, tanto como segunda lengua.	Empoderamiento, Motivación	Entrevista 6, Líneas 109-111
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Desafíos ante la evaluación basada en competencias	"A veces... nos sentimos coartados a la hora de querer implementar métodos de enseñanza más informales y comunicativos..."	Expresa la frustración y dificultad que enfrentan los docentes al querer cambiar sus métodos de enseñanza frente a los sistemas de evaluación.	Frustración, Duda	Entrevista 6, Líneas 120-122
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Identidad profesional ligada al inglés formal	"...la identidad profesional como docente está ligada a nuestro nivel de competencia en el	Refleja la perspectiva ontológica al mencionar cómo la identidad profesional de los docentes está	Reflexión, Identidad profesional	Entrevista 6, Líneas 131-133

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		inglés formal... Y la capacidad de enseñarlo de manera efectiva."	fuertemente vinculada a la enseñanza formal del inglés.		
Otras Perspectivas y Dimensiones (Gnoseológicas)	Reflexión sobre el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje	"...ha existido en esta senda ese proceso de aprender, desaprender, reaprender y adaptar métodos y estrategias que, que yo aplico para que esas competencias lingüísticas se den a lugar."	Reflexiona sobre el proceso de aprender y desaprender dentro de su trayectoria profesional, destacando la necesidad de adaptación.	Reflexión, Evolución	Entrevista 6, Líneas 175-177
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Inglés conversacional y sociocultural	"hago actividades en que los estudiantes participen y que reflejen situaciones de la vida real cuando hablamos de ese contexto... de cómo puedes hacer compras, cómo puedes pedir direcciones..."	Describe cómo adapta el contexto sociocultural en sus lecciones de inglés, centrado en situaciones reales para los estudiantes.	Innovación, Adaptación	Entrevista 6, Líneas 183-186
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Ayuda a estudiantes con debilidades específicas	"Yo tengo que hacer énfasis en cada una de esas partes que yo sé que están débiles en cuanto a su conocimiento de la lengua."	Relata cómo aborda las debilidades lingüísticas de los estudiantes mediante un enfoque adaptativo y emocionalmente solidario.	Apoyo, Refuerzo	Entrevista 6, Líneas 198-199

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Desafíos del Desaprendizaje- Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Uso del lenguaje técnico para contextos profesionales	"Mi labor era hacer el hincapié en las diferencias de un inglés... a nivel de prácticas profesionales y a nivel de expectativas comunicativas entre culturas."	Explica cómo enseña inglés técnico para profesionales en odontología e ingeniería, enfocándose en las diferencias culturales y profesionales.	Innovación, Aplicación práctica	Entrevista 6, Líneas 218-220
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Desafío con estudiantes de diversas culturas	"He tenido experiencias fuertes... de que no hablamos una misma lengua materna... estudiantes de Filipinas, de Tailandia, de Corea, de Egipto..."	Expone el reto de enseñar inglés a estudiantes de diversas culturas que no comparten la misma lengua materna, comenzando desde lo más básico.	Desafío, Adaptación cultural	Entrevista 6, Líneas 224-227
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Adaptación al entorno multicultural	"...los ayudas a que ellos mismos se adapten, no solamente con mi ayuda, sino por sí mismos, a ese entorno social, a ese entorno cultural..."	Expone cómo facilita que los estudiantes se adapten por sí mismos a su entorno social y cultural, integrándose con independencia.	Empoderamiento, Logro	Entrevista 6, Líneas 233-235
Desafíos del Desaprendizaje- Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Desaprender la pronunciación aprendida formalmente	"Tengo que desaprender, por ejemplo, que, que no se dice, 'How are you doing' sino 'Hya doing?'"	Relata la experiencia de desaprender la pronunciación formal enseñada académicamente para adaptarse a la	Desafío, Adaptación	Entrevista 6, Líneas 247-248

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
			pronunciación coloquial en EE. UU.		
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Variedad dialectal y uso de "y'all"	"...ellos lo utilizan es como un 'y'all' o 'you all'... No usan ese 'you' que a nosotros nos inculcaron..."	Describe cómo los estudiantes deben adaptarse al uso coloquial de pronombres en lugar del uso formal aprendido en las aulas.	Sorpresa, Aprendizaje	Entrevista 6, Líneas 260-261
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Pronunciación coloquial en la vida diaria	"...tú le dices mayonesa, 'mayonnaise' a alguien y te miran como: 'esta persona no es de acá; aquí se dice 'mayo'. Nada más."	Refleja la diferencia ontológica entre la enseñanza formal y la realidad del uso del lenguaje coloquial, lo que impacta la identidad del hablante.	Confusión, Adaptación	Entrevista 6, Líneas 265-267
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Procesar los cambios lingüísticos	"Esos pequeños detalles de pronunciación, de elementos gramaticales... fueron para mí un 'show'."	Expresa la dificultad emocional y cognitiva que implica enfrentar tantas diferencias lingüísticas y dialectales en la vida diaria.	Desafío, Superación	Entrevista 6, Líneas 267-269
Desafíos del Desaprendizaje-Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Choque inicial con la realidad lingüística	"...Probablemente, en un primer momento, el choque te llegue a decir: 'Oye, pero esto no fue lo que a mí me	Describe la primera impresión de enfrentarse a un uso del inglés diferente al aprendido	Confusión, Desafío	Entrevista 6, Líneas 282-283

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		enseñaron!..."	formalmente, produciendo un choque inicial.		
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Reflexión sobre la enseñanza formal vs. uso cotidiano	"...cuando me enfrento a la vida real, me doy cuenta de que el inglés no es solamente esas normas gramaticales que están totalmente correctas..."	Reflexiona sobre la necesidad de ajustar la enseñanza formal del inglés a su uso cotidiano en un contexto real, lo que lleva a la adaptación.	Realización, Flexibilidad	Entrevista 6, Líneas 298-299
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Desafíos emocionales en el proceso de adaptación	"Oye, pero qué difícil. Yo pensé que lo sabía todo, yo pensé que estaba totalmente preparada... Y sí lo estaba..."	Relata la sensación emocional de encontrarse con dificultades en un contexto real, incluso cuando se creía estar totalmente preparada.	Desafío, Frustración	Entrevista 6, Líneas 308-309
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Integración de la flexibilidad en la enseñanza	"...me prepararon magníficamente para dar clases de inglés... me ha permitido... ser capaz de flexibilizar mi trabajo docente, mi academia, mi enseñanza..."	Resalta la importancia de integrar flexibilidad en la enseñanza, vinculada a un enfoque ontológico que considera las realidades culturales y contextuales.	Adaptación, Aceptación	Entrevista 6, Líneas 318-324

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Reconocimiento de las diferencias culturales	"...no son erradas, sino que son simplemente elementos que se reflejan en la cultura de un área específica..."	Reconoce que las diferencias lingüísticas y culturales no son fallas, sino adaptaciones propias del entorno específico en el que se vive.	Aceptación, Comprensión	Entrevista 6, Líneas 325-327
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Superación de la frustración inicial	"En un primer momento pudiera incluso hablar de frustración."	Relata la frustración inicial al enfrentarse con el uso diferente del inglés en un nuevo contexto, pero la supera adaptándose a la realidad.	Frustración, Adaptación	Entrevista 6, Líneas 331
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Adaptación a errores de pronunciación culturalmente significativos	"Yo les digo que tengo ah 'I have a duck', con esa pronunciación, 'duck'... Y ellos impresionadísimos de que yo paseaba a mi 'duck'."	Ejemplo de un malentendido cultural por la pronunciación incorrecta, que lleva a una situación divertida pero que refleja la importancia de la adaptación fonética.	Confusión, Humor	Entrevista 6, Líneas 349-361
Desafíos del Desaprendizaje-Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Uso incorrecto de vocabulario formal en contexto informal	"...me dijeron, no, mire, la próxima vez, usted tiene que utilizar palabras como 'annoying',	Ejemplo de un uso incorrecto del vocabulario formal ("molesting") que lleva a un	Error, Reflexión	Entrevista 6, Líneas 394-395

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		'disrupting'..."	malentendido grave en un contexto educativo, destacando la necesidad de reaprender.		
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Reflexión sobre errores lingüísticos	"...por desconocimiento completo del significado de esa palabra... no debí utilizar esa palabra."	Reflexiona sobre la importancia de aprender los significados y connotaciones correctas de las palabras en un contexto cultural, tras un error significativo.	Impacto, Autocrítica	Entrevista 6, Líneas 402-403
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Reflexión sobre el aprendizaje continuo del inglés	"...eso te hace que te des cuenta o te, te hace entender... que ese aprendizaje de, del inglés para ser un hablante del inglés es totalmente significativo y relevante."	Refleja una dimensión ontológica en el proceso de aprendizaje continuo del inglés, entendiendo que el aprendizaje no termina, sino que se adapta a cada contexto.	Reflexión, Valoración	Entrevista 6, Líneas 405-407
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Uso de "realia" en el aprendizaje	"Yo trato de enfocar todo mi, mis estrategias, mis metodologías hacia la parte comunicativa. En cuanto a estrategias	Describe cómo utiliza elementos de la vida real ("realia") en el proceso de enseñanza para ayudar a los	Aplicación práctica, Adaptación	Entrevista 6, Líneas 416-419

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		que utilicé... hago uso siempre de... lo que ella llamaba 'realia'."	estudiantes a adaptarse a contextos sociales del mundo real.		
Desafíos del Desaprendizaje-Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Diferenciación entre acentos y dialectos	"Por ejemplo, acá en Sur Carolina... te dicen 'you all o y'all'. Una estudiante... de Nueva York... decía 'yous guys'."	Refleja cómo los diferentes dialectos y acentos requieren un proceso de reaprendizaje para adaptarse a las diferencias regionales y sociolingüísticas.	Desafío, Adaptación	Entrevista 6, Líneas 454-456
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Adaptación a situaciones comunicativas	"...ha mejorado, mira, me ha ayudado a mejorar mi fluidez, mi comunicación efectiva, el uso del inglés en situaciones reales, la confianza..."	Resalta cómo el proceso de aprendizaje continuo ha llevado a una mejora en la fluidez, confianza y capacidad de comunicación en contextos reales.	Crecimiento, Confianza	Entrevista 6, Líneas 477-478
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Sensibilidad cultural	"...ha hecho desarrollar en mí una profunda sensibilidad cultural... ahora entiendo las que sí, las que no, las que se deben y las que no se deben."	Reflexiona sobre el desarrollo de una comprensión más profunda de la diversidad cultural a través de la enseñanza y la interacción social.	Reflexión, Sensibilidad cultural	Entrevista 6, Líneas 479-483

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Interacción con diversas culturas	"...he tenido compañeros de trabajo de España, de Colombia, de República Dominicana, de Costa Rica... estudiantes de Egipto, de Tailandia, de Corea, de Filipinas..."	Describe cómo la interacción con personas de diversas culturas ha permitido un enriquecimiento en la enseñanza y en la comprensión intercultural.	Respeto, Enriquecimiento	Entrevista 6, Líneas 485-489
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Variación Lingüística	"Yo trabajo... hacia la, los elementos de la variación lingüística... tratar de ayudar a los estudiantes a que se adapten a los diferentes contextos comunicativos."	Describe cómo ayuda a los estudiantes a adaptarse a la variación lingüística y sociocultural en contextos comunicativos diversos.	Adaptación Comunicativa	Entrevista 6, Líneas 505-508
Desafíos del Desaprendizaje-Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Enfoque comunicativo sobre corrección gramatical	"a sentir que el error sea necesariamente un error. Yo prefiero irme hacia la parte de que todo error forma parte del aprendizaje."	Reflexiona sobre cómo el enfoque comunicativo permite utilizar los errores como parte del proceso de aprendizaje, en lugar de centrarse en la corrección punitiva.	Flexibilidad	Entrevista 6, Líneas 517-518
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Adaptación según el tipo de estudiante	"...todo también depende del grupo de estudiantes, también depende de las necesidades de cada	Destaca cómo los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, algunos requieren más	Apoyo, Seguridad	Entrevista 6, Líneas 521-527

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		estudiante... algunos necesitan ese pequeño empujoncito."	estímulos de confianza y apoyo para sentirse seguros en su uso del lenguaje.		
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Flexibilidad en los métodos de enseñanza	"Este tipo de investigaciones ayuda a que se abra un nuevo marco de perspectiva... estamos ante procesos que son totalmente flexibles."	Reflexiona sobre cómo investigaciones actuales pueden ofrecer un nuevo marco de referencia y visibilizar la importancia de la flexibilidad en la enseñanza.	Reflexión, Flexibilidad cultural	Entrevista 6, Líneas 542-547
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Desarrollo de nuevas perspectivas a través de la investigación	"A lo mejor... cuando nuestros profesores... aprendieron que el proceso educativo era algo... limitado... estamos ante procesos que son totalmente flexibles."	Reconoce cómo la adaptación en los procesos educativos es necesaria para afrontar la realidad de los cambios sociales y lingüísticos en la enseñanza de idiomas.	Evolución Educativa	Entrevista 6, Líneas 544-547
Desafíos del Desaprendizaje-Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Rigidez vs Flexibilidad en la enseñanza	"Es supremamente importante, es imperativo el ser flexibles... dejar un poquito atrás la rigidez de la enseñanza previa para una nueva enseñanza."	Reflexiona sobre la importancia de abrirse a los cambios y flexibilizar métodos de enseñanza tradicionales para adaptarse a la realidad cambiante.	Flexibilidad	Entrevista 6, Líneas 559-562

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Aprendizaje basado en la experiencia	"estoy aprendiendo y reaprendiendo de lo que me pasó.... tuve que readaptar, reaprender a que tengo que hacer otro tipo de actividades"	Relata cómo la adaptación y el aprendizaje continuo están integrados en la enseñanza basada en la experiencia.	Adaptación Sociolingüística	Entrevista 6, Líneas 584-586
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Frustración en el cambio de estrategias	"...tuve que readaptar, reaprender... A no dejar que salgan esos sentimientos de frustración."	Reflexiona sobre cómo enfrentar los sentimientos de frustración al fallar con una estrategia y la capacidad para adaptarse y seguir adelante.	Adaptabilidad	Entrevista 6, Líneas 585-588
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Importancia de teorizar sobre los procesos educativos	"...tenemos que teorizar y darnos cuenta de que es un fenómeno que pasa todo el tiempo."	Reflexiona sobre la necesidad de teorizar y nombrar los fenómenos educativos como parte del proceso de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje.	Reflexión Académica	Entrevista 6, Líneas 599-600
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Contexto social facilita la adaptación lingüística	"Yo diría que lo facilita desde todo punto de vista... esos procesos te permiten moldear y remodelar los enfoques pedagógicos de tu ser."	Argumenta cómo el contexto social facilita la adaptación lingüística y permite ajustar y enriquecer los métodos pedagógicos.	Positivismo, Adaptación	Entrevista 6, Líneas 607-608

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Otras Perspectivas y Dimensiones (Ontológicas)	Reflexión sobre el cambio y la evolución docente	"...me abrió la oportunidad... la visión me permitió ampliar mi visión personal, de evolución personal como docente."	Reflexiona sobre su crecimiento personal y profesional como docente al adoptar nuevas perspectivas y enfoques más flexibles.	Reflexión Personal, Evolución	Entrevista 6, Líneas 623-625
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Priorización de la comunicación efectiva	"Me ha hecho reflexionar también acerca de la necesidad de abandonar la idea de que existe una única forma correcta de hablar el inglés."	Reflexiona sobre la evolución de su enseñanza hacia un enfoque que prioriza la comunicación efectiva y la fluidez por encima de la gramática estricta.	Flexibilidad, Adaptación	Entrevista 6, Líneas 628-630
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Respeto y comprensión intercultural	"...fomentar ese respeto y esa comprensión intercultural... estos procesos que tú hablas en tu tesis son fundamentales."	Subraya la importancia de la comprensión intercultural y el respeto a las variantes culturales en el aprendizaje y enseñanza del inglés.	Respeto, Comprensión	Entrevista 6, Líneas 634-636

Narrativa Reflexiva Escrita 1: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea

Tabla 7
Codificación de Datos: Informante 7 - Narrativa Reflexiva Escrita 1

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Reaprendizaje de expresiones cotidianas	"...me encontré con la realidad de que esas expresiones no se utilizan para tal fin sino que se utiliza la expresión 'turn it in'."	Narra el proceso de reaprender expresiones comunes en un entorno diferente al académico aprendido previamente.	Frustración, Adaptación	Narrativa 7, Líneas 8-9
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Malos entendidos, Adaptación cultural	"...se presentan malos entendidos en la comunicación, es muy incómodo y frustrante al dar instrucciones específicas y reconocer que los estudiantes entendieron la actividad de otra manera."	Describe cómo las diferencias culturales y los malos entendidos en la comunicación afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Confusión, Frustración	Narrativa 7, Líneas 15-17
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Vergüenza, Burlas	"...el acento es un factor que puede... prestarse para lamentablemente burlas e irrespetos y esta situación genera mucha vergüenza y decepción."	Narra cómo el acento puede provocar burlas y cómo eso genera vergüenza en el proceso de adaptación lingüística.	Vergüenza, Decepción	Narrativa 7, Líneas 17-18
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Costumbres culturales	"como educador hay que venir abiertos a entender que cada lugar tiene sus propias costumbres como	Explica la importancia de estar abierto a las diferencias culturales y sociales al enseñar en un contexto diferente.	Reflexión, Apertura cultural	Narrativa 7, Líneas 19-20

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		saludos, respuestas, comportamientos en el aula..."			
Otras Perspectivas y Dimensiones (Axiológicas)	Oportunidad para aprender	"...estos mismos y otros factores son la oportunidad para aprender nuevas formas de comunicación en inglés adecuadas al lugar..."	Refleja la dimensión axiológica al ver las diferencias culturales y lingüísticas como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje.	Reflexión, Optimismo	Narrativa 7, Líneas 27-29
Estrategias para la Adaptación Lingüística	Interacción como estrategia	"...la interacción con estudiantes y trabajadores de la institución como una oportunidad muy valiosa para aprender el vocabulario y expresiones comunes de su cotidianidad."	Expone la interacción con la comunidad educativa como una estrategia clave para aprender el idioma en su contexto cotidiano.	Apreciación, Progreso	Narrativa 7, Líneas 34-36
Estrategias para la Adaptación Lingüística	Uso del juego como herramienta didáctica	"Una de las muchas estrategias que he implementado en mis clases de inglés que ha aportado a la adaptación lingüística de los estudiantes es el juego..."	Explica cómo el uso del juego en las clases ha sido una estrategia efectiva para promover la adaptación lingüística en los estudiantes.	Apreciación, Motivación	Narrativa 7, Líneas 37-39

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Falta de motivación en los estudiantes	"Uno de los más grandes desafíos que he podido encontrar en mi experiencia... es la falta de motivación de los estudiantes a la hora de aprender una segunda lengua..."	Narra el desafío de enfrentar la desmotivación de los estudiantes para aprender una segunda lengua, lo que afecta el proceso de enseñanza.	Frustración, Desafío	Narrativa 7, Líneas 41-43
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Herramientas efectivas para la enseñanza	"...el juego como herramienta didáctica para mejorar las habilidades comunicativas ha resultado muy valioso..."	Describe cómo el juego ha sido una herramienta valiosa y efectiva para motivar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades comunicativas.	Apreciación, Progreso	Narrativa 7, Líneas 45-46

Narrativa Reflexiva Escrita 2: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea

Tabla 8
Codificación de Datos: Informante 8 - Narrativa Reflexiva Escrita 2

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Inglés académico vs inglés cotidiano	"...rápidamente me di cuenta de que el inglés que había aprendido... no era del todo suficiente para desenvolverme en las complejidades de las interacciones del mundo real."	Describe el desafío de descubrir que el inglés académico no es completamente aplicable a las interacciones cotidianas en un entorno nuevo.	Confusión, Adaptación	Narrativa 8, Líneas 17-19
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Interacciones formales vs informales	"...me sentí abrumado por la naturaleza informal y acelerada de la conversación."	Describe el contraste entre las interacciones formales del entorno académico y las informales del entorno social-profesional en EE.UU.	Sobrecarga, Inseguridad	Narrativa 8, Líneas 25-26
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Acentos y jergas desconocidas	"Los colegas usaban expresiones idiomáticas, jergas y acentos regionales que me eran completamente desconocidos."	Expone la dificultad de adaptarse a las variantes lingüísticas y culturales en un contexto profesional en EE.UU.	Confusión, Aislamiento	Narrativa 8, Líneas 24-26
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Dominio formal vs realidad lingüística	"A pesar de mi alto nivel de dominio del inglés... me costaba seguir el ritmo de la discusión..."	Refleja la necesidad de reajustar el concepto de dominio del idioma al enfrentarse a	Reflexión, Realización	Narrativa 8, Líneas 27-29

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
			situaciones cotidianas con desafíos lingüísticos.		
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Sentirse como un extraño en un idioma conocido	"...me sentía como un extraño en un idioma que creía conocer bien."	Narra la frustración y la sensación de extrañeza al enfrentar un idioma familiar pero con matices nuevos en un contexto diferente.	Frustración, Inseguridad	Narrativa 8, Líneas 30
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Inadecuación del inglés formal en interacciones cotidianas	"...dominaba bien el inglés formal y académico; sin embargo, carecía de la capacidad para desenvolverse en los aspectos más fluidos y coloquiales del idioma..."	Narra la dificultad de aplicar el inglés formal aprendido en situaciones de comunicación coloquial y fluida en un entorno cotidiano.	Frustración, Inseguridad	Narrativa 8, Líneas 31-33
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Shock inicial vs bases sólidas	"...uno puede ver con claridad que traer unas bases bien fundadas en el idioma, en efecto, sirvió de mucho..."	Relata cómo, a pesar del shock inicial, las bases sólidas en el inglés fueron útiles para superar la transición hacia su uso cotidiano.	Aceptación, Adaptación	Narrativa 8, Líneas 38-39
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Desaprender lo formal, aprender lo idiomático	"Me sentí perdido... Se hizo evidente que el inglés que había aprendido en el aula era solo una pieza del rompecabezas..."	Explica cómo fue necesario desaprender aspectos rígidos del inglés formal para adaptarse a las expresiones	Confusión, Aislamiento	Narrativa 8, Líneas 45-47

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
			idiomáticas y culturales en interacciones sociales.		
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Comunicación intercultural indirecta y matizada	"La forma estadounidense de comunicarse, especialmente en entornos informales, suele ser indirecta y matizada, con una gran dependencia de referencias culturales..."	Describe cómo la comunicación intercultural en EE. UU. es indirecta y cómo las referencias culturales y señales no verbales son clave en las interacciones sociales.	Vulnerabilidad, Confusión	Narrativa 8, Líneas 51-52
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Ajuste en la percepción de jerarquía y autoridad	"...en los EE. UU... la comunicación es más igualitaria e informal... Este cambio requirió que ajustara no solo mi uso del idioma sino también mi enfoque de las interacciones interpersonales..."	Refleja la necesidad de ajustar las expectativas sobre la jerarquía y autoridad en un contexto profesional más igualitario en EE. UU.	Reflexión, Ajuste cultural	Narrativa 8, Líneas 68-69
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Sumergirse en el idioma del mundo real	"Me di cuenta de que, para tener éxito, necesitaba sumergirme en el idioma tal como se usa en la vida diaria..."	Expone la estrategia de sumergirse en el uso real del inglés, buscando oportunidades de práctica en situaciones laborales y sociales.	Determinación, Adaptación	Narrativa 8, Líneas 68-69
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Estrategias, Adaptación Lingüística,	"Comencé a ver programas de televisión, escuchar podcasts y leer	Narra cómo la exposición a la cultura popular	Apreciación, Adaptación	Narrativa 8, Líneas 74-75

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
	Consumo de cultura popular	artículos que eran populares entre mis colegas."	estadounidense ayudó a captar matices del inglés conversacional y referencias culturales.		
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Ajustes en entornos informales	"...trabajé como voluntaria en un centro cultural cercano... requirió que usara un vocabulario diferente y ajustara mis patrones de habla..."	Explica cómo ajustar el vocabulario y los patrones de habla en interacciones informales fue clave para la adaptación al inglés.	Aceptación, Flexibilidad	Narrativa 8, Líneas 85-90
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Práctica reflexiva	"Después de las interacciones en las que sentí que había tenido dificultades, me tomaba el tiempo para reflexionar sobre lo que había sucedido..."	Narra cómo la reflexión después de interacciones desafiantes ayudó a mejorar continuamente el uso del inglés en diversos contextos.	Reflexión, Crecimiento	Narrativa 8, Líneas 92-94
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Ajuste del lenguaje para reuniones con padres	"Al principio, abordaba estas reuniones con el lenguaje formal y académico... los padres respondían mejor cuando utilizaba un tono más conversacional..."	Relata cómo fue necesario ajustar el uso del idioma para reuniones con padres, utilizando un tono más accesible y cálido.	Aceptación, Adaptación	Narrativa 8, Líneas 99-102
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Matices culturales en el uso del idioma	"...ciertas frases o expresiones que son perfectamente aceptables en español	Explica cómo los matices culturales impactan el uso del inglés y pueden	Reflexión, Adaptación cultural	Narrativa 8, Líneas 110-112

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		panameño pueden tener connotaciones diferentes..."	provocar malentendidos, por lo que es crucial aprender estos detalles.		
Otras Perspectivas y Dimensiones (Gnoseológicas)	Diferencias de connotación cultural	"Le dije a un estudiante: 'What's your problem?'... me indicaron que era una forma grosera y mal educada..."	Refleja la importancia de aprender y comprender las diferencias en las connotaciones culturales para evitar malentendidos en interacciones.	Confusión, Aceptación	Narrativa 8, Líneas 112-114
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Flexibilidad, conciencia cultural	"...me di cuenta de que la comunicación eficaz requiere más que solo competencia técnica: requiere flexibilidad, conciencia cultural..."	Explica cómo la adaptación lingüística implica no solo la competencia técnica, sino también flexibilidad y la conciencia del entorno cultural.	Reflexión, Adaptación	Narrativa 8, Líneas 122-123
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Superación de limitaciones formales	"Ya no me siento limitado por las estructuras formales del idioma y me siento más cómodo con la naturaleza informal y dinámica de la comunicación en el mundo real..."	Relata cómo superó la limitación de depender de estructuras formales en el uso del inglés, sintiéndose más cómodo con su naturaleza cotidiana.	Aceptación, Confianza	Narrativa 8, Líneas 126-127

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Conexión profunda con otros	"El lenguaje no es solo una herramienta para transmitir información, sino un medio para conectar con otros a un nivel más profundo y significativo..."	Refleja la importancia de la comunicación intercultural para conectar con otros en un nivel más profundo, más allá de lo técnico.	Reflexión, Apreciación cultural	Narrativa 8, Líneas 133-136
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Paciencia y perseverancia en el aprendizaje	"El proceso de desaprender y reaprender también me ha enseñado el valor de la paciencia y la perseverancia..."	Narra cómo el proceso de aprendizaje de idiomas requiere paciencia y perseverancia, reconociendo los errores y desafíos como parte del viaje.	Aceptación, Perseverancia	Narrativa 8, Líneas 138-141
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Más allá de la gramática: contexto y cultura	"...los métodos de enseñanza que van más allá del enfoque tradicional en la gramática... enfatizando en cambio la importancia del contexto, la cultura y la aplicación en el mundo real..."	Refleja el enfoque teleológico al priorizar el contexto cultural y la aplicación en el mundo real sobre la gramática y el vocabulario tradicionales.	Reflexión, Enfoque pedagógico	Narrativa 8, Líneas 144-147
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Materiales auténticos y situaciones reales	"Incorporo materiales auténticos... para exponer a los estudiantes al idioma tal como se usa en la vida cotidiana."	Describe cómo incorpora materiales auténticos y simula situaciones reales para preparar a los estudiantes para el	Innovación, Aplicación práctica	Narrativa 8, Líneas 151-155

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
			uso real del idioma.		
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Habilidades de comunicación intercultural	"Hago hincapié en la importancia de comprender las normas, los valores y las expectativas culturales al usar el inglés..."	Resalta la importancia de las habilidades de comunicación intercultural para una comunicación eficaz en un mundo globalizado.	Reflexión, Valoración cultural	Narrativa 8, Líneas 156-159
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Corrección de errores, contexto e idoneidad	"Ahora adopto un enfoque más holístico, considerando no solo la precisión del lenguaje sino también su idoneidad en el contexto."	Explica el cambio hacia una corrección más centrada en el contexto y la idoneidad del lenguaje, creando un entorno de aprendizaje menos intimidante.	Reflexión, Innovación pedagógica	Narrativa 8, Líneas 162-165
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Desarrollo de la inteligencia emocional	"Trabajo para desarrollar la confianza y la resiliencia de mis alumnos, ayudándolos a gestionar la frustración y la ansiedad..."	Narra cómo el desarrollo de la inteligencia emocional y la resiliencia en los estudiantes es clave para ayudarles a superar los desafíos del aprendizaje de idiomas.	Apreciación, Confianza	Narrativa 8, Líneas 168-171
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Flexibilidad y aprendizaje permanente	"Me ha enseñado la importancia de la flexibilidad, la conciencia cultural y el aprendizaje	Refleja cómo el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje del	Reflexión, Adaptación	Narrativa 8, Líneas 174-176

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		permanente para dominar un idioma."	inglés ha destacado la importancia de la flexibilidad y la continuidad del aprendizaje.		
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Comunicación significativa y auténtica	"El aprendizaje de idiomas... consiste en desarrollar la capacidad de comunicarse de manera significativa y auténtica..."	Refleja la importancia de la comunicación auténtica en una amplia gama de contextos, más allá de las reglas y el vocabulario.	Reflexión, Enfoque lingüístico	Narrativa 8, Líneas 180-182
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Desafíos como oportunidades de crecimiento	"...los desafíos que enfrentamos al aprender un nuevo idioma son oportunidades de crecimiento..."	Expresa cómo los desafíos en el proceso de aprendizaje de idiomas son oportunidades para el crecimiento personal y profesional.	Optimismo, Crecimiento	Narrativa 8, Líneas 190-192

Narrativa Reflexiva Escrita 3: Codificación Sistemática de los Datos Línea por Línea

Tabla 9
Codificación de Datos: Informante 9 - Narrativa Reflexiva Escrita 3

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Uso del inglés formal y rígido	"...me encontré con numerosas situaciones en las que mi inglés formal, de libro de texto, parecía fuera de lugar..."	Narra el desafío de darse cuenta de que el inglés formal aprendido no era adecuado para las situaciones informales en los EE.UU.	Frustración, Desaliento	Narrativa 9, Líneas 8-9
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Uso de jergas y expresiones regionales	"Usaban expresiones coloquiales, jergas y frases regionales que me resultaban completamente desconocidas."	Narra la dificultad de adaptarse al uso de jergas y expresiones informales en el entorno social y profesional estadounidense.	Confusión, Desaliento	Narrativa 9, Líneas 11-12
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Sentimiento de ser principiante	"...me sentí como si volviera a ser una principiante."	Explica cómo las situaciones sociales con un lenguaje desconocido hicieron que se sintiera como una principiante nuevamente.	Vergüenza, Desaliento	Narrativa 9, Línea 13
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Vergüenza, Cuestionamiento de habilidades	"Me sentí terrible y avergonzada...porque al optar por este empleo uno debe demostrar un dominio avanzado del idioma...este tipo de	Narra cómo situaciones informales pueden generar vergüenza y hacer que la persona cuestione su dominio avanzado	Vergüenza, Inseguridad	Narrativa 9, Líneas 14-16

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		situaciones puede poner esto en duda."	del idioma en un contexto profesional.		
Procesos de Adaptación Sociolingüística	Desaprender y adaptarse a nuevas estructuras	"...darme cuenta de que necesitaba 'desaprender' ciertos aspectos de mi uso del idioma para adaptarme a este nuevo entorno..."	Explica el proceso de desaprender las estructuras lingüísticas formales para adaptarse a un entorno social más dinámico e informal.	Reflexión, Adaptación	Narrativa 9, Líneas 19-20
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Desajuste entre inglés académico y cotidiano	"Había pasado años perfeccionando mi vocabulario, mi gramática y pronunciación, solo para descubrir que estas habilidades no me preparaban del todo..."	Narra el desajuste entre las habilidades lingüísticas académicas y las realidades comunicativas informales en EE.UU.	Frustración, Desilusión	Narrativa 9, Líneas 20-22
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Reajuste de habilidades adquiridas	"...estas habilidades no me preparaban del todo para las realidades de vivir y trabajar en los Estados Unidos."	Refleja la necesidad de reajustar las habilidades adquiridas en un contexto académico al entorno real y cotidiano de EE.UU.	Reflexión, Reajuste	Narrativa 9, Líneas 22-23
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Diferencias culturales y formalidades	"En México, la formalidad y el respeto están profundamente arraigados... en Estados Unidos... la	Describe las diferencias culturales entre México y los Estados Unidos en el uso del lenguaje y las	Reflexión, Adaptación	Narrativa 9, Líneas 25-29

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		comunicación tiende a ser más informal, directa e igualitaria..."	interacciones sociales.		
Otras Perspectivas y Dimensiones (Axiológicas)	Cambio en las expectativas de respeto	"...el respeto no lo obtienes con la investidura de maestro; el respeto, en realidad, te lo tienes que ganar de una manera muy difícil."	Refleja la dimensión axiológica al tener que ajustar sus expectativas sobre el respeto en la cultura estadounidense.	Reflexión, Contradicción	Narrativa 9, Líneas 29-30
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Reaprendizaje, Flexibilidad	"Me di cuenta de que, para conectarme realmente con mis estudiantes, mis colegas y la comunidad, necesitaba sumergirme en el lenguaje cotidiano que se usaba..."	Refleja el desafío de volver a aprender el idioma y desarrollar flexibilidad para comunicarse en contextos informales.	Frustración, Adaptación	Narrativa 9, Líneas 38-40
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Comentarios groseros e irrespetuosos	"...ajustar constantemente mi uso del idioma en función de los comentarios que recibía; algunos comentarios llegaron muy educados, pero otros muy groseros e irrespetuosos."	Narra cómo, a pesar de recibir comentarios groseros, logró ajustarse emocionalmente y seguir mejorando en su proceso de reaprendizaje.	Frustración, Superación	Narrativa 9, Líneas 41-43

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Competencia cultural en la enseñanza	"Un taller... se centró en la importancia de incorporar la competencia cultural en la enseñanza de idiomas, lo que resonó profundamente..."	Expone la importancia de integrar la competencia cultural en la enseñanza, reconociendo cómo impacta en el aprendizaje de los estudiantes.	Reflexión, Apreciación	Narrativa 9, Líneas 50-51
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Integración de la competencia cultural	"...necesitaba integrar la conciencia cultural en mis lecciones... no solo para el beneficio de mis estudiantes sino también para mi propio crecimiento continuo."	Refleja la perspectiva teleológica del crecimiento continuo y la necesidad de integrar la conciencia cultural en la enseñanza de idiomas.	Reflexión, Progreso	Narrativa 9, Líneas 52-54
Otras Perspectivas y Dimensiones (Gnoseológicas)	El lenguaje como entidad viva	"Comprendí que el lenguaje no es solo un conjunto de reglas y vocabulario, sino una entidad viva que evoluciona con sus usuarios."	Refleja la dimensión gnoseológica del lenguaje como un fenómeno cambiante, impulsado por la interacción con sus hablantes y contextos.	Reflexión, Comprensión	Narrativa 9, Líneas 56-57
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Errores de pronunciación y riesgo profesional	"...todavía tengo muchísimo cuidado al pronunciar 'beach' para que no sea confundido con 'bitch' porque eso precisamente me ocurrió..."	Relata cómo los errores de pronunciación en el idioma pueden poner en riesgo el empleo, destacando la importancia de un reaprendizaje efectivo.	Ansiedad, Precaución	Narrativa 9, Líneas 63-64

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Miedo a ofender culturalmente	"...tengo muchísimo cuidado al usar la palabra 'black' porque cultural y cívicamente hablando puede ser usada en tu contra..."	Explica el temor a utilizar incorrectamente palabras con connotaciones ofensivas, lo que genera un proceso de cuidadosa adaptación lingüística.	Miedo, Precaución	Narrativa 9, Líneas 66-67
Resiliencia Emocional y Cognitiva	Confianza y comodidad con el inglés	"Mi confianza en el uso del inglés ha aumentado significativamente como resultado de este proceso... me siento más cómoda con la naturaleza informal y dinámica de la comunicación cotidiana."	Expone cómo el proceso de adaptación ha fortalecido la confianza y comodidad en el uso del inglés en situaciones informales y dinámicas.	Aumento de confianza, Adaptación	Narrativa 9, Líneas 73-75
Aspectos Socioculturales y Aprendizaje de Idiomas	Comunicación intercultural, Construcción de relaciones	"He aprendido que el lenguaje es más que un simple medio para transmitir información: es una herramienta para construir relaciones, fomentar la comprensión y superar las brechas culturales."	Explica cómo la comunicación intercultural es clave para construir relaciones y superar las barreras culturales en la enseñanza del idioma.	Reflexión, Valoración de la comunicación	Narrativa 9, Líneas 79-81

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
Otras Perspectivas y Dimensiones (Teleológicas)	Humildad y aprendizaje continuo	"El proceso de desaprender y reaprender también me ha enseñado el valor de la humildad y la importancia de estar abierta al aprendizaje continuo."	Refleja cómo el proceso de reaprendizaje lingüístico ha aportado al crecimiento personal y profesional, destacando la importancia del aprendizaje continuo.	Humildad, Aprendizaje continuo	Narrativa 9, Líneas 86-87
Desafíos del Desaprendizaje Reaprendizaje del Lenguaje Académico	Métodos de enseñanza centrados en la competencia cultural	"Creo en los métodos de enseñanza que priorizan la competencia cultural y la aplicación en el mundo real por sobre la memorización mecánica y la precisión gramatical..."	Destaca cómo el reaprendizaje del inglés ha transformado su enfoque pedagógico, enfocándose en la competencia cultural en contextos reales.	Reflexión, Cambio pedagógico	Narrativa 9, Líneas 93-95
Estrategias para la Adaptación Lingüística	Uso de materiales auténticos	"Incorporo materiales auténticos, como artículos de noticias, podcasts y videos, en mis lecciones para exponer a los estudiantes al idioma tal como se usa realmente en la vida cotidiana."	Describe la implementación de estrategias didácticas basadas en el uso de materiales auténticos para enseñar el inglés tal como se utiliza en contextos reales.	Innovación, Estrategias prácticas	Narrativa 9, Líneas 99-101
Otras Perspectivas y Dimensiones (Gnoseológicas)	Normas culturales y valores	"Realzo la importancia de comprender las normas, valores y expectativas culturales	Refleja la dimensión gnoseológica al enfocarse en la comprensión de las	Reflexión, Curiosidad cultural	Narrativa 9, Líneas 105-107

Categoría	Código	Cita Textual (Evidencia)	Descripción Explicación	Sentimiento	Fuente
		al utilizar el inglés, y motivo a mis estudiantes para que tengan una mente abierta..."	normas y valores culturales para una comunicación intercultural efectiva.		

Etapa Descriptiva: Identificación de Roles, Acciones y Variabilidad

La etapa descriptiva se centra en analizar y condensar los datos recopilados a partir de los testimonios de los participantes durante la fase exploratoria. En esta etapa, tomamos los códigos y categorías identificados anteriormente y brindamos una representación más detallada y estructurada de los roles, acciones y variabilidad expresados por los participantes en sus experiencias de desaprendizaje y reaprendizaje de habilidades lingüísticas. Esta etapa tiene como objetivo no solo capturar lo que los participantes hicieron, sino también cómo se involucraron en el proceso de adaptación lingüística, destacando sus experiencias individuales y colectivas. Los roles y acciones que llevaron a cabo variaron según sus antecedentes sociales, culturales y educativos, lo cual es crucial para comprender cómo se manifiesta la adaptación lingüística en diferentes contextos.

Identificación de Roles y Acciones

Los roles y las acciones de los participantes son fundamentales para comprender cómo navegan en el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje de las competencias lingüísticas. En consonancia con el enfoque fenomenológico de Husserl (1983), los roles y las acciones identificados no son meramente observacionales, sino que reflejan las interpretaciones subjetivas que los participantes hacen de sus propios roles como estudiantes y profesores de lenguas. El enfoque aquí se centra en cómo cada uno de estos informantes perciben sus identidades y responsabilidades en evolución a la luz de sus experiencias con el desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico. En cuanto a cómo los participantes describieron sus roles, existen algunas consideraciones tales como:

Estudiantes de Idiomas: además de compartir sus experiencias en la praxis docente, los informantes también reflexionaron sobre sus experiencias con la instrucción formal del idioma y ofrecieron información concerniente a cómo adaptaron estas habilidades comunicativas en contextos del mundo real.

Profesores de Inglés como Lengua Extranjera: consideraron sus experiencias profesionales, específicamente en el área de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, y relataron desde sus propias vivencias, desde su práctica profesional docente y desde sus posturas metodológicas, las explicaciones más íntimas respecto a cómo los desafíos y los éxitos de sus estudiantes también reflejan los suyos.

Entes Culturales: destacaron cómo los participantes navegan entre diferentes normas culturales, diferentes idiomas, diferentes costumbres y estilos de vida, diversos grupos raciales, múltiples variaciones sociolingüísticas, se involucraron activamente en interacciones sociales dentro de sus nuevos escenarios y, a su vez, pusieron en relieve sus valores y sus propias expectativas lingüísticas.

Variabilidad de Experiencias en Acciones:

A pesar de la experiencia compartida de desaprender y reaprender un sinnúmero de cosas nuevas, hubo una variabilidad considerable en la forma en que los participantes abordaron estos desafíos. Esta variabilidad expresada en sus relatos estuvo influenciada por una cantidad de factores, que se reflejan en las acciones que asumieron. Las siguientes dimensiones de variabilidad se observaron en los datos:

Antecedentes Culturales y Sociolingüísticos: los participantes de diferentes orígenes culturales enfrentaron desafíos únicos y a la vez comunes entre cada uno de ellos, algunos tuvieron más dificultades para adaptarse a las normas culturales locales y al uso del idioma que otros. Esta variabilidad en acciones sobre las experiencias socioculturales dio forma a la manera particular en la cual abordaron el desaprendizaje y el reaprendizaje.

Competencia Lingüística: los participantes con mayor competencia inicial en inglés se encontraron desaprendiendo las reglas lingüísticas formales y concentrándose más en la fluidez conversacional y el lenguaje informal. Mientras tanto, aquellos con menor competencia inicial se centraron más en desarrollar la competencia lingüística básica mientras navegaban por las normas culturales.

Experiencia Docente y Reflexiva: los maestros más experimentados demostraron una mayor adaptabilidad en sus metodologías de enseñanza y prácticas pedagógicas, y a menudo reflexionaron sobre sus experiencias pasadas para modificar y mejorar sus estrategias en el aula. Por otra parte, los profesores menos experimentados se centraron más en la adaptación lingüística personal y en el aprendizaje a través de interacciones en el mundo real.

Estrategias para Adaptarse al Uso Informal del Lenguaje: se observó un reflejo respecto a cómo los participantes pudieron manejar diversas estrategias mientras se ajustaron al uso del lenguaje cotidiano con el fin de adaptarse al contexto local del mundo real.

Mecanismos de Afrontamiento Cognitivo y Emocional: como en el apartado anterior, también se evidenció que en sus intentos por salir airoso de esta situación de intercambio cultural novedosa y particular, los participantes utilizaron una gran variedad de métodos para gestionar las demandas tanto cognitivas como emocionales del proceso desaprendizaje y reaprendizaje.

Evidencia Textual y Documentación

Los roles y las acciones identificados en esta etapa estarán respaldados por evidencia textual específica recolectada desde las entrevistas semiestructuradas en profundidad y las narraciones reflexivas escritas analizadas. Cada acción y función identificada se documentó y se contextualizó dentro del marco más amplio del desaprendizaje y reaprendizaje de lenguas. Por ejemplo, un participante podría describir cómo su rol como docente influyó en su enfoque para reaprender una lengua en entornos informales y multiculturales.

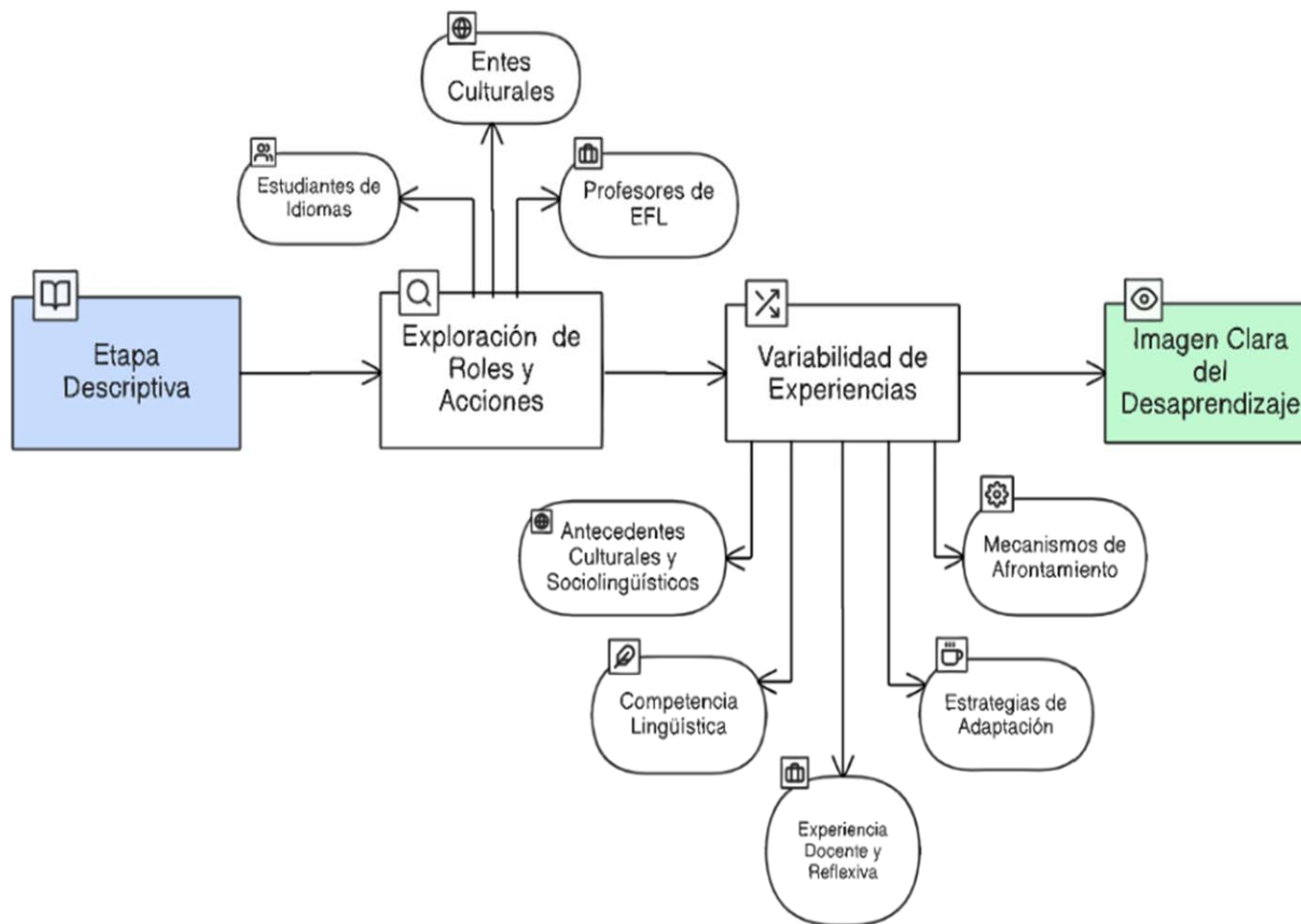
En otras palabras, en esta etapa descriptiva, el objetivo es dar cuenta, en un estilo documental y detallado, de los roles y las acciones que se observaron en el análisis de los datos. La siguiente tabla sirve para mostrar algunos testimonios de los participantes de una manera condensada, organizados por los roles que asumieron, las acciones que llevaron a cabo, la evidencia del hallazgo citando sus palabras textuales directamente desde los instrumentos de recolección de la información, y cómo estas reflejan procesos más amplios de desaprendizaje y reaprendizaje dentro de un marco sociolingüístico. Cada participante afrontó los desafíos de la adaptación lingüística de manera diferente, influenciado por sus antecedentes, competencia lingüística y experiencias de enseñanza.

El Gráfico 9, presentado a continuación, representa el desglose metodológico de la Etapa Descriptiva en el análisis temático de este estudio. Como es de saber, esta fase se encargó de documentar detalladamente los roles, acciones y variabilidad en las experiencias lingüísticas de los participantes. A partir de los códigos y categorías obtenidas en la fase exploratoria, se procedió a describir, con un carácter documental, cómo se manifiestan los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje en contextos reales. Este gráfico, por tanto, resume de forma clara y secuencial las acciones desarrolladas para organizar los datos en una representación condensada y coherente con el hilo interpretativo de esta fase del análisis.

Este desglose metodológico permitió revelar patrones específicos de actuación por parte de los participantes, evidenciando la coexistencia de múltiples roles (docente, aprendiz, agente cultural) y estrategias de adaptación. La descripción detallada de esta etapa, tal como se sintetiza en el Gráfico 9, facilitó la transición hacia la siguiente fase del análisis, en la que se examinaron las relaciones causales entre acciones, contextos y transformaciones vividas por los participantes. El enfoque fenomenológico adoptado, en conjunto con los marcos teóricos seleccionados, reforzó la validez de esta descripción sistemática.

Gráfico 9

Etapa Descriptiva Paso a Paso



Roles y Acciones Presentes en los Datos Analizados en Etapa Descriptiva

Tabla 10

Roles y Acciones en Datos Analizados de la Etapa Descriptiva

Rol/Acción	Cita Textual (Evidencia)	Descripción-Explicación	Fuente
Profesor Rol de Facilitador	"...no debo dar las clases en español. Debo usar el inglés para para que ellos entiendan el español...".	El participante asume el papel de profesor, compartiendo experiencias personales con los estudiantes para crear un entorno de aprendizaje colaborativo.	Entrevista 3, Líneas 157-159
Ente Cultural	"...el contexto social es muy importante... va a ser muy diverso, mucha diversidad cultural, lingüística también."	Demuestra cómo el participante está aprendiendo a navegar el lenguaje informal y los slangs, que no fueron cubiertos en la educación formal, como parte de la adaptación cultural.	Entrevista 4, Líneas 104-109
Aprendiz Activo	"estoy aprendiendo y reaprendiendo de lo que me pasó.... tuve que readaptar, reaprender..."	Reflexiona sobre el proceso de desaprender estructuras formales y reaprender aplicaciones lingüísticas del mundo real.	Entrevista 6, Líneas 584-586
Resiliencia Emocional	"En un primer momento pudiera incluso hablar de frustración."	El participante expresa resiliencia emocional al enfrentar el estrés de adaptarse a nuevos acentos y patrones del habla.	Entrevista 6, Líneas 331
Mediador Cultural	"...necesitaba integrar la conciencia cultural en mis lecciones..."	El participante observa a otros para adaptar su uso del lenguaje al contexto cultural y lingüístico local.	Narrativa 9, Líneas 52-54
Innovador del Lenguaje	"Una de las muchas estrategias que he implementado en mis clases de inglés que ha aportado a la adaptación lingüística de los estudiantes es el juego..."	Demuestra cómo el participante ajustó sus métodos de enseñanza para enfocarse en el vocabulario específico de un contexto profesional.	Narrativa 7, Líneas 37-39
Facilitador de Comunicación Real	"Yo trato de enfocar todo mi, mis estrategias, mis metodologías hacia la parte comunicativa"	Refleja el rol del participante como facilitador, enfatizando la competencia comunicativa sobre la precisión gramatical estricta.	Entrevista 6, Líneas 416-419
Observador de Normas Culturales	"Me he visto obligada a aprender las diferencias culturales que afectan cómo hablo el inglés."	El participante navega por normas culturales y prácticas sociales como forma de mejorar su competencia lingüística y su integración social.	Entrevista 5, Líneas 58-63

Etapa Relacional: Establecimiento de Relaciones Causales

En la etapa relacional, se hace una transición desde la mera identificación de roles y acciones al análisis crítico de las complejas relaciones causales que surgieron de las experiencias de los participantes en el desaprendizaje y reaprendizaje de habilidades lingüísticas. Esta etapa es fundamental para comprender cómo los factores externos, como la cultura, el contexto y la interacción social, influyeron en los procesos de adaptación de los participantes. Al explorar estas relaciones, podemos establecer conexiones entre las experiencias personales y teorías educativas o lingüísticas más amplias, enriqueciendo así nuestra comprensión del fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje.

Este enfoque está alineado con la metodología fenomenológica de Husserl (1983), quien enfatiza las interpretaciones subjetivas que los participantes hacen de sus experiencias. En lugar de imponer estructuras teóricas externas, las relaciones causales presentadas aquí surgen orgánicamente de cómo los participantes entienden el impacto de sus antecedentes culturales, resiliencia emocional y experiencias profesionales en su adaptación a nuevos entornos lingüísticos.

Vínculos Causales entre Roles, Acciones y Resultados

El análisis de los datos reveló múltiples relaciones de causa y efecto, dichos relaciones se exploraron en detalle de la siguiente forma:

Contexto Cultural y Aprendizaje de Idiomas. Los participantes enfatizaron constantemente cómo los contextos culturales influyeron en sus procesos de desaprendizaje y reaprendizaje. Por ejemplo, la experiencia de encontrarse con nuevas

normas culturales, tales como el uso del lenguaje informal ("y'all" lo cual significa todos ustedes y que es una contracción informal de "you all") en el inglés del sur de los Estados Unidos, obligó a los participantes a ajustar sus estructuras lingüísticas preconcebidas dentro de la dinámica social establecida. Un participante señaló: "es necesario hacer estipulaciones y adecuación lingüística para poder ingresar en el grupo..." (Entrevista 1, Líneas 110-112). Esto refleja una conexión con la Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978), donde el lenguaje, el aspecto social y la cultura están estrechamente entrelazados; lo que, a su vez, sugiere que los estudiantes deben internalizar y hacer propios los elementos socioculturales de la comunicación cotidiana para comprender plenamente el significado lingüístico dentro de sus interacciones locales. Esta relación subraya la importancia de la exposición cultural para modificar las estructuras lingüísticas formales enseñadas en el aula para adaptarse al uso del lenguaje en el mundo real.

La Confianza Vinculada a la Práctica. Otra relación recurrente fue la existente entre la práctica lingüística y el aumento de la confianza en sí mismos. Un participante explicó: "es una manera bastante efectiva de ... de ir desarrollando esa competencia intercultural ...que te ayude a ti a entender cómo, cómo piensa el grupo" (Entrevista 2, Líneas 131-133). Aquí, observamos un vínculo directo entre la práctica constante del participante en un entorno inmersivo y el crecimiento de su competencia comunicativa. Esto resuena con el enfoque de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL) de Canale y Swain (1980), quienes enfatizan la importancia de la comunicación práctica en la adquisición de una segunda lengua. A medida que los participantes enfrentaban desafíos lingüísticos del mundo real, su seguridad en sí mismos durante las interacciones lingüísticas se fortalecía, lo que demuestra la forma en la cual la práctica social en contextos reales facilita el dominio del idioma.

La Adaptación Cultural Facilita el Progreso Lingüístico. Muchos participantes destacaron el papel de la observación cultural en su desarrollo lingüístico, como se ve en la declaración: "...los afroamericanos, pues, tienen, dependiendo de las zonas, unos acentos muy particulares... uno es el extranjero, están hablando bien, es su idioma nativo." (Entrevista 3, Líneas 84-88). Al observar cómo interactuaban las personas en sus nuevos entornos, los participantes pudieron ajustar su uso del lenguaje para adaptarse a las normas culturales. Esta observación coincide con la teoría del Aprendizaje Transformador de Mezirow (1991), quien postula que el aprendizaje se desencadena por un dilema desorientador (por ejemplo, y en este caso, encontrarse con un nuevo entorno cultural) que obliga a los individuos a reevaluar su conocimiento previo de las estructuras lingüísticas aprendidas previamente. En este caso, la integración cultural se convierte en un factor clave tanto de la adaptación y reaprendizaje lingüístico como de la transformación personal.

El Enfoque Comunicativo Mejora el Aprendizaje. Un participante mencionó: "...hay que tratar de, de hacer un cambio estructural de, de la manera de enseñarlo... enfocarlo más en inglés comunicativo y real." (Entrevista 4, Líneas 157-159). Esto evidentemente demuestra el cambio de un enfoque en la precisión gramatical preferida por la academia en general a la competencia comunicativa per se, un cambio que produjo mejores resultados tanto para el docente como para sus estudiantes. Este hallazgo es consistente con los principios Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL) de Canale y Swain (1980), por cuanto sostienen que la comunicación debe priorizarse sobre la corrección formal. En este caso, la adaptación del participante de su metodología de enseñanza resalta cómo desaprender las estructuras académicas rígidas puede promover una adquisición del lenguaje más efectiva y fluida.

La Frustración como Catalizador del Cambio. Las respuestas emocionales expresadas por los informantes tales como la inseguridad y la frustración se citaron a menudo como momentos cruciales que llevaron a los participantes a adaptarse y mejorar. Un participante señaló: "...yo aprendí fonética, aprendí el, hice muchos 'listenings' y, a la hora de que tú te enfrentas con un contexto totalmente diferente, con la realidad... wow... en shock" (Entrevista 5, Líneas 61-64). En este caso, la frustración se convirtió en una fuerza motivadora que impulsó al participante a centrarse en desarrollar habilidades auditivas más sólidas. Esto refleja los conocimientos neuroeducativos de (Morandín-Ahuerma, 2022) sobre la neuroplasticidad, quienes sugieren que las experiencias emocionales pueden remodelar los procesos cognitivos, lo que permite a las personas adaptarse y aprender nuevas habilidades de manera más eficaz. En este contexto, la frustración no fue una barrera, sino una fuerza impulsora del crecimiento lingüístico.

Variaciones Dialectales y Adaptación. Los participantes también lucharon constantemente con la adaptación a las variaciones regionales y dialectales del inglés específico de la región en la cual se encontraban, en este caso, en Carolina del Sur, Estados Unidos. Particularmente, un participante describió cómo tuvieron que desaprender las estructuras formales que les enseñaban en la escuela cuando se enfrentaron a dialectos, específicamente, como la versión del inglés del sur de Estados Unidos, afirmando: "Por ejemplo, acá en Sur Carolina... te dicen 'you all o y'all'. Una estudiante... de Nueva York... decía 'yous guys'." (Entrevista 6, Líneas 454-456). Este fenómeno se alinea con la idea de Vygotsky (1978) del lenguaje como una herramienta socialmente mediada, donde la variación dialectal se convierte en una nueva "herramienta" para la comunicación en diferentes grupos sociales. Adaptarse a estas

variaciones requirió que los participantes no solo aprendieran nuevas palabras y expresiones, sino que también ajustaran sus marcos mentales para comprender el lenguaje.

El Papel del Apoyo Social en el Aprendizaje de Idiomas. Los datos también revelaron la forma en la cual el apoyo emocional y social desempeñó un papel crucial en la adaptación lingüística de los participantes. Por ejemplo, "Comencé a ver programas de televisión, escuchar podcasts y leer artículos que eran populares entre mis colegas" (Narrativa 2, Líneas 74-75). La presencia de una red social de apoyo facilitó a los participantes a hacer frente a las diversas demandas emocionales y cognitivas de la adaptación lingüística. Esto refleja la Teoría del Aprendizaje Sociocultural (Vygotsky, 1978), al enfatizar que el aprendizaje está mediado por la interacción social. En este caso, el éxito de los participantes en la adaptación a nuevos entornos lingüísticos estaba directamente relacionado con su capacidad para construir relaciones y recibir apoyo de sus compañeros.

La Aplicación del Lenguaje en el Mundo Real Impulsa el Desarrollo del Lenguaje. Otra relación causa-efecto importante que surgió de los datos analizados es el impacto de la aplicación del lenguaje en el mundo real en el desarrollo lingüístico. Un participante comentó: "Mi confianza en el uso del inglés ha aumentado significativamente como resultado de este proceso... me siento más cómoda con la naturaleza informal y dinámica de la comunicación cotidiana." (Narrativa 3, Líneas 73-75). Esta observación refleja la desconexión entre la instrucción del lenguaje académico y las necesidades de comunicación en el mundo real. La exposición de los participantes al uso cotidiano del lenguaje los impulsó a desaprender estructuras gramaticales rígidas y adoptar habilidades lingüísticas más fluidas y prácticas. Esto se alinea con la Teoría

del Aprendizaje Transformativo y la Teoría del Aprendizaje Transformativo, las cuales abogan por situar el aprendizaje del lenguaje en contextos de la vida real para promover una comprensión y una adaptabilidad más profundas.

Integración del Marco Teórico y de los Antecedentes.

Las relaciones identificadas en el análisis de datos se pueden vincular directamente con las teorías y los antecedentes explorados en el marco teórico de la disertación. La Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) y el Aprendizaje Transformativo de Mezirow (1991) destacan la importancia de los factores culturales y sociales en la configuración del aprendizaje del lenguaje. Estos hallazgos confirman que la adaptación de los participantes a nuevos entornos lingüísticos estuvo fuertemente influenciada por su capacidad para interactuar con el contexto sociocultural y aprender de él. Además, La Enseñanza Comunicativa de Lenguas (ECL) de Canale y Swain (1980) destaca la priorización de la comunicación sobre la corrección gramatical, una tendencia que vimos repetidamente cuando los participantes enfatizaron la importancia de adaptar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje a las necesidades comunicativas del mundo real.

La neuroplasticidad explorada por Morandín-Ahuerma (2021) proporciona otro marco crucial para comprender cómo las experiencias emocionales como la frustración sirven como catalizadores del cambio cognitivo. Esto coincide con los informes de los participantes sobre la frustración que inicialmente obstaculizaba su adaptación lingüística, pero que finalmente los impulsó a desarrollar estrategias lingüísticas más efectivas.

Evidencia de Relaciones Causales

Tal como en las etapas anteriores, cada relación causal estuvo respaldada por evidencia textual de las entrevistas y las narraciones. Se utilizaron los siguientes elementos para corroborar estas relaciones:

Citas Directas de los Participantes: permitió vincular acciones específicas con resultados. Por ejemplo, un participante podría explicar cómo el estrés emocional de adaptarse a un nuevo entorno lingüístico lo impulsó a adoptar nuevas estrategias de aprendizaje del idioma.

Patrones de Interacción: en esta sección se destacó aquellos patrones que se hicieron recurrentes entre los datos de los participantes analizados que sugieren vías causales comunes entre sus acciones y los resultados como tal.

Implicaciones de las Relaciones Causales

Al establecer estas relaciones causales, podemos obtener conocimientos más profundos sobre cómo los participantes navegaron por el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje. Los hallazgos de esta etapa contribuirán a una comprensión teórica más amplia respecto a cómo:

La Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky (1978) aplicada, en este caso, a la enseñanza aprendizaje de inglés como lengua extranjera, explica la relación entre la cultura y la adaptación lingüística.

La Teoría de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL) de Canale y Swain (1980) destaca la conexión entre el uso práctico de la lengua y el desaprendizaje formal de la lengua.

La Neuroeducación (según Sousa, 2022) y la Neuroplasticidad (según Morandín-Ahuerma, 2022) vinculan la resiliencia cognitiva con la capacidad de reaprendizaje de la lengua, así como de la adaptación lingüística y contextual.

El siguiente gráfico (Gráfico 10) representa el desarrollo metodológico correspondiente a esta tercera etapa del análisis temático: la etapa relacional. Refleja el establecimiento de relaciones causales que surgieron entre las categorías y los códigos identificados previamente en las fases exploratoria y descriptiva. En este punto del análisis, se reconoció que los factores contextuales, personales y profesionales de los participantes interactuaron directamente con sus prácticas de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico, generando efectos observables tanto en el plano emocional como en el cognitivo y pedagógico. Asimismo, esta etapa permitió vincular de forma argumentativa las acciones y roles descritos con sus consecuencias formativas, adaptativas o transformadoras para luego ser documentadas hacia la generación de nuevos constructos.

Como podrá observarse en el Gráfico 10, el análisis relacional no solo permitió establecer conexiones entre datos empíricos y procesos lingüísticos, sino que sirvió de puente argumentativo hacia la etapa inferencial al llevar lo analizado hacia una documentación de dichas conexiones. Este modelo relacional integró elementos clave de teorías fundamentales como la Enseñanza Comunicativa de Lenguas (Canale y Swain, 1980), la Sociocultural de Vygotsky (1978), y la Neuroeducación de Sousa (2022), permitiendo explicar cómo los aprendizajes reales y contextualizados superan los marcos formales de instrucción cuando se comprende la interacción dinámica entre cultura, comunicación y cognición. Las conexiones causales evidenciadas en esta etapa

se detallan en el apartado correspondiente del Capítulo 4, y preparan el terreno para la reflexión teórica e inferencial que da cierre al análisis.

Gráfico 10

Etapa Relacional Paso a Paso - Relaciones Causa-Efecto en los Datos

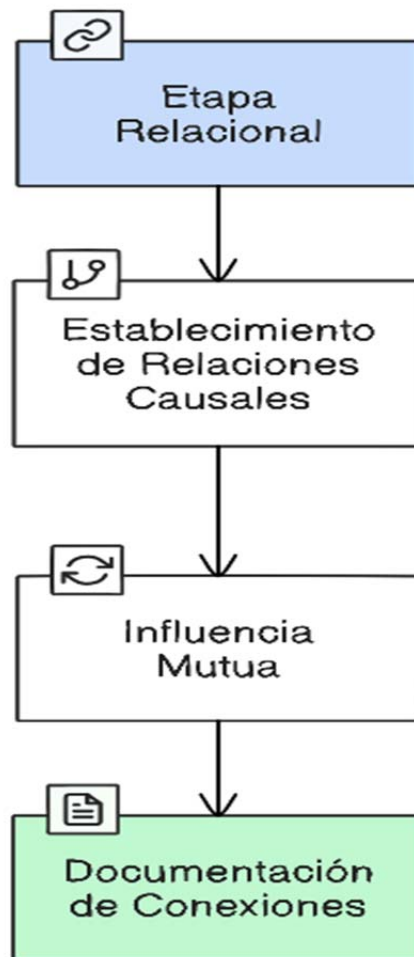


Tabla 11
Relaciones Causa-Efecto en Datos de la Etapa Relacional

Relación Causa-Efecto	Cita Textual (Evidencia)	Descripción/Explicación	Fuente
El Contexto Cultural Afecta el Aprendizaje de Idiomas	"es necesario hacer estipulaciones y adecuación lingüística para poder ingresar en el grupo..."	El participante destaca cómo el contexto cultural ha obligado a desaprender estructuras lingüísticas previamente aprendidas para comunicarse eficazmente.	Entrevista 1, Líneas 110-112
La Confianza Vinculada a la Práctica	"es una manera bastante efectiva de ... de ir desarrollando esa competencia intercultural ...que te ayude a ti a entender cómo, cómo piensa el grupo"	La confianza en la competencia comunicativa del participante crece en función de la experiencia práctica en situaciones cotidianas.	Entrevista 2, Líneas 131-133
La Adaptación Cultural Facilita el Progreso Lingüístico	"...los afroamericanos, pues, tienen, dependiendo de las zonas, unos acentos muy particulares... uno es el extranjero, están hablando bien, es su idioma nativo."	La observación cultural ayudó al participante a internalizar nuevos comportamientos lingüísticos y sociales, acelerando su adaptación.	Entrevista 3, Líneas 84-88
El Enfoque Comunicativo Acelera el Aprendizaje	"...hay que tratar de, de hacer un cambio estructural de, de la manera de enseñarlo... enfocarlo más en inglés comunicativo y real."	El enfoque comunicativo del docente reemplazó la enseñanza gramatical estricta, lo que resultó en un aprendizaje más eficiente y efectivo.	Entrevista 4, Líneas 157-159
La Frustración como Motor de Cambio	"...yo aprendí fonética, aprendí el, hice muchos 'listenings' y, a la hora de que tú te enfrentas con un contexto totalmente diferente..."	La frustración inicial experimentada por el participante sirvió como impulso para mejorar su capacidad auditiva y adaptarse al entorno lingüístico.	Entrevista 5, Líneas 61-63

Relación Causa-Efecto	Cita Textual (Evidencia)	Descripción/Explicación	Fuente
La Observación de las Variedades Lingüísticas y la Adaptación	"Por ejemplo, acá en Sur Carolina... te dicen 'you all o y'all'. Una estudiante... de Nueva York... decía 'yous guys'."	La necesidad de adaptarse a variedades dialectales específicas del inglés local obligó al participante a desaprender ciertas normas académicas y ajustar su uso del lenguaje.	Entrevista 6, Líneas 454-456
La Influencia del Entorno en el Reaprendizaje	"como educador hay que venir abiertos a entender que cada lugar tiene sus propias costumbres como saludos, respuestas, comportamientos en el aula..."	El participante relata cómo el cambio de contexto le permitió desaprender y reaprender conceptos relacionados con la comunicación intercultural.	Narrativa 1, Líneas 19-20
El Apoyo Emocional como Impulsor del Progreso Lingüístico	"Comencé a ver programas de televisión, escuchar podcasts y leer artículos que eran populares entre mis colegas."	La presencia de una red de apoyo social y emocional fue crucial para que el participante enfrentara las barreras del aprendizaje y progresara en su adaptación lingüística.	Narrativa 2, Líneas 74-75
El Impacto de la Vida Real en la Aplicación Lingüística	"Mi confianza en el uso del inglés ha aumentado significativamente como resultado de este proceso... me siento más cómoda con la naturaleza informal y dinámica de la comunicación cotidiana."	El contacto con situaciones lingüísticas de la vida real ayudó al participante a desaprender las estructuras formales del idioma y aplicar habilidades comunicativas más flexibles y prácticas.	Narrativa 3, Líneas 73-75

Etapa Inferencial: Explicación del Problema

En la etapa inferencial, el objetivo es proporcionar una comprensión más profunda de los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje mediante la interpretación de las experiencias de los participantes en el contexto de múltiples marcos teóricos. La integración de la triangulación teórica ayuda a construir una explicación de múltiples capas de los hallazgos, vinculados con teorías educativas y cognitivas establecidas. Este proceso nos permite no solo explicar cómo los participantes se adaptaron lingüística y culturalmente, sino también cómo sus procesos cognitivos, emocionales y sociales se entrelazaron para influir en su proceso general de adaptación.

Al incorporar la Teoría del Aprendizaje Sociocultural (Vygotsky, 1978), la Teoría del Aprendizaje Transformativo (Mezirow, 1991), la Neuroplasticidad y la Neuroeducación (Morandín-Ahuerma 2022; Sousa, 2022) y la Fenomenología (Husserl, 1983), esta sección proporciona una interpretación holística de los datos a través de una lente teórica triangulada. Además, el análisis incluye las dimensiones axiológica, teleológica, gnoseológica y ontológica, asegurando que las experiencias cognitivas, emocionales y existenciales de los participantes sean abordadas de manera integral.

Contextualización de los Hallazgos

Los hallazgos clave de los datos destacan varios desafíos y adaptaciones recurrentes que enfrentan los participantes. Entre ellos se encuentran las dificultades para desaprender las estructuras formales del lenguaje, la necesidad de adaptación cultural y los desafíos cognitivos y emocionales vinculados a este proceso. Los participantes expresaron con frecuencia las discrepancias entre lo que aprendieron en

entornos académicos formales y los requisitos lingüísticos y culturales de sus nuevos entornos del mundo real.

Triangulación Teórica: Comprensión de las Causas Subyacentes, las Explicaciones Teóricas con las Bases Fundamentales y los Antecedentes de este Estudio

Esta sección tiene como objetivo explorar las causas y explicaciones del fenómeno en cuestión mediante un análisis triangular desde de los marcos teóricos clave del estudio, las bases fundamentales y los antecedentes de investigación con el fin de proporcionar una comprensión coherente de las causas subyacentes de los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje. A través de esta triangulación, el estudio profundiza en cómo las teorías establecidas y la investigación previa convergen para explicar la adaptación lingüística y la reestructuración cognitiva experimentada por los participantes. La integración de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Canale & Swain, 1980), la Teoría del Aprendizaje Sociocultural (Vygotsky, 1978), la Teoría del Aprendizaje Transformativo (Mezirow, 1991), la Neuroplasticidad y la Neuroeducación (Morandín-Ahuerma, 2021; Sousa, 2022), junto con los antecedentes de investigación pertinentes, crea una lente multidimensional que captura las complejidades de las trayectorias lingüísticas y culturales de los participantes. Al anclar el análisis en estas teorías fundamentales, esta triangulación ofrece una perspectiva matizada sobre cómo los participantes navegan y reconstruyen sus competencias lingüísticas en medio de contextos dinámicos y culturalmente diversos. La alineación con los antecedentes de investigación fortalece las contribuciones del estudio, situando sus hallazgos dentro del discurso más amplio sobre el aprendizaje de idiomas, la adaptación cognitiva y la comunicación intercultural.

Adaptación Cultural y Teoría del Aprendizaje Sociocultural (Vygotsky, 1978). Las narrativas de los participantes revelan el profundo papel que desempeña el contexto social y cultural en la adaptación lingüística. La Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978) destaca cómo el aprendizaje ocurre a través de la interacción social y las herramientas culturales disponibles en un contexto determinado. En este caso, los participantes tuvieron que desaprender estructuras lingüísticas formales y académicas que ya no resultaron ser suficientes para una comunicación eficaz en sus nuevos entornos. En cambio, aprendieron a través de la interacción con hablantes nativos y la inmersión en las normas socioculturales de su entorno. Por ejemplo, muchos participantes comentaron cómo la observación de otros y la participación en grupos sociales les ayudó a reaprender el idioma de forma más eficaz que la educación formal por sí sola. Al respecto, un participante señaló: *"es una manera bastante efectiva de ... de ir desarrollando esa competencia intercultural ...que te ayude a ti a entender cómo, cómo piensa el grupo"* (Ver Anexo: Entrevista 2, 131-133), lo que se relaciona directamente con la idea de Vygotsky (1978) de que la adquisición del lenguaje está profundamente entrelazada con los intercambios sociales y culturales.

Este hallazgo coincide con M. García (2022), quien destaca la importancia de la interacción y el contacto lingüístico entre el español y el inglés en contextos culturalmente diversos. Como se observa en el estudio de la Dra. Marta García, la adaptación lingüística no es un proceso cognitivo aislado, sino que está profundamente arraigado en el entorno cultural donde se utiliza la lengua. De manera similar, los informantes, en este caso, demostraron cómo el entorno sociocultural se convirtió en una herramienta fundamental para reaprender estructuras lingüísticas de manera práctica, lo que reafirma aún más la teoría de Vygotsky (M. García, 2022).

Además, Torres (2021) enfatiza las estrategias de aculturación y el apoyo que reciben los participantes para adaptarse lingüísticamente. Esto corrobora los hallazgos

de los datos en esta disertación, puesto que los participantes también describieron la manera en la cual su adaptación se vio facilitada por redes de apoyo como grupos culturales e interacciones con pares en sus entornos, lo que Vygotsky (1978) clasificaría como esenciales para el desarrollo cognitivo a través del compromiso social (Torres, 2021).

Reaprendizaje y Teoría del Aprendizaje Transformador (Mezirow, 1991). Los datos también indican que los participantes experimentaron momentos de aprendizaje transformador, en los que reflexionaron críticamente sobre sus conocimientos previos y reaprendieron el idioma de formas más adecuadas para la comunicación práctica en el mundo real. La Teoría del Aprendizaje Transformador de Mezirow proporciona un marco para comprender estos cambios, ya que los participantes describieron cómo tuvieron que reevaluar y reconstruir sus suposiciones lingüísticas. Este proceso reflexivo a menudo resultó en una comprensión más profunda no solo del idioma, sino también de su uso en diversos contextos socioculturales. Según las palabras de un informante: *"no solo inglés como que no me está funcionando para comunicarme, pero tampoco a nivel de la relación con mis estudiantes tampoco está funcionando"* (Anexo: Entrevista 2, 183-185), lo que demuestra un claro ejemplo de aprendizaje transformador, donde el conocimiento formal se reexamina y se adapta para una comunicación más pragmática.

Llamas (2021) comparte este hallazgo al señalar que las habilidades deficientes de alfabetización en un entorno académico formal pueden limitar la adquisición del lenguaje. El enfoque de Llamas sobre la importancia de la motivación y los factores externos respalda las experiencias de sus participantes, en las cuales tuvieron que transformar su comprensión del lenguaje de una herramienta puramente académica a algo que pudieran usar de manera significativa en la vida cotidiana. Este estudio amplía los hallazgos de Llamas al demostrar cómo este proceso transformador ocurre en

contextos multiculturales, donde los participantes tuvieron que desaprender estructuras formales y volver a aprender a través de interacciones prácticas de la vida real (Llamas, 2021).

Neuroeducación, Neuroplasticidad y Flexibilidad Cognitiva (Sousa, 2022; Morandín-Ahuerma, 2021) Los procesos cognitivos detrás del desaprendizaje y el reaprendizaje están respaldados en gran medida por el concepto de neuroplasticidad, que describe cómo el cerebro se reorganiza en respuesta a nuevas experiencias. La neuroeducación proporciona una base científica para comprender por qué los participantes pudieron cambiar entre diferentes marcos lingüísticos a medida que se adaptaban a entornos multiculturales. La capacidad de los participantes para volver a aprender el idioma de formas más fluidas y prácticas puede atribuirse a la capacidad del cerebro para formar nuevas conexiones neuronales y dejar de lado los viejos patrones. Con respecto a esto, un participante compartió: *"...el cerebro iba absorbiendo ...lo que tenía que absorber, este, y, y se absorbe más, mayor información, uno aprende más."* (En Anexos: Entrevista 3, 202-203), lo que hace referencia directa a la idea de adaptación cognitiva y neuroplasticidad en respuesta a la inmersión lingüística.

Este hallazgo es consistente con Muñoz (2023), quien integra principios neuroeducativos con inteligencia emocional en las prácticas docentes. Sus participantes, como los del estudio de Muñoz, demostraron resiliencia y flexibilidad cognitiva para adaptarse a nuevos estímulos lingüísticos, facilitados por la neuroplasticidad del cerebro. Esta flexibilidad les permitió cambiar entre estructuras lingüísticas formales e informales y adaptarse a los requisitos del mundo real de sus nuevos entornos (Muñoz Luna, 2023).

Experiencia Fenomenológica-Subjetiva (Husserl, 1983) La fenomenología, tal como la articuló Husserl, enfatiza la importancia de la experiencia subjetiva para comprender el comportamiento humano. En este contexto, los relatos personales de los participantes sobre sus viajes lingüísticos revelan cómo se construyó el significado a través de sus experiencias vividas de desaprendizaje y reaprendizaje. Los participantes no solo experimentaron una transformación lingüística, sino que la experimentaron profundamente, como parte de la formación de su identidad e integración cultural. Sus reflexiones sobre estas experiencias brindan perspectivas críticas sobre cómo el uso del lenguaje es un fenómeno tanto cognitivo como existencial. Por ejemplo, un participante reflexiona y dice: *"Creo en los métodos de enseñanza que priorizan la competencia cultural y la aplicación en el mundo real por sobre la memorización mecánica y la precisión gramatical..."* (Ver Anexo: Narrativa 3, 93-95), demuestra cómo la experiencia subjetiva moldea la comprensión de la adaptación lingüística, enriqueciendo aún más el análisis fenomenológico.

Este hallazgo coincide con el de Cáceres (2022), quien destaca la importancia de la competencia intercultural en la comunicación. El énfasis de los participantes en la competencia cultural refleja, a su vez, los hallazgos de Cáceres respecto a que el aprendizaje exitoso de una lengua no es simplemente una tarea cognitiva, sino que implica una profunda comprensión e integración cultural (Cáceres, 2022). Su estudio amplía esto al mostrar cómo la adaptación lingüística es una experiencia vivida y subjetiva profundamente arraigada en las narrativas culturales y personales individuales.

Enseñanza Lingüística y Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Canale & Swain, 1980) La enseñanza comunicativa de la lengua (CLT) de Canale y Swain (1980) subraya la importancia de utilizar la lengua para la comunicación práctica y del mundo

real en lugar de simplemente adherirse a reglas gramaticales. Sus datos muestran que los participantes tuvieron que desaprender estructuras formales y volver a aprender la lengua para la comunicación cotidiana. Un participante expresó que tuvo que adaptar sus métodos de enseñanza de la lengua para incluir matices culturales y el uso de la lengua en el mundo real, lo que refleja la necesidad de un enfoque comunicativo. Esto coincide con los hallazgos de Guarín (2021), quien aboga por prácticas de enseñanza culturalmente receptivas en la educación del inglés. Al igual que el estudio de Guarín, los informantes de esta disertación adaptaron sus estrategias de enseñanza y aprendizaje para abordar las necesidades prácticas y comunicativas de sus estudiantes, reforzando el marco de la CLT.

Síntesis de la Triangulación Teórica:

En conclusión, los hallazgos resultantes del análisis sistemático de los datos se alinean con varios marcos teóricos clave, incluida la Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978), el Aprendizaje Transformador de Mezirow (1991), la Neuroplasticidad y la Fenomenología de Husserl. Estos hallazgos también corroboran las investigaciones de M. García (2022), Torres (2021), Llamas (2021), Muñoz Luna (2023) y otros estudios que sirvieron de antecedentes para esta investigación, al destacar la compleja interacción entre el lenguaje, la cultura, la cognición y la identidad en los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje. De esta manera, este estudio contribuye a este conjunto de conocimientos al ofrecer nuevas perspectivas sobre cómo los estudiantes de idiomas afrontan estos desafíos en entornos multiculturales del mundo real.

Etapa Inferencial: Explicaciones Teóricas Derivadas de los Datos

Tabla 12

Explicaciones Teóricas Derivadas en Datos de la Etapa Inferencial

Inferencia	Cita Textual (Evidencia)	Descripción/Explicación	Fuente
Neuroplasticidad y Dominio del Lenguaje	"...el cerebro iba absorbiendo ...lo que tenía que absorber, este, y, y se absorbe más, mayor información, uno aprende más."	El participante demuestra el concepto de neuroplasticidad al describir la adaptación de su cerebro a un nuevo idioma, lo que subraya el papel del cerebro en el reaprendizaje lingüístico.	Entrevista 3, Líneas 202-203
El Aprendizaje Cultural Mejora el Dominio del Idioma	"es una manera bastante efectiva de ... de ir desarrollando esa competencia intercultural ...que te ayude a ti a entender cómo, cómo piensa el grupo"	Este estudio muestra cómo el aprendizaje cultural juega un papel fundamental en el dominio del idioma, apoyando una educación lingüística culturalmente sensible.	Entrevista 2, Líneas 131-133
Resiliencia Cognitiva Facilita el Reaprendizaje	"entonces se genera algo de frustración, entonces es una batalla propia"	La resiliencia emocional y cognitiva del participante le permitió superar los desafíos del reaprendizaje del idioma en un contexto multicultural, relacionado con la teoría de neuroplasticidad.	Entrevista 1, Líneas 150
Impacto del Contexto en la Fluidez Lingüística	"...los afroamericanos, pues, tienen, dependiendo de las zonas, unos acentos muy particulares... uno es el extranjero, están hablando bien, es su idioma nativo."	El participante destaca cómo el contexto cultural influye directamente en su proceso de desaprendizaje, apoyado por la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) sobre el aprendizaje en contexto.	Entrevista 3, Líneas 84-88

Inferencia	Cita Textual (Evidencia)	Descripción/Explicación	Fuente
Transformación en la Enseñanza del Idioma	"...hay que tratar de, de hacer un cambio estructural de, de la manera de enseñarlo... enfocarlo más en inglés comunicativo y real."	Este hallazgo se relaciona con la teoría del aprendizaje transformador de Mezirow, en la cual el docente reconsidera sus enfoques al enfrentarse a nuevos contextos socioculturales.	Entrevista 4, Líneas 157-159
Uso Comunicativo del Idioma en Contextos Reales (ECL)	"no solo inglés como que no me está funcionando para comunicarme, pero tampoco a nivel de la relación con mis estudiantes tampoco está funcionando"	Este resultado está respaldado por la Enseñanza Comunicativa de Lenguas (ECL), que subraya la importancia de la competencia comunicativa en el uso del lenguaje para la interacción social en lugar de la gramática estricta.	Entrevista 2, Líneas 183-185

Aplicación de las Teorías a los Hallazgos Clave

La combinación de estas teorías permite una interpretación integral de los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje de los participantes. Tanto Vygotsky (1978) como Mezirow (1991) enfatizan la importancia del contexto y la reflexión, mientras que la Neuroplasticidad agrega una dimensión cognitiva a la capacidad de adaptación de los participantes (Morandín-Ahuerma, 2022). Estas teorías no se contradicen entre sí, sino que complementan los diferentes aspectos del aprendizaje que experimentaron los participantes.

Adaptación Cultural y Uso del Lenguaje. Al integrar el enfoque de Vygotsky (1978) en el contexto social con la reflexión crítica de Mezirow (1991), podemos ver que los participantes adaptaron sus habilidades lingüísticas no solo a través de la interacción, sino también a través de la reflexión sobre sus estrategias de comunicación. La neuroplasticidad, por su parte, explica además cómo sus cerebros se adaptaron físicamente para adaptarse a estos cambios (Morandín-Ahuerma, 2022).

Resiliencia Cognitiva y Adaptación Emocional: el concepto de resiliencia, respaldado por la neuroplasticidad, se ve en cómo los participantes manejaron su tensión emocional durante el proceso de adaptación. A medida que desaprendían el lenguaje formal y volvían a aprender habilidades prácticas, su capacidad de adaptación dependía de su flexibilidad cognitiva y resiliencia emocional.

Triangulación Transdisciplinar de las Perspectivas: Axiológica, Teleológica, Gnoseológica y Ontológica

El propósito de esta sección es proporcionar un análisis transdisciplinario integral de las experiencias de los participantes a través de cuatro perspectivas clave: axiológica, teleológica, gnoseológica y ontológica. Cada perspectiva ofrece una lente única a través de la cual examinar los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje, destacando la compleja interacción entre valores, propósitos, sistemas de conocimiento y autoconcepciones que definen el recorrido de los participantes. Al integrar estas perspectivas dentro de un marco transdisciplinario, este estudio busca dilucidar las dinámicas más profundas en juego en la adaptación de los participantes a nuevos entornos lingüísticos y culturales. Esta parte del análisis se basa en perspectivas teóricas extraídas de marcos clave previamente triangulados, tales como la Teoría del

Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978), la Teoría del Aprendizaje Transformativo de Mezirow (1991) y la Enseñanza Comunicativa del Lenguaje de Canale y Swain (1980), al tiempo que enfatiza la relevancia de la investigación emergente sobre Neuroplasticidad (Morandin-Ahuerma, 2022) y los enfoques fenomenológicos (Husserl, 1983) con el fin de comprender la experiencia humana. Particularmente, esta triangulación transdisciplinar, no sólo revela los factores internos y externos que configuran la adaptación lingüística de los participantes, sino que también subraya las implicaciones más amplias para la educación lingüística y la comunicación intercultural.

Axiológica: Tal como se reportó en la triangulación teórica con las bases fundamentales y los antecedentes de esta investigación, los hallazgos revelan que los participantes cambiaron su enfoque de las estructuras gramaticales rígidas a un enfoque más flexible y comunicativo, enfatizando los valores éticos de la inclusión y el respeto cultural. Además de ello, se puede observar que los resultados reflejan esta noción al destacar cómo los valores en evolución de los participantes promovieron el respeto por las diversas normas culturales en sus interacciones. Este cambio “en valores” a la luz de la dimensión axiológica, se mantiene alineado con la teoría de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT) de Canale y Swain (1980), que enfatiza la importancia de la competencia comunicativa por encima de la estricta adherencia a las reglas gramaticales. A su vez, esta perspectiva es apoyada por Byram (1997), quien enfatiza la necesidad de la comprensión intercultural en la educación de idiomas, y Deardorff (2009), quien aboga por la apertura a la diversidad lingüística como un medio para fomentar la comunicación intercultural.

Además, al triangular los hallazgos con la perspectiva de la Dra. Ana López (2024) en la Dimensión Axiológica, es necesario recordar el foco de este estudio respecto al énfasis en la inclusión y la empatía con los patrones reales observados en

las narrativas de los participantes. Es decir, el énfasis que los participantes pusieron en crear conexiones auténticas en sus aulas (priorizando la inclusión y la comprensión cultural por sobre la precisión formal rígida) resuena con la afirmación de López respecto a que los valores éticos en la educación deben centrarse en la inclusión. Los participantes describieron con frecuencia que valoraban la comunicación efectiva y el respeto por las diversas normas culturales, lo cual refleja el enfoque de la Dra. López en fomentar la empatía y la adaptabilidad en las prácticas de enseñanza. Esta alineación muestra cómo los valores de los participantes evolucionaron más allá de las estructuras formales, lo que respalda la afirmación de que la educación lingüística efectiva requiere consideraciones éticas profundamente arraigadas en la dinámica del aula.

Teleológica: el propósito del aprendizaje de idiomas evolucionó desde el mero logro del éxito académico hasta el funcionamiento eficaz en contextos multiculturales del mundo real. Esto se corresponde con la Teoría del Aprendizaje Transformador de Mezirow (1991), al postular que un cambio en la comprensión conduce a una reevaluación de las creencias y los objetivos previamente mantenidos. Los hallazgos indican que los participantes cambiaron su propósito académico inicial de aprendizaje del idioma hacia un reaprendizaje más ajustado a la adquisición de habilidades prácticas de comunicación necesarias para la integración en diversos entornos culturales.

Lomas (2003) y Van Lier (2004) también apoyan este enfoque teleológico, argumentando que el aprendizaje de idiomas no es un objetivo académico aislado sino un proceso intencional con un propósito impulsado por el contexto destinado a equipar a los estudiantes para funcionar en entornos de comunicación global. De manera similar, el énfasis del Dr. José López (2024) en fomentar la comprensión holística se reflejó en los hallazgos de este estudio, los cuales muestran cómo los participantes adaptaron su

uso del idioma para satisfacer las necesidades comunicativas de entornos multiculturales. Al cambiar el propósito del aprendizaje de idiomas de la precisión gramatical a la competencia intercultural, la perspectiva teleológica subraya la naturaleza dinámica y adaptativa del proceso de desaprendizaje-reaprendizaje.

La dimensión teleológica de este estudio examina la necesidad de un aprendizaje de idiomas más allá de la mera competencia lingüística, destacando su papel en el fomento del diálogo y la comunicación intercultural. El Dr. Wilfredo Illas (2024) critica la compartimentación del conocimiento académico y aboga por un marco interconectado que integre el lenguaje, la cultura y la identidad. Esto coincide con las experiencias de los participantes en este estudio, donde muchos enfatizaron la importancia de adaptar el uso del lenguaje para alinearse con las expectativas culturales y sociales de sus nuevos entornos. El llamado del Dr. Illas hacia un enfoque transdisciplinario respalda el cambio observado en el enfoque de los participantes del dominio formal del lenguaje a estrategias de comunicación prácticas y basadas en el contexto.

Por otra parte, el énfasis del Dr. José Llovera (2024) en un marco educativo “transcomplejo” complementa este enfoque teleológico al abogar por un enfoque holístico del aprendizaje de idiomas. Los participantes en este estudio a menudo describieron su necesidad de conectar elementos lingüísticos y culturales para participar de manera significativa en sus nuevos contextos. El énfasis de Llovera en la interconexión de las dimensiones cognitivas, lingüísticas y culturales se alinea con las reflexiones de los participantes sobre la necesidad de trascender los límites tradicionales de la enseñanza de idiomas. Este enfoque promueve no solo la adaptabilidad lingüística sino también la capacidad de participar de manera efectiva en diversos escenarios comunicativos.

De manera tal que, la alineación entre las perspectivas teleológicas del Dr. Illas (2024), del Dr. Llovera (2024) y de las experiencias de los participantes resaltan la necesidad de un enfoque holístico y sensible al contexto para el aprendizaje de idiomas que priorice la comprensión intercultural y la comunicación efectiva en el mundo real.

Gnoseológica: el análisis de los datos reveló que los participantes tuvieron que reevaluar y reconstruir su conocimiento lingüístico para adaptarse a las demandas de diversos contextos. Esta reevaluación se alinea con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) desde la dimensión gnoseológica al postular que los procesos cognitivos están moldeados por las interacciones sociales, enfatizando el papel del contexto en la adquisición de conocimiento. Asimismo, el concepto de neuroplasticidad (Morandín-Ahuerma, 2022) explica aún más la flexibilidad cognitiva que necesitan los participantes para adaptarse a nuevos marcos lingüísticos.

Por otra parte, las reflexiones del Dr. José López (2024) sobre la reorganización cognitiva durante el proceso de desaprendizaje también complementan el reflejo de esta perspectiva dentro de los resultados encontrados. Al enfatizar la importancia de las estrategias metacognitivas y la cognición retroactiva, el Dr. López subraya los mecanismos adaptativos que permiten a los participantes desaprender estructuras lingüísticas rígidas y adoptar estrategias de comunicación más apropiadas al contexto. Esta perspectiva se evidenció en las experiencias de los informantes al reforzar la noción de que los procesos cognitivos en el aprendizaje de idiomas no son estáticos, sino que evolucionan continuamente para satisfacer las demandas de la comunicación intercultural.

Asimismo, el énfasis de la Dra. Ana López (2024) en la bioética y la conciencia del educador sobre su papel en la formación de los procesos cognitivos de los estudiantes se corresponde con las experiencias de los participantes al desaprender y

reaprender habilidades lingüísticas. En el estudio, los participantes destacaron con frecuencia la necesidad de reflexionar sobre su conocimiento lingüístico previamente adquirido y adaptarlo a contextos nuevos y dinámicos. Esto resuena con el enfoque de A. López (2024) en promover la reflexión cognitiva, que fue evidente en el desarrollo de estrategias metacognitivas por parte de los participantes para gestionar eficazmente las complejidades de los nuevos entornos lingüísticos. Esta perspectiva teórica refuerza los hallazgos de la disertación sobre la importancia de que los educadores faciliten prácticas cognitivas reflexivas que ayuden a los estudiantes a desaprender estructuras rígidas y adoptar un uso adaptativo y contextualizado del lenguaje.

Ontológica: la perspectiva ontológica se reflejó en el análisis por cuanto las identidades de los participantes, como usuarios del lenguaje, experimentaron cambios significativos durante el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje. Los hallazgos indican que los participantes pasaron de percibirse a sí mismos como usuarios rígidos del lenguaje académico a convertirse en comunicadores flexibles capaces de navegar por diversos paisajes lingüísticos. Esto coincide con la afirmación de Norton (2013) de que el aprendizaje de una lengua implica la construcción dinámica de la identidad dentro de contextos culturales.

Por su parte, el Dr. Wilfredo Illas (2024) examina la formación del discurso académico intercultural como un proceso dialógico y dinámico, enfatizando la importancia de considerar las interconexiones simbólicas dentro de las expresiones lingüísticas y culturales. Su énfasis en la "polifonía enunciativa" va de la mano con los hallazgos de esta tesis, lo cuales muestran que los participantes negocian continuamente su identidad como usuarios de la lengua dentro de diversos contextos culturales. Esto respalda la idea de que el aprendizaje de una lengua no es meramente

cognitivo sino también un proceso transformador que moldea la identidad individual a través de interacciones en entornos multiculturales.

En este sentido, el Dr. José López (2024) enfatiza que la producción y el aprendizaje de conocimientos no son solo ejercicios académicos, sino procesos que moldean la identidad misma de los individuos. Su visión coincide con los hallazgos de esta disertación, destacando la manera particular en la cual los estudiantes de idiomas reconstruyen su autoconcepción cuando desaprenden lo previamente establecido y reaprenden lo que resulta novedoso al momento de comunicarse en contextos del mundo real. Las descripciones de los participantes sobre la adaptación de su uso y su identidad del idioma para alinearse con las nuevas expectativas sociales reflejan el enfoque del Dr. López en la profundidad ontológica de la construcción del conocimiento.

La perspectiva ontológica, como se refleja en los hallazgos, enfatiza que el aprendizaje de idiomas se extiende más allá del dominio técnico para incluir una transformación de la autoconcepción. Las identidades en evolución de los participantes demuestran cómo redefinieron su sentido de pertenencia y agencia dentro de diversos paisajes culturales. Esto está estrechamente vinculado con el énfasis de Maturana y Varela (1987) en la co-construcción de la realidad humana a través del lenguaje, lo que sugiere que el acto de reaprender el lenguaje implica una renegociación fundamental de la autopercepción y la identidad.

En el mismo orden de ideas, el enfoque fenomenológico (Husserl, 1983) profundiza aún más esta transformación ontológica. Los participantes describieron el hecho de sentirse como unos extraños en sus interacciones iniciales debido a su formación lingüística formal lo cual, a menudo, se consideraba como estar fuera de sincronía con la comunicación informal y la dinámica requerida en sus nuevos entornos. A medida que volvían a aprender e integrar nuevos comportamientos lingüísticos, su identidad como comunicadores evolucionó para alinearse con las normas culturales y

prácticas de su entorno. Este realineamiento de la identidad resalta cómo el cambio ontológico —la reformulación de la autopercepción— fue parte integral del proceso de reaprendizaje.

En conjunto, estas perspectivas refuerzan el argumento de que el reaprendizaje del idioma implica profundas negociaciones de identidad a medida que los estudiantes se adaptan a nuevos paisajes lingüísticos y culturales.

Síntesis de la Triangulación Transdisciplinar

Al sintetizar estas perspectivas, el estudio proporciona una comprensión de múltiples capas respecto a cómo los participantes navegan por los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje de habilidades lingüísticas en contextos multiculturales. La integración de teorías de varias tradiciones académicas enriquece el análisis al destacar la compleja interacción entre valores, propósito, procesos cognitivos e identidad. Esta triangulación transdisciplinaria ofrece un marco integral para comprender el fenómeno de desaprender y reaprender el lenguaje, lo que refuerza la relevancia de las dimensiones éticas, cognitivas y ontológicas en la configuración de las experiencias y transformaciones de los participantes.

Explicación de las Causas del Desaprendizaje Lingüístico

El desaprendizaje lingüístico ocurre cuando los participantes enfrentan las limitaciones de la instrucción formal del lenguaje al hacer la transición a diversos contextos del mundo real. Se identificaron varios factores clave como impulsores de este proceso de desaprendizaje:

La Insuficiencia de la Instrucción Formal del Lenguaje: las estructuras formales que los participantes adquirieron a través de la educación lingüística tradicional a menudo no son suficientes en entornos multiculturales del mundo real, lo que los impulsa a desaprender las convenciones lingüísticas rígidas. La Teoría de la Enseñanza Comunicativa de la lengua (ECL) de Canale y Swain (1980) destaca la necesidad de la competencia comunicativa, haciendo hincapié en la importancia de adaptar las habilidades lingüísticas para un uso eficaz en las interacciones sociales en lugar de adherirse estrictamente a las estructuras gramaticales aprendidas en entornos académicos.

Cambios Culturales y Adaptación: los participantes a menudo encuentran disonancia cultural cuando sus hábitos lingüísticos y estilos de comunicación, arraigados en sus contextos culturales originales, chocan con las normas culturales de su nuevo entorno. La Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978) respalda esto al sugerir que el aprendizaje de la lengua está profundamente entrelazado con las interacciones sociales y culturales, lo que requiere que los estudiantes ajusten su uso de la lengua en función del contexto social en el que se encuentran.

Tensión Emocional y Cognitiva: el proceso de desaprendizaje suele ir acompañado de desafíos cognitivos y emocionales a medida que los participantes luchan por adaptarse a nuevos entornos lingüísticos. El marco de los trabajos de Neuroeducación de Sousa (2022) y Neuroplasticidad de Morandín-Ahuerma, (2022) se proporciona información sobre cómo la segunda permite a las personas modificar sus habilidades lingüísticas, pero también destaca la tensión mental y emocional que implica la reconfiguración de las estructuras lingüísticas establecidas.

La Teoría del Aprendizaje Transformador de Mezirow (1991) ayuda a explicar este proceso de desaprendizaje al enmarcarlo como un cambio fundamental de perspectiva, en el que los participantes se ven obligados a cuestionar sus suposiciones

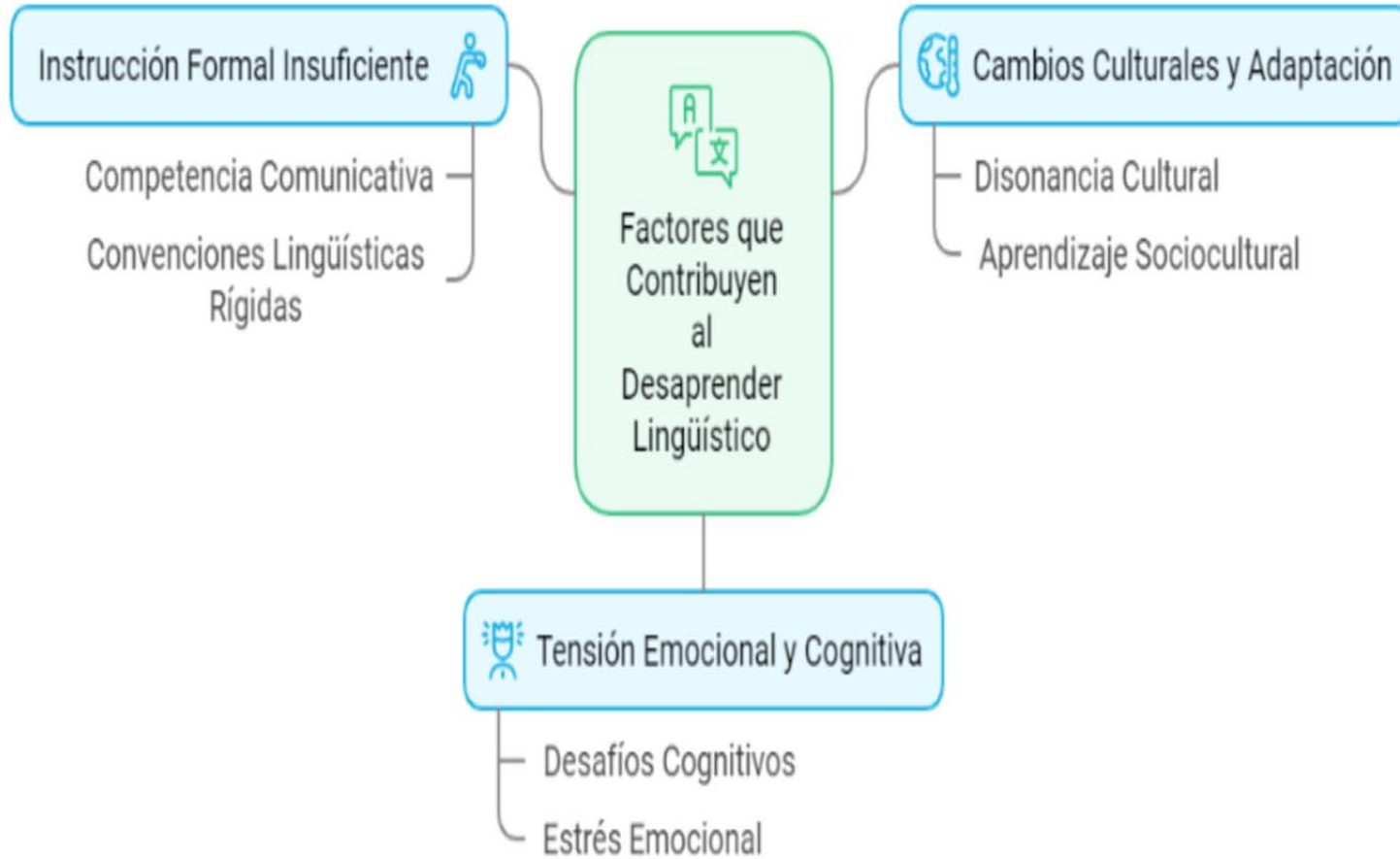
previas sobre el lenguaje y la comunicación. Esta teoría postula que los estudiantes experimentan un cambio transformador cuando se enfrentan a dilemas desorientadores, como la necesidad de desaprender el lenguaje académico y adaptarse al uso informal del mundo real.

En el marco de la etapa inferencial del análisis temático, el siguiente gráfico (Gráfico 7) sintetiza los factores que inciden directamente en el proceso de desaprendizaje lingüístico, identificados a partir de los testimonios analizados en entrevistas y narrativas. Este recurso visual permite comprender las causas estructurales, cognitivas y socioculturales que llevaron a los participantes a cuestionar las estructuras lingüísticas previamente aprendidas en contextos formales, y a desarrollar nuevas formas de interacción comunicativa en entornos reales. El gráfico contribuye así a profundizar en la dimensión explicativa del estudio, articulando hallazgos empíricos con postulados teóricos previamente desarrollados.

Tal como se aprecia en el gráfico, el desaprendizaje lingüístico se ve impulsado por diversos factores, entre ellos la insuficiencia del enfoque gramatical tradicional, la tensión entre lo aprendido y lo vivido en contextos interculturales, y el impacto de emociones como la frustración o la inseguridad frente al uso del idioma en situaciones auténticas. Estos hallazgos se articulan con los postulados de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas (Canale & Swain, 1980), la Teoría del Aprendizaje Transformador (Mezirow, 1991) y los aportes de la Neuroeducación (Sousa, 2022), al evidenciar la necesidad de prácticas pedagógicas que superen la rigidez formal y promuevan una competencia comunicativa contextualizada, emocionalmente segura y culturalmente receptiva.

Gráfico 11

Factores que Causan el Desaprendizaje Lingüístico



Comprensión del Proceso de Reaprendizaje Lingüístico

El reaprendizaje, tal como lo experimentan los participantes, es un proceso activo y dinámico determinado por su necesidad de adaptar sus habilidades lingüísticas para la comunicación en el mundo real. Varios factores contribuyen a este proceso de reaprendizaje:

Inmersión Cultural y Uso Práctico del Lenguaje: la inmersión de los participantes en entornos multiculturales fomenta el desarrollo de habilidades lingüísticas prácticas. La Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978) refuerza esto, sugiriendo que el lenguaje se aprende a través de la interacción social y la participación en el mundo real.

Resiliencia Cognitiva y Neuroplasticidad: los participantes que demuestran resiliencia emocional y cognitiva son más capaces de afrontar los desafíos del reaprendizaje del lenguaje. La neuroplasticidad, como explican Sousa (2022) y Morandín-Ahuerma (2022), permite que el cerebro se adapte y se reorganice, facilitando la adquisición de nuevos patrones lingüísticos que se alinean con los nuevos entornos sociales de los participantes.

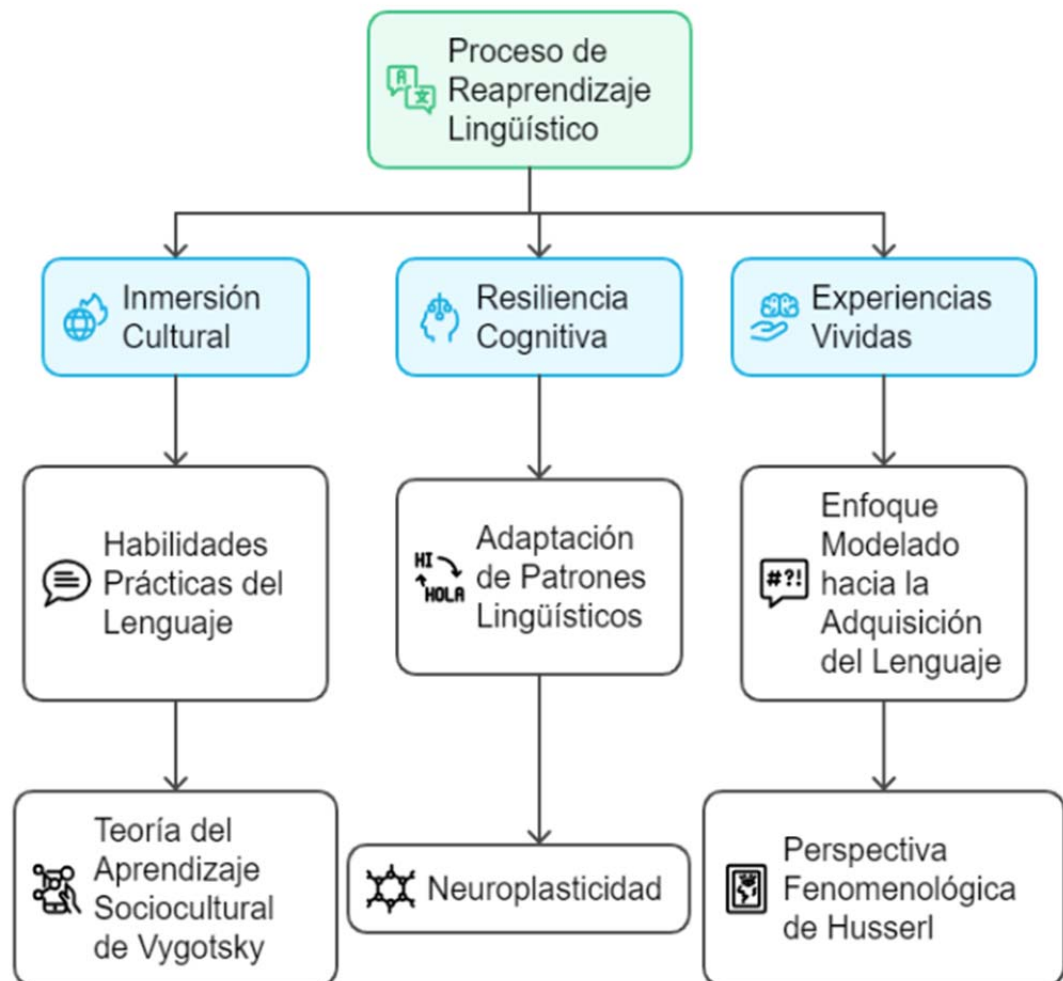
El enfoque fenomenológico de Edmund Husserl (1983) también proporciona una perspectiva filosófica para comprender el proceso de reaprendizaje, enfatizando la importancia de las experiencias vividas. Las experiencias subjetivas de los participantes al navegar por nuevos entornos lingüísticos son fundamentales para este proceso de reaprendizaje, ya que sus encuentros de primera mano con los desafíos lingüísticos dan forma a su enfoque para adquirir nuevas habilidades lingüísticas.

El siguiente gráfico (Gráfico 12) representa una síntesis visual del proceso de reaprendizaje lingüístico observado en los participantes del estudio, tal como fue

documentado durante la etapa inferencial del análisis temático. Esta conceptualización surge de la interacción entre los hallazgos empíricos, las categorías emergentes, y los marcos teóricos que sustentan la investigación. A partir de la experiencia subjetiva de los participantes, el gráfico ilustra cómo el reaprendizaje no es un retorno lineal a contenidos previos, sino un proceso progresivo de integración, adaptación y transformación cognitiva y cultural.

Gráfico 12

Comprensión del Proceso de Reaprendizaje Lingüístico



Tal como se aprecia en el gráfico anterior (Gráfico 12), este proceso de reaprendizaje está influido por factores como la inmersión cultural, la necesidad comunicativa en contextos reales, la resignificación del conocimiento previo y la transformación identitaria del hablante. Estos aspectos coinciden con las perspectivas teóricas de la neuroplasticidad (Sousa, 2022; Morandín-Ahuerma, 2022), la enseñanza comunicativa de lenguas (Canale & Swain, 1980), y el aprendizaje transformador (Mezirow, 1991), reforzando la comprensión del reaprendizaje como un fenómeno activo, adaptativo y contextualizado. Así, el modelo presentado en el gráfico permite observar cómo los participantes internalizan nuevas formas de interacción lingüística en función de sus experiencias vividas, sus entornos culturales y sus propias reflexiones metacognitivas.

Las Implicaciones Generales para la Enseñanza de Idiomas

Los hallazgos de esta etapa inferencial tienen implicaciones significativas para la enseñanza de idiomas. Sugieren que la enseñanza tradicional y formal de idiomas debe complementarse con enfoques más flexibles y contextualizados que reflejen el uso del mundo real. En concreto:

La Enseñanza Comunicativa del Lenguaje (Canale & Swain, 1980) debe enfatizarse en los planes de estudio, priorizando la interacción y la comunicación práctica por encima de la estricta precisión gramatical.

Se deben incorporar oportunidades de aprendizaje transformador en los programas de idiomas, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus suposiciones y ajustar sus estrategias lingüísticas en respuesta a los contextos culturales y sociales.

La importancia de la Neuroplasticidad (Morandín-Ahuerma, 2022) en el proceso de aprendizaje sugiere que los sistemas educativos deben centrarse en prácticas

lingüísticas repetitivas e inmersivas que permitan al cerebro adaptarse y reorganizarse para el uso del lenguaje en el mundo real.

Los programas también deben abordar la resiliencia emocional necesaria para la adaptación lingüística, ofreciendo entornos de apoyo que alienten a los estudiantes a superar los desafíos emocionales de desaprender y reaprender el idioma.

Al triangular los hallazgos a través de datos, teoría y perspectivas, obtenemos una comprensión más integral del proceso de desaprendizaje-reaprendizaje. Este análisis integrado sirve de base para los enfoques futuros de la educación de idiomas que están más alineados con las necesidades del mundo real de los estudiantes.

El Gráfico 13 a continuación, representa la organización interna de la Etapa Inferencial del análisis temático, correspondiente al Capítulo 4 de esta investigación. Esta etapa sintetiza los hallazgos interpretativos en un proceso de construcción teórica progresiva, estableciendo vínculos entre las voces de los participantes y las explicaciones provistas por los marcos teóricos. Como se observa, el proceso se desglosa en pasos claramente definidos, que incluyen la interpretación profunda, la triangulación de fuentes (entrevistas, narrativas y antecedentes), y la elaboración de una teoría emergente que refleja las transformaciones gnoseológicas, axiológicas, teleológicas y ontológicas identificadas en los datos.

Este esquema (Gráfico 13) proporciona una visión clara de cómo se integran los múltiples niveles de análisis en la fase inferencial: desde la interpretación densa de los relatos de los informantes clave hasta el cruce reflexivo con teorías fundamentales (Vygotsky, Mezirow, Canale & Swain, Husserl, Merino & García, Sousa), antecedentes investigativos y perspectivas disciplinares. Cada paso permite fundamentar las inferencias realizadas y consolidar una propuesta teórica emergente que no solo responde a la pregunta de investigación, sino que también propone una praxis

pedagógica contextualizada, crítica y transformadora para la enseñanza de lenguas en contextos multiculturales.

Gráfico 13

Etapa Inferencial Paso a Paso



Síntesis de los Hallazgos

La etapa de síntesis consolida los conocimientos obtenidos en las etapas exploratoria, descriptiva, relacional e inferencial del análisis. En esta sección, se revisan los temas centrales para responder a la pregunta central de la investigación: ¿Cómo superan los estudiantes de lenguas modernas el fenómeno de “desaprender” las estructuras lingüísticas formales para luego volver a aprender las competencias lingüísticas en diversos contextos del mundo real? Además, los hallazgos se relacionaron estrechamente con los objetivos específicos de este estudio.

Abordaje de la Pregunta de Investigación

El desaprendizaje y el reaprendizaje de las competencias lingüísticas son procesos determinados por una interacción compleja de factores culturales, cognitivos y comunicativos. La siguiente síntesis destaca cómo los participantes abordaron estos desafíos:

Desaprendizaje Lingüístico: tal como se evidenció anteriormente, los datos revelaron que los participantes experimentaron una disonancia significativa entre el lenguaje académico formal que habían aprendido y las demandas prácticas de las interacciones multiculturales del mundo real. Su proceso de desaprendizaje fue desencadenado por la necesidad de adaptarse a la naturaleza fluida y dinámica de la comunicación del mundo real, que a menudo se desviaba de las normas académicas rígidas. Esto se alinea con la Teoría de la Enseñanza Comunicativa del Lenguaje (ECL) de Canale y Swain (1980), la cual enfatiza la importancia de la competencia comunicativa por sobre la mera precisión gramatical. Los participantes demostraron que las estructuras formales del

lenguaje tenían que desaprenderse para satisfacer las demandas de la comunicación espontánea y dependiente del contexto.

Reaprendizaje Cultural y Lingüístico: El reaprendizaje implicó un cambio cognitivo significativo en el cual los participantes adaptaron su uso del lenguaje para ajustarse a las normas sociales y culturales de sus nuevos entornos. Este proceso fue respaldado por la Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978), quien destaca el papel de la interacción social en el desarrollo del lenguaje. Los participantes también exhibieron un aprendizaje transformador (Mezirow, 1991), ya que no solo ajustaron sus habilidades lingüísticas, sino que también reconceptualizaron sus identidades lingüísticas y culturales en el proceso.

Logro de los Objetivos Específicos

Los hallazgos de este estudio se alinean con los objetivos específicos delineados en la investigación y los cumplen.

Objetivo 1: Examinar el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje del inglés dentro de dinámicas socioculturales y lingüísticas

Los datos proporcionaron amplia evidencia de cómo las habilidades lingüísticas de los participantes se recontextualizaron en función de la dinámica sociocultural de sus entornos. Este proceso está profundamente conectado con la afirmación de Vygotsky (1978) de que el aprendizaje de idiomas es una práctica social, influenciada por las personas, las culturas y los contextos que rodean al alumno. La inmersión cultural de

los participantes fue un factor clave en la formación de su capacidad de adaptarse y prosperar lingüísticamente.

Objetivo 2: Investigar el Fenómeno Educativo de la Adaptación Lingüística

A través del lente de la Teoría de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Canale & Swain, 1980), los hallazgos subrayaron la necesidad de adaptar las competencias lingüísticas a escenarios del mundo real, con los participantes recurriendo tanto a la educación formal como a las prácticas comunicativas informales. El proceso de desaprendizaje de las normas gramaticales en favor de un uso funcional del lenguaje fue impulsado por la necesidad de los participantes de integrarse en entornos diversos y multiculturales.

Objetivo 3: Explorar la Complejidad del Desaprendizaje y el Reaprendizaje para los Profesores de Inglés

El estudio reveló los profundos desafíos que los profesores de inglés enfrentaron para conciliar su conocimiento lingüístico formal con las demandas de sus roles profesionales en entornos culturalmente diversos. La Teoría del Aprendizaje Transformador de Mezirow (1991) fue particularmente relevante aquí, ya que los participantes describieron no solo un cambio en su enfoque de la enseñanza sino también en el uso del lenguaje como tal, lo que marcó una transformación en sus identidades profesionales.

Objetivo 4: Analizar los Hallazgos desde sus Múltiples Dimensiones

Al adoptar un enfoque fenomenológico, el estudio captó la naturaleza multifacética de las experiencias de los participantes. La complejidad de la adaptación lingüística quedó manifestada dentro de temas que surgieron del análisis, el cual abarcó desde la interacción de la identidad cultural y el uso del lenguaje hasta la resiliencia cognitiva y emocional de los informantes.

Objetivo 5: Generar Constructos Teóricos

Los hallazgos contribuyeron al desarrollo de nuevos constructos teóricos que vinculan la neuroeducación, la enseñanza comunicativa de la lengua y las teorías del aprendizaje sociocultural. Estos constructos enfatizan la naturaleza adaptativa y dinámica del aprendizaje y desaprendizaje de la lengua en contextos del mundo real, ofreciendo un marco integral para comprender cómo las personas vuelven a aprender las competencias lingüísticas a través de posturas cognitivas, culturales y comunicativas.

Hallazgos Inesperados

En las descripciones de los participantes respecto a la resiliencia emocional surgió un hallazgo inesperado. La tensión emocional de adaptarse a nuevos entornos lingüísticos fue mayor de lo previsto, y muchos participantes reflexionaron sobre el costo cognitivo y emocional de desaprender las convenciones lingüísticas que tenían previamente. Este aspecto se alinea con el concepto de la Neuroeducación (Sousa, 2022), y la Teoría de la Neuroplasticidad (según Morandín-Ahuerma, 2022), las cuales

subrayan el papel de la resiliencia cognitiva y el bienestar emocional en el proceso de adaptación y reaprendizaje abordado en este estudio.

Conclusiones Finales Respecto a los Hallazgos

En este capítulo se han explorado los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico entre los participantes en diversos contextos del mundo real, un fenómeno complejo no solo educativo, sino también, cultural y sociolingüístico. Mediante la aplicación de una perspectiva fenomenológica, el estudio profundizó en las experiencias vividas por los participantes, ofreciendo información valiosa sobre cómo las personas navegan por la desconexión entre la educación lingüística formal y las demandas prácticas de la comunicación en entornos multiculturales. El análisis temático ha revelado patrones y temas clave que están estrechamente vinculados a los marcos teóricos de esta investigación, incluida la Teoría del Aprendizaje Sociocultural (Vygotsky, 1978), la Teoría del Aprendizaje Transformativo (Mezirow, 1991), la Teoría de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Canale & Swain, 1980), así como también, la Neuroeducación y Neuroplasticidad (Sousa, 2022; Morandín-Ahuerma, 2022).

Los hallazgos muestran claramente que los procesos de desaprendizaje de los participantes se desencadenan por el reconocimiento de que las estructuras lingüísticas rígidas y formales que aprendieron en entornos académicos, si bien fueron identificadas como unas bases sólidas, no son del todo suficientes para la comunicación multicultural del mundo real. A través de la inmersión cultural y la interacción con diversos entornos lingüísticos, los participantes se ven obligados a adaptar su uso del idioma, participando en un proceso de reaprendizaje impulsado tanto por la resiliencia cognitiva como por el compromiso emocional. Este proceso dinámico se alinea con la visión que tiene

Vygotsky (1978) respecto al lenguaje como una herramienta social y al concepto de Aprendizaje Transformador de Mezirow (1991), en el cual los individuos desafían suposiciones previas y reconstruyen sus competencias lingüísticas.

Además, el estudio ha resaltado las limitaciones de los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas, subrayando la necesidad de enfoques comunicativos más flexibles que prioricen el uso funcional del lenguaje sobre la precisión gramatical. El énfasis en la comunicación en el mundo real, como lo propone la Teoría de la Enseñanza Comunicativa del Lenguaje, ofrece una perspectiva valiosa sobre cómo la educación de idiomas debe evolucionar para satisfacer las necesidades de los estudiantes en contextos diversos y globales.

El reaprendizaje es un proceso dinámico, inminente y adaptativo siempre moldeado por la inmersión cultural y la resiliencia cognitiva, en el cual los participantes desarrollan nuevas competencias lingüísticas para desenvolverse en diversos contextos sociales.

La resiliencia emocional y cognitiva desempeña un papel fundamental en el proceso de reaprendizaje; esto sucede en vista de que los participantes demuestran en todo caso la capacidad de afrontar los desafíos cognitivos y emocionales de la adaptación a nuevos escenarios sociolingüísticos.

Los marcos teóricos, que incluyen la Teoría del Aprendizaje Sociocultural, la Teoría del Aprendizaje Transformador, la Neuroeducación y la Neuroplasticidad, brindan información esencial sobre cómo las personas abordan las complejidades de la adaptación lingüística.

Los resultados de este estudio no solo profundizan nuestra comprensión respecto a cómo los estudiantes de idiomas superan los desafíos de desaprender y reaprender en diversos contextos del mundo real, sino que también ofrecen implicaciones importantes para la enseñanza de idiomas en general, las cuales se

analizarán en el próximo capítulo. Los hallazgos sugieren la necesidad de que los programas de idiomas adopten enfoques más comunicativos y basados en el contexto, preparando a los estudiantes para las realidades de la interacción global y multicultural.

El siguiente capítulo explorará las implicaciones más amplias de estos hallazgos para la educación de idiomas, la pedagogía y la adaptación cultural, así como las contribuciones que esta investigación hace al campo de la Neuroeducación y el Aprendizaje Sociocultural. La discusión se centrará en cómo los constructos teóricos desarrollados en este estudio pueden informar futuras investigaciones, políticas educativas y prácticas de enseñanza, particularmente en contextos de intercambio cultural e interacción global.

INTELECTUALIZACIÓN DE CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

Este capítulo final sintetiza los hallazgos del análisis y analiza sus implicaciones desde una visión más amplia para la educación de idiomas, los marcos teóricos y las políticas educativas. Basándose en los conocimientos adquiridos a través de la exploración fenomenológica de las experiencias de los participantes, este capítulo se centrará en cómo los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico pueden reformular las prácticas de educación de idiomas y contribuir al desarrollo de metodologías de enseñanza más adaptativas e impulsadas por el contexto.

El capítulo también destaca las contribuciones del estudio a los marcos teóricos clave, en particular la Teoría del Aprendizaje Sociocultural (Vygotsky, 1978), la Teoría del Aprendizaje Transformativo (Mezirow, 1991), la Neuroeducación (Sousa, 2022) y la Neuroplasticidad (Morandín-Ahuerma, 2022). Estas teorías proporcionan una base sólida para comprender cómo los estudiantes navegan por las complejidades del uso y la adaptación del lenguaje en diversos contextos del mundo real. Además, se discutirán las implicaciones para las políticas y la práctica educativa, con recomendaciones para mejorar los programas de educación de idiomas para apoyar mejor las necesidades culturales y cognitivas de los estudiantes.

Por último, este capítulo describe las limitaciones del estudio y sugiere direcciones para futuras investigaciones que puedan explorar más a fondo las intersecciones del lenguaje, la cultura y la cognición en la educación de idiomas.

La pregunta central de la investigación de este estudio fue: ¿Cómo superan los estudiantes de inglés como lengua extranjera el fenómeno de desaprender las estructuras formales del lenguaje y volver a aprender las habilidades lingüísticas en diversos contextos del mundo real?

Por su parte, las intencionalidades específicas fueron: a. Examinar el proceso de desaprender y volver a aprender inglés dentro de la dinámica sociocultural y lingüística de los contextos multiculturales; b. Investigar los procesos de adaptación lingüística en la aplicación práctica del lenguaje con base en teorías fundamentales y estudios previos; c. Explorar la complejidad del desaprendizaje y el reaprendizaje desde la perspectiva de los profesores de inglés como lengua extranjera en escenarios de intercambio cultural.

El análisis reveló que los participantes enfrentaron desafíos significativos al intentar hacer la transición del uso formal del lenguaje académico a un enfoque más contextualizado y comunicativo. Estos desafíos a menudo se vieron exacerbados por las diferencias culturales y la necesidad de una mayor sensibilidad intercultural. Sin embargo, los participantes también demostraron una notable resiliencia y adaptabilidad, empleando varias estrategias para volver a aprender y aplicar sus habilidades lingüísticas en diversos entornos culturales.

De los datos surgieron varios temas importantes por lo cual, este capítulo presenta una síntesis de los hallazgos principales:

Desaprendizaje Cultural y Lingüístico: los participantes a menudo tuvieron que desaprender estructuras lingüísticas rígidas y formales que se enseñaban en entornos académicos pero que resultaban inadecuadas para la comunicación en el mundo real. Este proceso implicó no solo cambios lingüísticos, sino también cambios en la comprensión cultural y los estilos de comunicación.

Reaprendizaje Cultural y Lingüístico: el proceso de reaprendizaje implicó adaptarse a las normas lingüísticas locales, los matices culturales y las expectativas comunicativas. Los participantes enfatizaron la importancia del uso contextualizado del

lenguaje, donde el significado se construye de manera conjunta a través de la interacción.

Aprendizaje de la Identidad y del Lenguaje: muchos participantes experimentaron una transformación en sus identidades lingüísticas y culturales a medida que navegaban por el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje. Esto fue particularmente evidente en su sentido de identidad en evolución a medida que se integraron más en sus culturas anfitrionas.

Estos hallazgos sugieren que el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje de las habilidades lingüísticas está profundamente interconectado con las identidades culturales de los participantes y con su capacidad para navegar por paisajes sociolingüísticos complejos. Este estudio destaca la importancia de la competencia intercultural, la flexibilidad comunicativa y el papel de la identidad en el aprendizaje de idiomas.

Influencia de los Hallazgos para la Práctica Pedagógica y Nuevas Políticas.

Los hallazgos de este estudio ejercen una influencia significativa tanto para las prácticas de enseñanza de idiomas como para el desarrollo de nuevas políticas educativas. La exploración del desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje, enmarcada dentro de los constructos teóricos del Aprendizaje Sociocultural, el Aprendizaje Transformador, la Enseñanza Comunicativa del Lenguaje, la Neuroplasticidad y la Fenomenología, apunta hacia la necesidad de cambios sistémicos en los enfoques de enseñanza de idiomas, la formación docente y la sensibilidad cultural en entornos multilingües. Esta sección aborda estas implicaciones en detalle.

Influencias más Amplias para las Prácticas de Enseñanza de Idiomas. Los resultados sugieren que la enseñanza formal tradicional del lenguaje, si bien proporciona una base gramatical sólida y adecuada, no resulta ser suficiente para los estudiantes en cuanto a la naturaleza fluida y dinámica de la comunicación del mundo real, especialmente en contextos multiculturales. Este hallazgo se alinea con los principios de la Enseñanza Comunicativa del Lenguaje (Canale & Swain, 1980), que enfatiza la necesidad de que la enseñanza del lenguaje vaya más allá de las estructuras lingüísticas rígidas y se centre en el desarrollo de la competencia comunicativa efectiva y contextualizada.

Por lo tanto, los docentes deben estar equipados con las herramientas necesarias para facilitar este cambio desde un enfoque en la corrección de las estructuras formales presentadas en el salón de clase hacia un enfoque más centrado en el desarrollo de las competencias comunicativas efectivas y enmarcadas dentro de un contexto sociocultural real. La influencia práctica de los hallazgos de esta investigación en la enseñanza de idiomas exige la ya mencionada inclusión de tareas comunicativas del mundo real en el aula de inglés como lengua extranjera, animando a los estudiantes a interactuar con diversos contextos culturales. Además, los educadores deben fomentar entornos que promuevan el uso adaptativo del lenguaje, permitiendo a los estudiantes ensayar y experimentar con sus habilidades lingüísticas de maneras que reflejen la imprevisibilidad de las interacciones de la vida real.

Además, el estudio refuerza la relevancia de la Neuroplasticidad (Morandín-Ahuerma, 2022; Sousa, 2022) en el aprendizaje de idiomas, abogando por métodos de enseñanza que fomenten la flexibilidad cognitiva. Esto sugiere la necesidad de estrategias de enseñanza que estimulen los procesos cognitivos involucrados en el reaprendizaje, incluidas tareas de resolución de problemas, ejercicios de comunicación interactiva y métodos de aprendizaje colaborativo. Estos enfoques permiten a los

estudiantes remodelar continuamente sus conocimientos lingüísticos y sus habilidades de comunicación, alineándose con la naturaleza dinámica del uso del lenguaje en entornos multiculturales.

Implicaciones para la Formación Docente. Los resultados destacan la necesidad de que los programas de formación docente adopten un enfoque más integral y práctico para preparar a los educadores para los desafíos de la enseñanza en diversos contextos del mundo real. Los modelos actuales de formación docente, en particular los que se basan en gran medida en la enseñanza teórica y formal de lenguas, pueden no preparar adecuadamente a los educadores para satisfacer las demandas de las aulas de lenguas multiculturales. La formación docente debe abarcar las complejidades de la comunicación intercultural y proporcionar a los futuros educadores las habilidades pedagógicas para afrontar estos desafíos de manera eficaz.

La incorporación de los principios del Aprendizaje Transformador (Mezirow, 1991) en los programas de formación docente es esencial para fomentar la reflexión crítica sobre los supuestos tradicionales sobre la enseñanza de lenguas. Se debe alentar a los educadores a emprender sus propios procesos de aprendizaje transformador, reflexionando sobre cómo sus percepciones de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas pueden necesitar cambiar para adaptarse a las necesidades de los estudiantes en entornos multiculturales y multilingües.

Además, la formación docente debe integrar los conocimientos de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), haciendo hincapié en el papel de la interacción social y el andamiaje en el aprendizaje de lenguas. Los docentes deben estar preparados para actuar como facilitadores en la creación de aulas culturalmente receptivas donde los estudiantes se sientan apoyados en sus procesos de adaptación lingüística.

Revisión de los Currículos de Idiomas Tradicionales. Una de las implicaciones más críticas de este estudio es la necesidad de revisar los currículos de idiomas tradicionales, que a menudo priorizan la precisión gramatical sobre la competencia comunicativa. Los datos muestran que los participantes tuvieron dificultades para aplicar las estructuras lingüísticas rígidas que habían aprendido en entornos académicos a los contextos fluidos del mundo real con los que se encontraron. Este hallazgo respalda los principios de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, tal como lo describen Canale y Swain (1980), quienes abogan por centrarse en el uso práctico de la lengua en las interacciones sociales en lugar de la estricta adhesión a las reglas gramaticales formales.

Por lo tanto, los programas de enseñanza de lenguas deben cambiar su enfoque hacia el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en entornos diversos y multiculturales. Esto incluye la integración de escenarios de comunicación del mundo real en el plan de estudios, como ejercicios de juego de roles, intercambios culturales y experiencias de inmersión que permitan a los estudiantes practicar la lengua en contextos reales y significativos.

Apoyo a la Resiliencia Emocional a través de la Neuroeducación y la Neuroplasticidad. El estudio también revela los desafíos emocionales y cognitivos que enfrentan los participantes cuando desaprenden estructuras lingüísticas formales y vuelven a aprender habilidades lingüísticas en nuevos contextos culturales. La resiliencia emocional de los participantes jugó un papel clave en su capacidad para afrontar estos desafíos, lo que subraya la importancia de abordar los aspectos emocionales del aprendizaje de idiomas en los programas educativos.

La Neuroeducación (Sousa, 2022) y la Neuroplasticidad (Morandín-Ahuerma, 2022) brindan marcos valiosos para comprender cómo los estudiantes pueden

adaptarse a nuevos entornos lingüísticos mediante la reorganización de sus procesos cognitivos. La neuroplasticidad, en particular, ofrece información sobre cómo la capacidad de adaptación del cerebro puede respaldar el reaprendizaje de las habilidades lingüísticas. Por lo tanto, los programas de educación lingüística deben incorporar estrategias que fomenten la resiliencia emocional, como prácticas de atención plena, técnicas de manejo del estrés y entornos de aprendizaje de apoyo que alienten a los estudiantes a aceptar los errores como parte del proceso de aprendizaje.

Al enfatizar el papel de la neuroplasticidad, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar la flexibilidad cognitiva necesaria para adaptarse a nuevos contextos lingüísticos y culturales. Este enfoque se alinea con los hallazgos de este estudio, al demostrar que aquellos estudiantes que pueden afrontar emocionalmente los desafíos de desaprender y reaprender tienen más éxito a la hora de navegar por las complejidades del uso del lenguaje en el mundo real.

Abordar la Dinámica Sociocultural en la Enseñanza de Idiomas. El estudio destaca la importancia de comprender e integrar la dinámica sociocultural en la enseñanza de idiomas. Las experiencias de desaprendizaje y reaprendizaje de los participantes estuvieron profundamente influenciadas por los entornos culturales en los que se encontraban, lo que ilustra la necesidad de que los programas de enseñanza de idiomas sean culturalmente sensibles. La teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje de idiomas es un proceso social, determinado por las interacciones entre los individuos y sus contextos culturales.

Por lo tanto, los programas de enseñanza de idiomas deben incorporar elementos socioculturales en sus prácticas de enseñanza, permitiendo a los estudiantes involucrarse con las dimensiones culturales del uso del idioma. Esto se puede lograr introduciendo materiales culturalmente relevantes, fomentando los intercambios

interculturales y alentando a los estudiantes a reflexionar sobre las normas culturales que influyen en la comunicación. Al hacerlo, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar la competencia cultural necesaria para desenvolverse en diversos entornos lingüísticos.

Implicaciones Axiológicas - Valores en la Enseñanza de Lenguas Multiculturales

Una de las principales implicaciones de este estudio es el énfasis en valores éticos como la inclusión, el respeto por la diversidad cultural y la empatía en la enseñanza de lenguas. Las experiencias de los participantes revelaron que el aprendizaje exitoso de una lengua no solo consiste en dominar las estructuras lingüísticas, sino también en aceptar las diferencias culturales y fomentar interacciones interculturales significativas. En consonancia con Byram (1997) y Deardorff (2009), los educadores deben incorporar estos valores en sus prácticas de enseñanza para crear entornos de aprendizaje inclusivos que prioricen la comprensión cultural. De igual manera, esta implicación se vincula con el pensamiento de la Dra. López (2024) sobre la responsabilidad ética de los educadores de crear entornos de aprendizaje que no solo transmitan conocimientos lingüísticos, sino que también fomenten interacciones humanizadas e inclusivas

Implicaciones Teleológicas - Propósito del Reaprendizaje de una Lengua

El propósito del reaprendizaje de una lengua en este estudio va más allá de la competencia lingüística. Las experiencias de los participantes sugieren que el objetivo de reaprender una lengua es navegar por la diversidad cultural, construir relaciones interculturales y participar en una comunicación significativa. Esto coincidió con la

afirmación de Van Lier (2004) de que el aprendizaje de una lengua debe servir como herramienta para la interacción social y la ciudadanía global; así como también con las ideas de Llovera (2014) e Illas (2024) al enfatizar que existe la necesidad de un cambio desde la enseñanza rígida y formal del lenguaje hacia prácticas que adopten la naturaleza dinámica y contextualizada del uso del lenguaje en entornos multiculturales del mundo real.

Implicaciones Gnoseológicas - Procesos Cognitivos en el Aprendizaje de Lenguas

Desde una perspectiva cognitiva, los hallazgos revelan que el aprendizaje de lenguas implica un proceso de reorganización cognitiva, en el que los estudiantes deben adaptar su conocimiento preexistente a nuevos contextos lingüísticos y culturales. Esto respalda la teoría de Vygotsky (1978) respecto a que el desarrollo de los procesos cognitivos se produce a través de la interacción social; además, destaca el papel de la flexibilidad cognitiva en el desaprendizaje y reaprendizaje de las estructuras lingüísticas.

Por su parte, estas implicaciones se ven respaldadas por el pensamiento del Dr. José López (2024) y su opinión particular hacia la importancia de la precisión y claridad léxicas en el discurso académico, las cuales, según su punto de vista, se conectan directamente con los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de idiomas. De igual manera, hubo una vinculación con las ideas propuestas por la Dra. Ana López (2024) al filosofar y plantear que el proceso de cognición retroactiva que se hace presente en la enseñanza de idiomas implica una interacción continua entre el desarrollo cognitivo del aprendiz y su contexto sociocultural.

Implicaciones Ontológicas - Identidad y Aprendizaje de Lenguas

Este estudio también arroja luz sobre la dimensión ontológica del aprendizaje de lenguas, en la que las identidades de los participantes se reconfiguran a través de su interacción con nuevos entornos lingüísticos y culturales. El proceso de desaprendizaje y reaprendizaje no es solo una tarea cognitiva, sino también una experiencia transformadora que redefine el sentido de identidad de los estudiantes. El trabajo de Norton (2013) sobre la identidad y el aprendizaje de lenguas refuerza esta noción, sugiriendo que los estudiantes de lenguas reconstruyen continuamente sus identidades a medida que navegan por nuevos paisajes socioculturales.

Con respecto a esta dimensión ontológica, esta disertación reafirmó el planteamiento del Dr. Illas (2024) al destacar la importancia de reconocer el lenguaje como una herramienta para moldear la identidad, ya que permite a las personas expresar y negociar sus valores tanto culturales como personales dentro de contextos académicos y sociales. A la par, hubo también una alineación con lo establecido por el Dr. Llovera (2024) al postular que el acto de construir conocimiento no es meramente un ejercicio académico sino un proceso que moldea la identidad y el ser mismo de los individuos. Esta visión ontológica también se alineó con el enfoque de esta disertación sobre cómo los informantes reconstruyeron sus identidades a través del proceso de desaprender y reaprender el idioma en diversos contextos culturales.

Neuroeducación y Neuroplasticidad en el Reaprendizaje de Lenguas

El fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje de lenguas está profundamente entrelazado con los principios de la Neuroeducación y la Neuroplasticidad. La neuroeducación, como campo que integra la neurociencia, la psicología y la educación,

proporciona información valiosa sobre cómo el cerebro se adapta a nuevos entornos de aprendizaje, en particular en escenarios culturalmente diversos y lingüísticamente complejos (Sousa, 2022). Según Sousa, la neuroeducación enfatiza la plasticidad del cerebro, su capacidad de reorganizarse mediante la formación de nuevas conexiones neuronales, lo cual es crucial en el contexto del aprendizaje y la adaptación de lenguas. Esta perspectiva es esencial para comprender cómo los individuos desaprenden estructuras lingüísticas académicas rígidas y, posteriormente, reaprenden habilidades comunicativas dinámicas en contextos del mundo real.

Por su parte, la neuroplasticidad, como la describe Morandín-Ahuerma (2022), es la capacidad inherente del cerebro de modificar su estructura y función en respuesta al aprendizaje y los cambios ambientales. En el contexto del reaprendizaje de idiomas, esta adaptabilidad es particularmente relevante cuando los individuos están inmersos en entornos multiculturales donde deben ajustar sus competencias lingüísticas para satisfacer las demandas comunicativas de diversas situaciones del mundo real. A medida que los individuos participan en el proceso de desaprender las estructuras formales del lenguaje, la neuroplasticidad facilita la capacidad del cerebro para adaptarse a nuevos patrones lingüísticos, matices culturales y estrategias comunicativas (Morandín-Ahuerma, 2022).

Aplicación de la Neuroeducación y la Neuroplasticidad en este Estudio

La integración de la neuroeducación en esta tesis respalda una comprensión más profunda de cómo los estudiantes de idiomas, en particular los profesores de inglés en un programa de intercambio académico, navegan por el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje. En entornos multiculturales, los estudiantes a menudo enfrentan el desafío de "desaprender" estructuras lingüísticas rígidas y académicamente correctas

que pueden ya no tener propósitos prácticos en la comunicación del mundo real. En cambio, deben "reaprender" cómo usar el lenguaje de una manera más adaptativa y sensible al contexto, un proceso significativamente influenciado por la plasticidad del cerebro (Morandín-Ahuerma, 2022).

Esta investigación se alinea con los principios de la neuroeducación al reconocer que las estrategias de enseñanza deben tener en cuenta la adaptabilidad del cerebro. La enseñanza eficaz de idiomas debe aprovechar la neuroplasticidad, animando a los alumnos a participar en actividades lingüísticas repetitivas y contextualmente ricas que promuevan nuevas conexiones neuronales y fortalezcan las habilidades comunicativas. En este sentido, el cerebro no es un receptor pasivo del conocimiento del lenguaje, sino que moldea y remodela activamente sus capacidades lingüísticas en respuesta a estímulos socioculturales (Sousa, 2022).

Los hallazgos de esta disertación contribuyen al campo de la neuroeducación al demostrar cómo los profesores de inglés, que operan en diversos entornos culturales, deben adaptar continuamente sus prácticas lingüísticas y pedagógicas. El estudio revela que el proceso de desaprender y reaprender el idioma no es solo una actividad cognitiva, sino también una experiencia corporizada, moldeada por la capacidad del cerebro para reorganizar sus marcos lingüísticos en respuesta a los aportes culturales externos.

Integración de Perspectivas Teóricas

El marco teórico de esta tesis integra múltiples perspectivas disciplinarias para abordar de manera integral el fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje de lenguas. Partiendo de la Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Lev Vygotsky (1978), la Teoría del Aprendizaje Transformador de Jack Mezirow (1991), el enfoque de la Enseñanza

Comunicativa de Lenguas de Canale y Swain (1980) y los conceptos de Neuroeducación y Neuroplasticidad de Sousa (2022) y Morandín-Ahuerma (2022), este estudio sintetizó estas diversas disciplinas para proporcionar un análisis sólido de cómo los estudiantes se adaptan a contextos multiculturales del mundo real.

La investigación contribuye al discurso en evolución sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas al mostrar cómo cada perspectiva teórica ofrece perspectivas distintas pero interconectadas sobre los complejos procesos de desaprendizaje y reaprendizaje. Al analizar las experiencias de los participantes, el estudio destaca las formas en que la dinámica sociocultural, el aprendizaje transformador, las prácticas comunicativas y los procesos neurocognitivos se entrecruzan en el desarrollo de habilidades lingüísticas adaptativas.

El Papel de la Teoría del Aprendizaje Sociocultural. La teoría del Aprendizaje Sociocultural de Lev Vygotsky (1978) es fundamental para comprender el papel de la interacción social en el desarrollo del lenguaje. Según Vygotsky, el desarrollo cognitivo, incluida la adquisición del lenguaje, es un proceso mediado socialmente. En el contexto de este estudio, los participantes estuvieron expuestos con frecuencia a diversos entornos lingüísticos, donde las interacciones sociales y culturales desempeñaron un papel crucial en su adaptación lingüística.

El proceso de desaprendizaje y reaprendizaje, tal como lo describen los participantes, refleja la afirmación de Vygotsky (1978) de que el aprendizaje del lenguaje está profundamente arraigado en los contextos socioculturales. Los maestros y los estudiantes en este estudio participaron en una comunicación constante dentro de sus nuevos entornos culturales, lo que facilitó su desarrollo cognitivo y les permitió superar las estructuras lingüísticas académicas rígidas. Al adaptar su uso del lenguaje para que se ajuste a contextos del mundo real, los participantes demostraron la

naturaleza dinámica del aprendizaje como un proceso interactivo moldeado por su entorno cultural.

Aprendizaje Transformador en la Adaptación Lingüística. La Teoría del Aprendizaje Transformador de Jack Mezirow (1991) es fundamental para explicar los profundos cambios en las perspectivas lingüísticas y culturales de los participantes. A medida que los individuos se encontraban con nuevas realidades culturales, se veían obligados a reevaluar y reconstruir sus marcos lingüísticos. Este proceso se alinea con el concepto de Aprendizaje Transformador de Mezirow, donde la reflexión crítica sobre experiencias lingüísticas previas conduce a nuevas formas de pensar y comunicarse.

Los hallazgos de este estudio sugieren que el aprendizaje transformador ocurre cuando los estudiantes de idiomas experimentan un "dilema desorientador", un momento en el que su conocimiento lingüístico preconcebido ya no es efectivo para navegar en nuevos contextos culturales. Este dilema desencadena un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje que, en última instancia, transforma sus habilidades comunicativas, lo que les permite funcionar de manera más efectiva en sus nuevos entornos. Este estudio destaca cómo el aprendizaje transformador es una parte esencial de la adaptación lingüística en contextos multiculturales.

Aportes de la Neuroeducación y la Neuroplasticidad

La Neuroeducación y la Neuroplasticidad, en particular los trabajos de Sousa (2022) y Morandín-Ahuerma (2022), ofrecen información valiosa sobre cómo los estudiantes de idiomas adaptan y reorganizan su conocimiento lingüístico en respuesta a nuevas demandas culturales y comunicativas. El concepto de Neuroplasticidad (la capacidad del cerebro para reconfigurarse en respuesta al aprendizaje) se relaciona

directamente con el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje de las estructuras lingüísticas en este estudio.

Neuroeducación y Reaprendizaje en Contextos Multiculturales. Sousa (2022) destaca cómo la neuroeducación cierra la brecha entre la neurociencia y las prácticas educativas, enfatizando que comprender la función cerebral es fundamental para una enseñanza eficaz. En el contexto de esta tesis, la neuroeducación proporcionó un marco para explicar cómo los participantes se adaptan a nuevos entornos lingüísticos. A medida que los estudiantes se exponen a diferentes estímulos lingüísticos, sus cerebros experimentan un proceso de reconfiguración que les permite modificar las estructuras lingüísticas previamente aprendidas y adaptarse a nuevas formas prácticas de comunicación.

Esto coincide con los hallazgos de Morandín-Ahuerma (2022), quien enfatiza el papel de la neuroplasticidad en la adaptación lingüística. Su trabajo sugiere que la neuroplasticidad permite a los estudiantes remodelar sus procesos cognitivos y lingüísticos cuando se exponen a entornos inmersivos. Los participantes en este estudio demostraron esto modificando sus hábitos comunicativos para adaptarse a las realidades de las interacciones multiculturales y del mundo real, lo que sugiere que la neuroplasticidad jugó un papel importante en su proceso de reaprendizaje del lenguaje.

Flexibilidad Cognitiva y Adaptación Lingüística. Uno de los hallazgos clave de este estudio fue la flexibilidad cognitiva exhibida por los participantes a medida que pasaban de las estructuras formales del lenguaje académico a un uso más flexible y práctico del lenguaje. La neuroplasticidad, como explica Morandín-Ahuerma (2022), subraya la capacidad del cerebro para adaptarse a nuevos patrones lingüísticos,

especialmente cuando el estudiante está inmerso en un nuevo contexto cultural y lingüístico.

En esta disertación, los participantes informaron haber experimentado momentos en los que su conocimiento lingüístico formal chocaba con las realidades prácticas de la comunicación en un entorno multicultural. Estos momentos les exigieron “desaprender” estructuras rígidas y “reaprender” el lenguaje de una manera más flexible y adaptativa. Este hallazgo es coherente con los principios de la neuroplasticidad, los cuales sostienen que el cerebro es capaz de reorganizarse para adaptarse a nuevos desafíos cognitivos, como el uso del lenguaje en diversos entornos sociales.

Constructos Teóricos que Surgen de los Datos

Los constructos teóricos son esenciales para el desarrollo de una comprensión sólida y matizada del fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje. Basándose en los datos cualitativos recopilados de los participantes, esta sección presenta los constructos teóricos que han surgido, sintetizando los hallazgos con los marcos teóricos explorados en este estudio, incluidos el aprendizaje sociocultural, el aprendizaje transformador, la enseñanza comunicativa del lenguaje, la neuroplasticidad y la fenomenología.

Aprendizaje Sociocultural y Reaprendizaje del Lenguaje. La Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Lev Vygotsky (1978) desempeña un papel fundamental en la comprensión de cómo los participantes navegaron el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje en contextos multiculturales. La noción de Vygotsky de que el aprendizaje ocurre a través de la interacción social es evidente en las experiencias de los participantes, que no solo se adaptaron al nuevo escenario, sino que también

reaprendieron nuevas normas lingüísticas al interactuar con hablantes nativos y participar en la comunicación del mundo real.

El concepto de la "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP) de la Teoría de Vygotsky (1978) fue particularmente relevante; a medida que los participantes interactuaban en entornos culturalmente diversos, a menudo se les exigía que operaran dentro de su ZPD, donde dependían de compañeros o modelos lingüísticos más informados para guiar su proceso de reaprendizaje. Este andamiaje social fue clave para ayudar a los participantes a realizar la transición de estructuras lingüísticas formales y académicas a usos del inglés más prácticos y específicos del contexto.

Aprendizaje Transformador: Cambios en la Percepción. La Teoría del Aprendizaje Transformador de Jack Mezirow (1991) ayuda a explicar los cambios significativos en las percepciones de los participantes sobre el lenguaje y la comunicación durante su viaje de reaprendizaje. El proceso de desaprender hábitos lingüísticos arraigados y volver a aprender un uso del lenguaje adaptable y práctico en entornos multiculturales requirió que los participantes experimentaran una transformación en la forma en que veían el lenguaje en sí.

Mezirow (1991) sostiene que el aprendizaje transformador implica un cambio fundamental en la visión del mundo de uno, y los participantes en este estudio demostraron tales cambios. Para muchos, sus preconcepciones de las estructuras lingüísticas formales fueron desafiadas cuando estas estructuras demostraron ser insuficientes en contextos comunicativos del mundo real. Este cambio de perspectiva les permitió adoptar formas de comunicación más flexibles y culturalmente sensibles, en consonancia con el concepto del autor de un "dilema desorientador" que conduce a un aprendizaje transformador.

Enseñanza Comunicativa de Lenguas: de Estructuras Rígidas a Uso Práctico. La Teoría de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas de Canale y Swain (1980) subraya la transición del aprendizaje de lenguas como ejercicio académico formal al uso de la lengua como herramienta comunicativa. En esta disertación, la enseñanza comunicativa de lenguas proporciona un marco para comprender cómo los participantes se alejaron de las estructuras lingüísticas rígidas y adoptaron el uso práctico de la lengua, centrándose en la fluidez, la adaptabilidad y la competencia comunicativa.

Los participantes informaron con frecuencia que su educación lingüística formal, si bien fue considerada como buena y útil para aprender estructuras gramaticales, no los preparó por completo para la naturaleza dinámica e impredecible de la comunicación en el mundo real. A través de la interacción con hablantes nativos y la inmersión en entornos multiculturales, los participantes se vieron obligados a desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para un uso eficaz y significativo de la lengua. Este proceso de reaprendizaje se alinea con el énfasis de la ECL en el lenguaje como una herramienta para la comunicación real en lugar de un conjunto de reglas prescriptivas.

Neuroplasticidad: Reconfiguración Cognitiva en el Reaprendizaje del Lenguaje. Como se discutió en la sección anterior, el concepto de Neuroplasticidad juega un papel importante a la hora de explicar cómo los participantes pudieron desaprender y reaprender el lenguaje. Morandín-Ahuerma (2022) y Sousa (2022) enfatizan que la capacidad del cerebro para reorganizarse en respuesta a nuevos estímulos es fundamental para adaptarse a nuevos entornos lingüísticos.

En este estudio, los participantes demostraron una notable flexibilidad cognitiva a medida que pasaban de las estructuras lingüísticas académicas al uso práctico del

lenguaje. El proceso de Neuroplasticidad facilitó esta transición, permitiendo a los participantes modificar sus patrones lingüísticos y adoptar nuevas formas de comunicación adaptadas a sus entornos multiculturales y del mundo real.

Fenomenología: la Experiencia Viva del Reaprendizaje del Lenguaje. La Fenomenología de Edmund Husserl (1983) proporciona la base filosófica para este estudio, enfatizando la importancia de comprender las experiencias vividas de los participantes a medida que navegan por el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje del lenguaje. El enfoque fenomenológico adoptado en esta disertación se centra en las experiencias subjetivas de los participantes, explorando cómo dan sentido a sus transformaciones lingüísticas dentro de diversos contextos culturales.

El concepto de “intencionalidad” en la fenomenología, o la idea de que la conciencia siempre está dirigida hacia algo, es evidente en el enfoque de los participantes en adaptar su uso del lenguaje a nuevos entornos culturales y sociales. Sus experiencias de reaprendizaje del lenguaje no se limitaron a adquirir nuevas habilidades lingüísticas, sino a reformular sus identidades y formas de estar en el mundo. Este cambio ontológico se alinea con el enfoque de Husserl sobre la importancia de la experiencia vivida para comprender fenómenos complejos.

Teorización Emergente: Reconfiguración del Enfoque Comunicativo hacia un Enfoque Comunicativo-Contextual.

La presente teoría emergente no se deriva únicamente de los marcos teóricos tradicionales estudiados a lo largo de esta tesis, aunque se fundamenta dentro del paradigma constructivista. Si bien teorías como el Aprendizaje Sociocultural (Vygotsky, 1978), la Enseñanza Comunicativa de Lenguas (Canale & Swain, 1980), la

Neuroeducación (Sousa, 2022), la Neuroplasticidad (Morandín-Ahuerma, 2022), la Teoría del Aprendizaje Transformador (Mezirow, 1991) y la Fenomenología (Husserl, 1931) han brindado una base conceptual sólida para comprender los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje lingüístico, los hallazgos obtenidos a lo largo del análisis de datos sugieren la necesidad de una propuesta teórica propia que articule y sintetice lo vivido, dicho y reflexionado por los informantes en relación con sus experiencias reales en entornos culturalmente diversos. De este modo, se responde a la necesidad e importancia de plasmar la voz del investigador en una propuesta teórica que articule y sintetice los hallazgos de la investigación.

Esta teoría emerge del cruce entre las múltiples dimensiones analizadas: los desafíos del desaprendizaje de estructuras formales, los procesos de adaptación sociolingüística, las experiencias de reconstrucción identitaria y emocional, y las múltiples perspectivas axiológicas, teleológicas, gnoseológicas y ontológicas reveladas en el discurso de los participantes. Se construye así una visión integradora, orientada a interpretar de forma holística los fenómenos vividos por docentes y aprendientes de lenguas modernas en procesos reales de tránsito cultural y migración.

La propuesta de la Reconfiguración del Enfoque Comunicativo Contextual hacia un Enfoque Comunicativo-Contextual, como teoría emergente, aporta claridad y fortalece el carácter constructivo de la propuesta, ya que deja evidencia clara evidencia de que no se trata de un abandono del enfoque comunicativo, sino de una transformación o ampliación del mismo; de que el componente contextual es clave y no está presente de forma suficiente en su formulación tradicional; y además, de que se está planteando una propuesta emergente con valor teórico, anclada en los hallazgos. Asimismo, se sostiene en tres principios interrelacionados:

1. Principio de Contextualización Comunicativa: Este principio parte del reconocimiento de que el lenguaje no puede ser enseñado ni aprendido de forma aislada, sino anclado en contextos socioculturales reales, diversos y dinámicos. Se fundamenta en los postulados de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas (Canale & Swain, 1980), así como en la visión sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978), y cobra fuerza en las voces de los informantes que describieron la necesidad de desaprender estructuras académicas rígidas para adquirir competencias comunicativas funcionales. En este sentido, el lenguaje se convierte en una herramienta de interacción, no sólo de codificación gramatical, y su enseñanza requiere una aproximación situada, adaptativa y experiencial, como expresaron reiteradamente los participantes a través de sus estrategias de adaptación a los usos del lenguaje en contextos reales y profesionales, además de “La Praxis Contextual del Proceso Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Modernas”, título de esta investigación doctoral.

2. Principio de Adaptabilidad Cognitiva y Afectiva: Este principio recoge las transformaciones internas, mentales y emocionales, que permiten a los hablantes enfrentar los desafíos del desaprendizaje y adquirir nuevos patrones lingüísticos. Se ancla en la teoría de la Neuroplasticidad (Morandín-Ahuerma, 2022; Sousa, 2022), que sustenta la capacidad del cerebro para reorganizarse ante nuevas demandas contextuales y culturales. La Neuroeducación, como base transdisciplinar, explica cómo los procesos de autorregulación emocional, gestión del error y superación de bloqueos cognitivos son fundamentales para lograr el reaprendizaje. En los datos analizados, estos procesos se evidenciaron a través de la expresión de sentimientos como frustración, resiliencia y autoeficacia, elementos que conformaron las categorías de Resiliencia Emocional y Cognitiva y que, a su vez, constituyen núcleos clave de este principio.

3. Principio de Reconstrucción Identitaria: Este principio apunta a los cambios profundos en la autopercepción del hablante. Aprender una lengua en contextos reales no es sólo adquirir un nuevo código, sino resignificar quién se es en relación con el otro, con la cultura y con el discurso. Se conecta con la dimensión ontológica (Husserl, 1931), pero también con las perspectivas axiológica (valores emergentes como la empatía y la apertura cultural), gnoseológica (cambio en las formas de conocer e interpretar el lenguaje) y teleológica (sentido último de la enseñanza de lenguas como instrumento de interacción intercultural). En este sentido, los testimonios de los participantes muestran cómo sus experiencias han reconstruido no sólo su competencia lingüística, sino también su identidad como docentes y ciudadanos del mundo, capaces de navegar entre múltiples códigos culturales y lingüísticos con flexibilidad, conciencia crítica y sensibilidad.

Como se puede observar, como teoría emergente propuesta bajo los hallazgos de esta disertación doctoral, el enfoque comunicativo tradicional ha sido reconfigurado, extendido o resignificado a la luz de los datos analizados, la triangulación de los fundamentos teóricos, para dar lugar a este nuevo enfoque comunicativo-contextual que conjuga holísticamente todos los factores que intervinieron en el proceso, incluidas las perspectivas transdisciplinarias involucradas.

Implicaciones de las Políticas Educativas

A nivel de política, este estudio exige una reconsideración de los marcos y políticas de educación de idiomas para alinearlos mejor con las realidades de la interacción global. La dependencia de métodos de enseñanza formales y aislados, que se centran predominantemente en la precisión gramatical y el uso prescriptivo del

lenguaje, es insuficiente para las necesidades de los estudiantes que deben desenvolverse en diversos entornos culturales y lingüísticos.

La política educativa debe fomentar la adopción de enfoques de enseñanza más comunicativos, adaptativos y culturalmente sensibles. Las políticas deben basarse en los hallazgos neuroeducativos de este estudio, promoviendo la flexibilidad cognitiva y fomentando estrategias pedagógicas que fomenten la adaptación lingüística continua, como recomiendan Morandín-Ahuerma (2022) y Sousa (2022).

Además, las políticas de educación de idiomas deben enfatizar la importancia de integrar la competencia intercultural en los currículos de idiomas, como propone Byram (1997). Esto garantiza que los estudiantes de idiomas no solo sean competentes lingüísticamente, sino también culturalmente preparados para participar en una comunicación significativa a través de las fronteras sociolingüísticas.

Implicaciones para la Adaptación Cultural y la Integración Lingüística

Los hallazgos de este estudio subrayan la compleja interacción entre el aprendizaje de idiomas y la formación de la identidad. A medida que los participantes atravesaban sus experiencias de desaprendizaje y reaprendizaje del idioma, también experimentaron cambios profundos en su sentido de identidad, este hecho se reflejó a menudo como un resultado de la dinámica intercultural que enfrentaron en diversos entornos lingüísticos. Esto respalda el argumento de Norton (2013) en cuanto a que el aprendizaje de idiomas es un proceso de negociación de la identidad.

Para los responsables de las políticas y los profesionales que trabajan en programas de integración lingüística, en particular en entornos multiculturales, esta investigación sugiere la importancia de fomentar espacios donde los estudiantes puedan explorar y expresar sus identidades en evolución. Esto, a su vez, implica crear

entornos de apoyo que permitan a los estudiantes de idiomas navegar de manera segura por los desafíos emocionales y cognitivos de la adaptación lingüística, alentándolos a explorar cómo sus elecciones lingüísticas reflejan sus identidades en evolución.

En resumen, las implicaciones de esta investigación se extienden más allá del aula para abarcar preocupaciones socioculturales y políticas más amplias. Al abordar las limitaciones de la instrucción académica formal y aislada del idioma, este estudio aboga por un enfoque más holístico del aprendizaje del idioma, que tenga en cuenta las complejas dimensiones sociales, cognitivas y emocionales del desaprendizaje y reaprendizaje del idioma en diversos contextos del mundo real.

Limitaciones del Estudio

Ningún estudio está exento de limitaciones, y reconocerlas es esencial para comprender el alcance y la aplicabilidad de los hallazgos. Esta sección describe las limitaciones encontradas en esta disertación y las posibles implicaciones que pueden tener para la interpretación de los resultados.

Tamaño de la Muestra y Representatividad. Una de las principales limitaciones de este estudio fue el tamaño relativamente pequeño y específico de la muestra. La estrategia de muestreo intencional tenía como objetivo captar información detallada de participantes con características específicas: exestudiantes de inglés como lengua extranjera que ahora trabajan como profesores de inglés en un programa de intercambio multicultural. Si bien este enfoque permitió obtener datos detallados y ricos en contexto, también limita la generalización de los hallazgos. Las perspectivas captadas en este estudio no son necesariamente representativas de todos los

estudiantes o profesores de idiomas, especialmente de aquellos en diferentes entornos culturales, lingüísticos o educativos. Estudios futuros con una muestra más amplia y diversa podrían ampliar la generalización de los hallazgos.

Datos Autoinformados. La dependencia de datos autoinformados a través de entrevistas y narraciones escritas introduce la posibilidad de sesgo. Los participantes pueden haber distorsionado consciente o inconscientemente sus respuestas para presentarse de una manera más favorable, en particular al recordar sus experiencias de desaprendizaje y reaprendizaje del idioma en contextos del mundo real. Además, la naturaleza reflexiva de las narraciones puede haber llevado a los participantes a enfatizar selectivamente ciertas experiencias sobre otras. Si bien el estudio empleó múltiples fuentes de datos (por ejemplo, entrevistas y narraciones escritas) para mitigar este sesgo, sigue siendo una limitación inherente a la investigación cualitativa.

Enfoque en los Docentes de Intercambio en un Contexto Específico. Esta disertación se centró en los docentes de inglés como lengua extranjera que participaron en un programa de intercambio cultural y académico específicamente en Carolina del Sur, en los Estados Unidos. Si bien las experiencias de estas personas ofrecen información valiosa sobre el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje del idioma en un contexto multicultural, los factores socioeconómicos, emocionales, lingüísticos y culturales específicos que rodearon su reubicación pueden haber influido en sus perspectivas de maneras únicas. Estos hallazgos pueden no captar completamente las experiencias de los estudiantes de idiomas en otros contextos multiculturales o con diferentes antecedentes. Investigaciones futuras podrían investigar cómo los estudiantes y/o docentes en otros países y ubicaciones navegan por procesos similares.

Uso Limitado de la Tecnología en la Recopilación de Datos. Este estudio se basó principalmente en métodos tradicionales de recopilación de datos cualitativos, como entrevistas semiestructuradas en profundidad y narraciones reflexivas escritas, sin incorporar ampliamente herramientas o plataformas digitales que podrían haber proporcionado capas adicionales de conocimiento. Se utilizó la codificación manual para garantizar una interpretación más detallada y personalizada de las experiencias de los participantes. Sin embargo, los estudios futuros podrían beneficiarse de la integración de un software de análisis de datos más sofisticado para mejorar la eficiencia del proceso de codificación y proporcionar herramientas analíticas adicionales, como visualizaciones, nubes de palabras o análisis de sentimientos, lo cual requiere de una inversión por parte del investigador no solo de tiempo respecto a la formación necesaria para tal fin, así como también en dinero para cubrir sus costos.

Alcance Temporal de la Recopilación de Datos. Los datos para este estudio se recopilaron en un momento específico en el tiempo, lo que limita la capacidad de capturar la evolución de las experiencias de los participantes durante un período más largo. Los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje suelen ser continuos y pueden seguir evolucionando a medida que los individuos se adaptan más a sus entornos lingüísticos y culturales. Las investigaciones futuras podrían emplear un diseño longitudinal para hacer un seguimiento de las experiencias de los participantes a lo largo del tiempo, ofreciendo una visión más integral de cómo se desarrollan sus competencias lingüísticas y comunicativas a largo plazo.

Posición del Investigador. Como en cualquier estudio cualitativo, la posición del investigador puede haber influido en la interpretación de los datos. Si bien se hizo todo lo posible para abordar el análisis de datos con neutralidad y reflexividad, los

antecedentes culturales, académicos y lingüísticos del propio investigador pueden haber dado forma a la manera en que se identificaron e interpretaron los temas y patrones. Es esencial que los estudios futuros reconozcan el impacto potencial del sesgo del investigador y consideren la incorporación de múltiples investigadores o revisores externos en el proceso de codificación y análisis para mejorar la validez de los hallazgos.

Enfoque en los Aspectos Lingüísticos y Culturales. Esta investigación enfatizó la adaptación lingüística y cultural, pudiendo pasar por alto potencialmente otras dimensiones relevantes del proceso de desaprendizaje y reaprendizaje de manera no intencionada. Si bien se ha prestado cierta atención a los aspectos cognitivos de la Neuroeducación y la Neuroplasticidad (Sousa, 2022; Morandín-Ahuerma, 2022), es necesario explorar más a fondo cómo la resiliencia emocional, las crisis de identidad o los problemas de salud mental pueden afectar la capacidad de los participantes para volver a aprender el idioma en un nuevo contexto cultural. Los estudios futuros deberían considerar la integración de estas dimensiones adicionales para proporcionar una visión más holística del proceso de desaprendizaje y reaprendizaje.

Recomendaciones para Futuras Investigaciones

Los hallazgos de esta tesis doctoral abren varias vías para futuras investigaciones, en particular en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en entornos multiculturales y multilingües. Estas recomendaciones tienen como objetivo orientar los estudios futuros que busquen aprovechar el marco teórico y los hallazgos establecidos en esta investigación.

Exploración del Impacto de la Comunicación Intercultural en el Reaprendizaje de Idiomas. Uno de los puntos clave de este estudio es el papel significativo de la comunicación intercultural en los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje de idiomas. Las investigaciones futuras podrían explorar aún más profundamente cómo los aspectos específicos de la comunicación intercultural influyen en la adaptación lingüística en diversos contextos. Esto podría incluir el estudio exhaustivo de cómo las diferentes normas culturales, valores y estilos de comunicación dan forma a las formas en que los individuos adaptan sus competencias lingüísticas en situaciones del mundo real.

Además, si bien este estudio se centró en docentes de inglés como lengua extranjera en un contexto de intercambio cultural específico, las investigaciones futuras podrían ampliar este alcance comparando las experiencias de estudiantes y/o docentes de otros orígenes y antecedentes lingüísticos y otros contextos culturales. Esto permitiría una comprensión más integral de cómo la comunicación intercultural facilita o impide el reaprendizaje de habilidades lingüísticas en entornos diferentes al planteado acá.

Estudios Longitudinales sobre el Desaprendizaje y Reaprendizaje de Lenguas. Si bien esta disertación brindó información valiosa sobre los procesos inmediatos y de corto plazo de desaprendizaje y reaprendizaje de lenguas, aún existe una brecha en la comprensión de la trayectoria a largo plazo de estos procesos. La investigación longitudinal podría seguir a los estudiantes de lenguas durante varios años para explorar cómo sus habilidades lingüísticas y comunicativas continúan evolucionando a medida que navegan en diversos entornos culturales. Esto proporcionaría una comprensión más profunda de la sostenibilidad del reaprendizaje de lenguas y cómo los estudiantes continúan refinando sus habilidades más allá de la adaptación inicial.

Dichos estudios también podrían examinar los efectos cognitivos a largo plazo del reaprendizaje de lenguas, particularmente en relación con la neuroplasticidad (Morandín-Ahuerma, 2022) y el papel de la adaptación lingüística en curso. La investigación longitudinal podría contribuir al desarrollo de modelos que predigan el éxito a largo plazo de los estudiantes de lenguas en la retención y el refinamiento de las habilidades que desarrollan a través del reaprendizaje.

Investigación del Desarrollo Docente en Entornos Multiculturales. Esta tesis doctoral enfatizó la necesidad de que los programas de formación docente adopten enfoques más integrales para preparar a los educadores para la enseñanza en entornos multiculturales. Las investigaciones futuras podrían centrarse en el desarrollo y la evaluación de los programas específicos de formación docente que incorporen de una manera mucho más evidente los principios de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Canale & Swain, 1980), la Teoría del Aprendizaje Sociocultural (Vygotsky, 1978) la Neuroeducación (Sousa, 2022) y la Neuroplasticidad (Morandín-Ahuerma, 2022).

Las investigaciones en esta área podrían explorar la eficacia de estos programas de formación a la hora de dotar a los docentes de las herramientas necesarias para fomentar la competencia comunicativa, la sensibilidad cultural y la flexibilidad cognitiva en sus alumnos. Además, los estudios podrían investigar los desafíos que enfrentan los docentes cuando intentan implementar estos principios pedagógicos en las aulas del mundo real, identificando tanto las mejores prácticas como los obstáculos para una implementación exitosa.

Exploración del Papel de la Identidad en el Aprendizaje y Reaprendizaje de Lenguas. Esta investigación ha demostrado la compleja relación entre el aprendizaje, el desaprendizaje, el reaprendizaje y la formación de la identidad mediante los idiomas

(Norton, 2013). Los estudios futuros podrían ahondar en cómo cambian las identidades de los estudiantes a medida que navegan por nuevos paisajes lingüísticos y culturales. Esto podría implicar explorar cómo los individuos equilibran la tensión entre mantener su herencia lingüística y cultural mientras se adaptan a nuevas normas culturales y prácticas de comunicación.

Investigaciones futuras también podrían explorar cómo las experiencias de aprendizaje y reaprendizaje de idiomas influyen en las identidades sociales más amplias de los individuos, como su sentido de pertenencia en sociedades multiculturales o su papel dentro de entornos profesionales y académicos globalizados. Esto proporcionaría información valiosa sobre cómo se negocia la identidad no solo en el aula, sino también en contextos sociales y culturales más amplios.

Integración de la Tecnología en el Reaprendizaje de Idiomas. Si bien esta investigación se centró principalmente en las dimensiones sociales y culturales del reaprendizaje de idiomas, no se puede pasar por alto el papel cada vez mayor de la tecnología en la educación. Las investigaciones futuras podrían explorar cómo las herramientas tecnológicas, como las aplicaciones de aprendizaje de idiomas, la inteligencia artificial y la realidad virtual, pueden respaldar los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje en la educación de idiomas. La tecnología podría examinarse tanto como una herramienta complementaria para el aprendizaje formal de idiomas como un medio para experiencias lingüísticas inmersivas en contextos multiculturales.

Además, investigar la intersección entre la tecnología y la neuroplasticidad podría ofrecer nuevos conocimientos sobre cómo las herramientas tecnológicas pueden apoyar la flexibilidad cognitiva y la adaptación en los estudiantes de idiomas. Esta línea de investigación sería particularmente relevante en el desarrollo de tecnología educativa

que se alinee con los principios neuroeducativos (Morandín-Ahuerma, 2022; Sousa, 2022).

Exploración Adicional de las Dimensiones Cognitivas y Emocionales. Por último, las investigaciones futuras deberían seguir investigando las dimensiones cognitivas y emocionales del reaprendizaje de idiomas, en particular el papel de la Neuroplasticidad en la adaptación a nuevos entornos lingüísticos. Al centrarse tanto en los factores cognitivos como en los afectivos, los estudios futuros podrían proporcionar una comprensión más holística respecto al proceso de desaprendizaje y reaprendizaje; así como también, respecto a cómo los estados emocionales de los estudiantes influyen en su flexibilidad cognitiva y competencia comunicativa.

Los estudios también podrían explorar los desafíos emocionales que enfrentan los estudiantes al navegar en entornos multiculturales y multilingües, como la ansiedad, la crisis de identidad o la disonancia cultural; de igual manera, la forma cómo éstos afectan su capacidad para reaprender y adaptar sus habilidades lingüísticas. Estos conocimientos serían invaluable para desarrollar intervenciones que apoyen el bienestar emocional de los estudiantes de idiomas en diversos contextos culturales.

Conclusiones Finales

Esta tesis ha hecho importantes contribuciones al campo de la enseñanza de lenguas al proporcionar una comprensión matizada de los procesos implicados en la adaptación lingüística y cultural, centrándose específicamente en el fenómeno del desaprendizaje y reaprendizaje de las habilidades lingüísticas en diversos contextos del mundo real. Bajo el lente de la Fenomenología de Husserl (1983), y a través de la integración de marcos teóricos como la Teoría del Aprendizaje Sociocultural de

Vygotsky (1978), la Teoría del Aprendizaje Transformador de Mezirow (1991), la Enseñanza Comunicativa de Lenguas (Canale & Swain, 1980), la Neuroeducación y la Neuroplasticidad (Sousa, 2022; Morandín-Ahuerma, 2022), el estudio ha explorado cómo los estudiantes de lenguas navegan por la compleja dinámica de los entornos culturales y lingüísticos. Los hallazgos contribuyen no solo a la didáctica de las lenguas, sino también a los campos de la sociolingüística y la comunicación intercultural, destacando la naturaleza multifacética de la adquisición y adaptación de lenguas en contextos globales.

El estudio ha demostrado que el aprendizaje de idiomas no es un proceso lineal confinado a las estructuras formales del aula, sino más bien un fenómeno dinámico y sensible al contexto, determinado por interacciones socioculturales, procesos cognitivos y negociaciones de identidad. Al enfatizar el papel de desaprender estructuras lingüísticas previamente rígidas y volver a aprenderlas a través de la inmersión en entornos multiculturales, esta investigación ha puesto de relieve la importancia de las prácticas comunicativas del mundo real que van más allá de la corrección gramatical y adoptan la fluidez y la complejidad de las interacciones humanas en entornos globalizados.

Desde una perspectiva más amplia, la investigación ofrece implicaciones importantes tanto para los educadores como para los responsables de las políticas. Subraya la necesidad de adoptar enfoques más flexibles y sensibles al contexto para la enseñanza de idiomas que prioricen la competencia intercultural, la comunicación ética y la adaptabilidad cognitiva. Además, esta tesis respalda el llamado a modelos pedagógicos que reconozcan las transformaciones ontológicas que experimentan los estudiantes a medida que adaptan sus habilidades lingüísticas e identidades a nuevos paisajes socioculturales.

Al investigar los procesos de desaprendizaje y reaprendizaje en el marco de entornos multilingües y multiculturales, el estudio ha proporcionado información clave que podría informar las prácticas educativas futuras, en particular en programas diseñados para estudiantes de intercambio y otros estudiantes de idiomas inmersos en diversos entornos culturales. Los hallazgos de este estudio sugieren que una educación lingüística eficaz no solo debe apuntar a mejorar la competencia comunicativa, sino también a fomentar las capacidades cognitivas y éticas críticas necesarias para navegar por las complejidades de las interacciones globales.

Finalmente, la disertación contribuye al campo en evolución de la Neuroeducación al vincular los procesos cognitivos del aprendizaje de idiomas con la adaptabilidad requerida para la integración cultural. Esto resalta el potencial para futuras investigaciones sobre cómo se pueden aprovechar la Neuroplasticidad y la flexibilidad cognitiva para optimizar el aprendizaje de idiomas en contextos multiculturales. A través de estas contribuciones, el estudio allana el camino para una comprensión más holística de la educación lingüística, que tenga en cuenta tanto los aspectos técnicos como los humanísticos de la adquisición de idiomas.

REFERENCIAS:

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). [Aportes del Método Fenomenológico a la Investigación Educativa](#). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 8, (51-74). Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
- American Psychological Association. (2020). [Publication Manual of the American Psychological Association](#) (7th ed.).
- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). [Constitución de la República Bolivariana de Venezuela](#). Gaceta Oficial Extraordinaria, No. 5453.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2008). [Ley de Idiomas Indígenas](#). Gaceta Oficial No. 38958.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). [Ley Orgánica de Educación](#). Gaceta Oficial Extraordinaria, No. 5929.
- Asprilla, F. (2018) [Competencia Comunicativa y Enseñanza de Lenguas en Contextos Multiculturales, de Barranquilla](#). Lenguaje, Interculturalidad y Decolonización (p. 119-156). Ediciones Universidad del Atlántico.
- Baker, C. (2001). [Fundamentos de la Educación Bilingüe y el Bilingüismo](#) (3rd. Ed.). Asuntos Multilingües.
- Barrantes, L. (2012). [El Papel de la Ética en la Enseñanza de Lenguas \(The Role of Ethics in Language Teaching\)](#). Letras, 2(52), 103-117.

- Blecua, B., Borrel, S., Crous, B. & Sierra, F. (2013) [Plurilingüismo y Enseñanza de ELE en Contextos Multiculturales](#). XXIII Congreso Internacional ASELE. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). [Using Thematic Analysis in Psychology](#). *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101
- Brown, H. (2007). [Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy](#) (5th ed.). Pearson Education.
- Bruner, J. (1990). [Acts of Meaning](#). Harvard University Press.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2004). [Language and Identity](#). A Companion to Linguistic Anthropology. Blackwell Publishing Ltd..
- Byram, M. (1997). [Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence](#). Multilingual Matters.
- Cáceres, A. (2022). Hacia un Constructo Teórico que articule la Competencia Intercultural con las Habilidades Comunicativas en la Enseñanza del Inglés en los Estudiantes de Educación Media. [Tesis Doctoral] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/519>
- Caine, R., y Caine, G. (1991). [Making Connections: Teaching and the Human Brain](#). Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia.
- Canagarajah, S. (2005). [Reclaiming the Local in Language Policy and Practice](#). Lawrence Erlbaum Associates.

- Canagarajah, S. (2015). [Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations](#). Routledge.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). [Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing](#). Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). [Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications](#). *Applied Linguistics*, 16(2), 141–145.
- Clandinin, D. (2006). [Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience](#). *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44-54.
- Creswell, J. (2009). [Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches](#) (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (2013). [Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire](#). *Multilingual Matters*.
- Deardorff, D. (2009). [The SAGE Handbook of Intercultural Competence](#). SAGE Publications.
- Duff, P. (2007). [Second Language Socialization and Language Learning in Diverse Societies](#). Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1986). [Understanding Second Language Acquisition](#) (3rd ed.). Oxford University Press.

- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008) [La Inteligencia Emocional en la Educación](#).
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 6, Num. 2, (pp.
421-436) Universidad de Almería, España
- Fishman, J. (1997). [International Journal of the Sociology of Language](#). Mouton de
Gruyter. Berlin, New York.
- Freire, P. (2005). [Pedagogy of the Oppressed](#). 30th Anniversary Edition. The
Continuum International Publishing Group Inc.
- García, A. (2022) [Procesos Cognitivos y Teorías Vinculadas al Aprendizaje de
Segundas Lenguas](#). Universidad Pontificia Comillas. Madrid, España.
- García, M. (2022). [Contacto Lingüístico, Actitudes e Ideologías entre el Español y el
Inglés](#). El caso de la prensa hispana de los Estados Unidos (1848-1899)
(Doctoral dissertation, Universidad de Cádiz).
- García, N. (2004). [Diferentes, Desiguales y Desconectados: Mapas de la
Interculturalidad](#). Gedisa Editorial. Barcelona, España.
- González, F., y Patiño, J. F. (2017). [La Epistemología Cualitativa y el Estudio de la
Subjetividad en una Perspectiva Cultural-Histórica](#). Conversación con Fernando
González Rey. Revista de Estudios Sociales, (60), 120-127.
- Guarín, N. (2021). [Didáctica del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como
Lengua Extranjera en un Contexto Global](#). [Tesis Doctoral]
- Gumperz, J. (1982). [Estrategias del Discurso](#). Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Harmer, J. (1983). [La Práctica de la Enseñanza del Inglés](#) (3.^a ed.). Pearson Education.

- Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. Sage Publications.
- Husserl, E. (1983). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press.
- Illas, W. (2024). *La Construcción Intercultural del Discurso Académico Transdisciplinar*. Ponencia presentada en el Simposio Doctoral Recursividad Transepistémica: Un Rizoma de Visiones Multiversadas en Educación. Bárbula, Carabobo: Universidad de Carabobo.
- Immordino, M. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. The Norton Series on the Social Neuroscience of Education. WW Norton & Company.
- Kaiser, K. (2009). *Protecting Respondent Confidentiality in Qualitative Research*. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1632-1641.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2014). *The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures*. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(2).
- Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.

- Larraín, J. (2000). [Identity and Modernity in Latin America](#). Blackwell Publishers Inc. Massachusetts, USA.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2013). [How Languages are Learned](#) (5.^a ed.). Oxford University Press.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). [Naturalistic Inquiry](#). SAGE Publications.
- Llamas, I. (2021). [La Enseñanza de Lengua Extranjera \(Inglés\) en 4º de ESO. De la Teorización a la Realidad de la Praxis Docente](#). (Tesis Doctoral, Universidad de Almería, España).
- Llorens, J. (2020). [La lengua en el Cerebro: Aportaciones de la Neurociencia a la Adquisición de Segundas Lenguas](#). Universidad de Girona, España.
- Llovera, J. (2024). [La Transcomplejidad en la Formación Universitaria: Repensando las Ciencias Desde la Reconfiguración Académica](#). Ponencia presentada en el Simposio Doctoral Recursividad Transepistémica: Un Rizoma de Visiones Multiversadas en Educación. Bárbula, Carabobo: Universidad de Carabobo.
- Lomas, C. (2003). [Aprender a Comunicar \(se\) en las Aulas](#). *Ágora digital*, 5(1), 1-18.
- López, A. (2024). [Retracción Cognitiva en la Enseñanza del Lenguaje: Un Estudio Cualitativo desde la Plurivisión del Educador](#). Ponencia presentada en el Simposio Doctoral Recursividad Transepistémica: Un Rizoma de Visiones Multiversadas en Educación. Bárbula, Carabobo: Universidad de Carabobo.
- López, J. (2024). [La Construcción Teórica en las Tesis Doctorales](#). Ponencia presentada en el Simposio Doctoral Recursividad Transepistémica: Un Rizoma

de Visiones Multiversadas en Educación. Bárbula, Carabobo: Universidad de Carabobo.

Maheswara, A. y Rifai, I. (2023). [To Learn, Unlearn, and Relearn with Personalized Language Learning and Educational Technology](#). E3S Web of Conferences ICOBAR.

Martín, M. (2001). [El Enfoque Cognitivo en la Enseñanza de Idiomas](#). Didáctica (Lengua y Literatura) 13: 215-234.

Martínez, M. y Iglesias, G. (2018). [La Competencia Sociolingüística para un Contexto Multicultural: ¿Utopía o Realidad?](#). Revista Conrado, 14(63), 49-56.

Maturana, H., & Varela, F. (1987). [The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding](#). Shambhala Publications.

Merriam, S. B. (2015). [Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation](#). John Wiley & Sons.

Mezirow, J. (1991). [Transformative Dimensions of Adult Learning](#). Jossey-Bass.

Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). [Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook](#). 3rd Edition.

Molina, C. (2006). [El Valor de la Lengua](#). Instituto Cervantes: Enciclopedia del Español en el Mundo, 2007.

Morandín-Ahuerma, F. (2022). [Neuroplasticidad: Reconstrucción, Aprendizaje y Adaptación](#). En *Neuroeducación como Herramienta Epistemológica* (pp. 23-43). Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP).

- Muñoz M. (2023). [Constructos Teóricos sobre Neuroeducación y su Relación con la Inteligencia Emocional en la Práctica Docente en Educación Básica Primaria](#). [Tesis Doctoral].
- Norton, B. (2013). [Identity and Language Learning: Extending the Conversation](#) (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Nunan, D. (2013). [Learner Centered English Language Education: The Selected Works of David Nunan](#). Routledge, Taylor and Francis Group.
- Patton, M. Q. (2002). [Qualitative Research & Evaluation Methods](#) (4th ed.). SAGE Publications.
- Pavlenko, A. (2013). [Multilingualism in Post-Soviet Successor States](#). *Language and Linguistics Compass*, 7(4), 262-271.
- Pennycook, A. (2021). [Critical Applied Linguistics in the 2020s](#). University of Technology Sydney, Australia.
- Pfleger, S. Tiburcio, J. y Garciadiego, R. (2017) [Identidad y Segundas Lenguas](#). *Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas: Nuevos Escenarios*. pp. 235-261
- Piaget, J. (1970). [Genetic Epistemology](#). Columbia University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2021). [Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas](#) (3.^a ed.). Cambridge University Press.
- Ríos, A. (2024). [Un Estudio sobre la Preferencia de los Hablantes Hacia Ciertas Formas Lingüísticas que Denotan Prestigio o Desprestigio Social](#). *Revista Equidad* Vol. 5 N°8. Guanare, Venezuela.

- Salas, N. y Alcaide, M. (2022) [Convivencia Escolar y Competencias Socioemocionales en Alumnado de Educación Infantil](#). Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 20(3) , 591-612. Universidad Camilo José Cela, España.
- Saldaña, J. (2013) [The Coding Manual for Qualitative Researchers](#). Sage Publications.
- Sanguino, N. (2021) [Experiencia y Lenguaje: un Acercamiento al Estudio Fenomenológico de la Adquisición de Segundas Lenguas](#). Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros, Puebla. México.
- Savignon, S. (1991). [Communicative Language Teaching: State of the Art](#). TESOL quarterly, 25(2), 261-278.
- Schön, D. (1983). [The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action](#). Routledge, Taylor and Francis Books.
- Sieber, J. E. (1998). [Planning Ethically Responsible Research](#). In The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods (pp. 127-150). SAGE Publications.
- Smith, J. (2003). [Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods](#). SAGE Publications.
- Smith, J., Flowers, P., y Larkin, M. (2009). [Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method, and Research](#). SAGE Publications.
- Sousa, D. (2022). [How the Brain Learns](#). Sage Publications.

- Torres, J. (2021). [Family Support and Acculturation in Latinxs with a Degree](#) (Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology).
- UNESCO. (1960). [Convention Against Discrimination in Education](#). Retrieved from <https://en.unesco.org>
- UNESCO. (2015). [Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action](#). Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org>
- United Nations. (1948). [Universal Declaration of Human Rights](#). Retrieved from <https://www.un.org>
- Van Lier, L. (2004). [The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective](#). Springer.
- Vázquez, A (2022) [Sociolingüística para la Enseñanza de Lenguas](#). Universidad de Guadalajara.
- Vygotsky, L. (1978). [Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes](#). Harvard University Press.
- Zuluaga, L.; Celis, D., y Jiménez, M. (2021). [Estudio Fenomenológico sobre las Concepciones de los Docentes acerca de la Competencia Comunicativa Intercultural en las aulas de LE, Inglés y Japonés, en tres instituciones de Bogotá](#). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

ANEXOS

Anexo 1: Formulario de Consentimiento Informado

Título del Estudio:

Exploración de las Experiencias de los Profesores y Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera al Desaprender y Reaprender Estructuras Lingüísticas en Diversos Contextos del Mundo Real.

Investigador: Adrián Ríos, MSc.

Introducción:

Usted ha sido invitado a participar en un estudio de investigación que explora las experiencias de los profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera al momento de poner en práctica sus conocimientos en varios contextos del mundo real. Tómese el tiempo para leer este formulario detenidamente y haga cualquier pregunta que pueda tener antes de decidir si participar o no.

Propósito del Estudio:

El propósito de este estudio es comprender mejor el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje de competencias lingüísticas entre profesores y estudiantes de idiomas (inglés como lengua extranjera) en contextos multiculturales. Su participación contribuirá a una mejor comprensión de los desafíos, estrategias e implicaciones asociadas a este fenómeno.

Procedimientos:

Si acepta participar, se le pedirá que:

1. Participe en una entrevista individual con el investigador para discutir sus experiencias con el desaprendizaje y reaprendizaje de estructuras lingüísticas.
2. Escriba una narrativa reflexiva que capture sus pensamientos e ideas sobre el tema.

Riesgos y Beneficios:

No se prevén riesgos asociados con la participación en este estudio. Sin embargo, es posible que sienta cierta incomodidad o sensibilidad emocional al hablar de experiencias personales. Los beneficios incluyen la oportunidad de reflexionar sobre su viaje de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera y contribuir a la investigación destinada a mejorar las prácticas de educación de idiomas.

Confidencialidad:

Su participación en este estudio es confidencial. Cualquier información que proporcione será anónima y se mantendrá estrictamente confidencial. Sólo el investigador y el personal autorizado tendrán acceso a los datos recopilados.

Participación Voluntaria:

La participación en este estudio es voluntaria y usted puede retirarse en cualquier momento sin penalización. Su decisión de participar o retirarse no afectará su relación actual o futura con el investigador o cualquier institución asociada.

Información del Contacto:

Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre el estudio, puede comunicarse con el investigador a través de los siguientes datos de contacto; email: agriosmo@yahoo.com; teléfono: +1 864 497-XXXX.

Consentimiento:

Al firmar a continuación, reconoce que ha leído y comprendido la información proporcionada en este formulario de consentimiento. Usted acepta voluntariamente participar en el estudio y acepta el uso de sus datos para fines de investigación.

Firma del Participante: _____ Fecha: _____

Gracias de antemano por su colaboración.

Atentamente,

Adrián Ríos, MSc.

agriosmo@yahoo.com

+1 864 497XXXX

Doctorado en Educación.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo, Venezuela.

Mayo, 2024

Anexo 2: Carta de Invitación a los Informantes

Mayo, 2024

Estimado/a Participante:

Me dirijo a usted para invitarlo/a cordialmente a participar en una investigación que explora las experiencias de los profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera al momento de poner en práctica sus conocimientos en varios contextos del mundo real.

Procedimiento:

Su participación consistirá en una entrevista en profundidad y/o en la redacción de una narrativa escrita reflexiva. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30-45 minutos, mientras que la narrativa escrita reflexiva le permitirá expresar detalladamente sus experiencias y reflexiones sobre su proceso de aprendizaje del idioma inglés en contextos multiculturales.

Confidencialidad:

La información proporcionada será tratada con estricta confidencialidad y solo será utilizada con fines de investigación. Se utilizarán seudónimos para proteger su identidad y garantizar su anonimato.

Voluntariedad:

Su participación es completamente voluntaria y usted puede retirarse del estudio en cualquier momento sin ninguna penalización o consecuencia negativa.

Agradecemos de antemano su disposición para participar en esta investigación y compartir sus valiosas experiencias. Su colaboración será fundamental para mejorar nuestra comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales.

Si decide participar, por favor comuníquese conmigo a través del correo electrónico agriosmo@yahoo.com; del teléfono +1 864 497XXXX, para coordinar una fecha y hora conveniente para la entrevista o para proporcionar más detalles sobre la narrativa escrita.

Gracias por su tiempo y consideración.

Atentamente,

Adrián Ríos, MSc.
agriosmo@yahoo.com
+1 864 497XXXX
Doctorado en Educación.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Carabobo, Venezuela.
Mayo, 2024

Anexo 3: Entrevistas y Narrativas Reflexivas Escritas

1 **Entrevista N° 1**

Lugar:	Sumter High School, South Carolina, USA	Fecha:	20/05/24	Hora:	02:16 pm
Informante:	1 - Profesor DT	Sexo:	Masculino	Edad:	42 años
Nacionalidad:	Colombiana	Nivel Educativo:	Maestría		
Idioma Nativo:	Español	Segunda Lengua:	Inglés		
Nivel de Dominio de Segunda Lengua					
Principiante:	Básico:	Intermedio:	Avanzado: ✓		
Forma de Aprendizaje de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera	✓		
Forma de Enseñanza de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera	✓		

2

3 **Investigador:** Ok, buenas tardes, profesor. Solo para confirmarte la información, comenzando
4 por la fecha, hoy es mayo veinte, son las dos dieciséis de la tarde y nos encontramos en la
5 escuela Sumter High School de los Estados Unidos. Profesor, colombiano, ¿Correcto?

6 **Informante 1:** Correcto.

7 **Investigador:** Enseñando español en los Estados Unidos. Tu nivel educativo es maestría con
8 estudios doctorales, ¿Sí?

9 **Informante 1:** Correcto.

10 **Investigador:** Idioma nativo español y segunda lengua inglés.

11 **Informante 1:** Correcto.

12 **Investigador:** Nivel del idioma entre principiante, básico, intermedio, avanzado; está señalado
13 aquí avanzado ¿Correcto?

14 **Informante 1:** Correcto.

15 **Investigador:** Forma de aprendizaje de la segunda lengua, en este caso inglés, ¿Fue como
16 lengua extranjera o como segunda lengua?

17 **Informante 1:** Como lengua extranjera.

18 **Investigador:** Ok. Y mientras se mantuvo enseñando esa lengua, ¿Lo hizo también como
19 segunda lengua o como lengua como segundo, perdón?

20 **Informante 1:** Como lengua extranjera.

21 **Investigador:** Como lengua extranjera, a eso me refiero.

22 **Informante 1:** Sí, como lengua extranjera.

23 **Investigador:** Correcto. Ok, Vamos a hablar un poco sobre las experiencias de los profesores
24 y también estudiantes; profesores, porque en algún momento fuimos estudiantes por
25 supuesto, del inglés como lengua extranjera y posteriormente su práctica en el mundo real.
26 Tengo como, como una primera pregunta acá y principal eh, un segundo. ¡Esta, aquí está! A

27 ver ¿Puede recordar un caso específico en el que usted tuvo una situación que desafió
28 un conocimiento lingüístico existente y que requirió de usted adaptación para
29 reaprender nuevas competencias lingüísticas en este proceso de adaptarte a un
30 escenario lingüístico del mundo real?

31 **Informante 1:** Pues, básicamente mi primera experiencia viviendo fuera del país eh, cuando
32 llegué a los Estados Unidos, estaba yo en la mitad de mi universidad, por lo tanto, mi nivel de
33 inglés en el momento, lo consideraba bueno. [Ujum] Estaba muy seguro de aquello que había
34 aprendido en la academia, pero al llegar a los Estados Unidos y encontrarme con diferentes
35 comunidades lingüísticas, hablo de grupos afroamericanos, [Ujum] hablo de descendientes
36 asiáticos y demás. Incluso en, en Minnesota, en los eh, norte del país, el encontrarme con
37 unos acentos más, más eh, difíciles de comprender al inglés estándar, el cual había aprendido,
38 fue el, el primer desafío que me que encontré. Y luego ya enseñando el español y al mismo
39 tiempo que aprendí el inglés, eh, encontraba situaciones en las cuales las personas eh,
40 pronunciaban oraciones que, desde mi contexto eh académico, había aprendido que esas
41 eran expresiones gramaticales incorrectas como el "he don't go there" o el "who done it".

42 **Investigador:** Correcto. ¿Y cómo, cuál fue el sentimiento? ¿Cómo te adaptaste al, a esa
43 situación?

44 **Informante 1:** En una eh, digámoslo como negativa inicial al, hacia la lengua, el, el, de pronto
45 por la frustración de decir todo ese tiempo aprendiendo un inglés que, que no es el, el que
46 hablan acá, el que no es el correcto en, en teoría. Fue un poquito frustrante, pero ya después
47 aceptando que existen comunidades lingüísticas diferentes y que al igual que como nuestro
48 idioma, haciendo esa comparación en nuestro idioma de español, cómo ciertas comunidades
49 se comunican bajo ciertas estructuras únicas de, de esa comunidad, me permitió abrir la mente
50 y entender que es, no solamente necesario comprender la expresión que se está haciendo,
51 cuál es el, el significado que se entrega a esas expresiones, sino también, cuál es su correcto
52 uso entre esas comunidades de habla.

53 **Investigador:** Correcto. ¿Puedes dar un ejemplo específico de esa situación que te tocó
54 desaprender y luego reaprender, por ejemplo?

55 **Informante 1:** Un ejemplo sencillo es el, las estructuras gramaticales, por ejemplo, el negativo,
56 [Ujum] ¿Sí? Cuando decimos el "he doesn't go there", eh, en expresiones como "he don't want
57 it" [Ujum]. ¿Sí? Sabemos completamente que se ha utilizado el "he don't", que no se va a
58 utilizar, el "want" con el "want it", ¿sí? El "ain't", las negaciones en "ain't" también es otro de
59 esos ejemplos que uno tiene que eh, aprender a manejar porque eso permite un espacio de
60 adaptación lingüística para poder ser aceptado en las comunidades de habla. Me pasó cuando
61 voy a Miami a interactuar con personas de mi edad, inicialmente estaba en un contexto
62 profesional, académico, con profesores, pero luego, voy a interactuar con personas de mi edad
63 en un contexto completamente diferente, de jóvenes yendo a bares, a discotecas. Eh, empiezo
64 yo a adaptarme a utilizar expresiones que se utilizan dentro de las comunidades incluyendo
65 apropiaciones de mi mismo idioma, como hablando un poco de spanglish que era el, lo que
66 estaba en, digámoslo de moda, la forma de comunicarnos con personas de mi, de mi misma

67 edad, que pues eso me facilitaría un poco más ser aceptado dentro del grupo en el cual estaba
68 tratando yo de interactuar.

69 **Investigador:** Correcto. Entonces, según lo que entiendo, hubo un conflicto inicial sobre lo
70 que es la norma cultural que aprendemos en el, en la situación académica formal.

71 **Informante 1:** Sí.

72 **Investigador:** Y luego en la realidad pues vemos que no, no es tan grave.

73 **Informante 1:** Sí, exacto, no, no, no, ¿sabes qué? Simplemente algo, es decir, en la el
74 contexto académico un poquito la frustración porque de saber que de pronto perdiste un
75 examen alguna vez porque no, no utilizaste la estructura gramatical que se te había enseñado,
76 y luego, darte cuenta que tenías que utilizar eso sin forzar esos errores dentro de tu habla
77 para poder encajar bien con esos grupos de, en cuáles está uno participando.

78 **Investigador:** Correcto. Cambiando un poquito el tema, a partir de tu experiencia como
79 docente o quizás como aprendiz que alguna vez fuiste, ¿Qué estrategia o enfoques crees
80 que son más efectivos para promover esta adaptación lingüística cuando nos
81 encontramos en el en el escenario del mundo real?

82 **Informante 1:** Tener una mente muy abierta y evitar el corregir a la persona en su propio
83 idioma [Ujum]. Es una tendencia bastante curiosa que de la cual, como digo, hemos aprendido
84 ciertas estructuras, ciertas expresiones que son muy propias del, llamémoslo, el inexistente
85 inglés estándar, porque no existe un idioma, desde mi punto de vista y mi, y mi conocimiento
86 como lengua, no es que exista un inglés estándar, sino que existe una, un inglés del poder
87 dentro del círculo académico, que es el que se invita a utilizar y solamente dentro de la misma
88 visión colonialista las personas aceptan, la academia acepta como válido. Entonces, hay que
89 tener una mente muy abierta para poder entender que detrás de esas expresiones existe una
90 riqueza lingüística y cultural en las comunidades de habla para poder valorarlas como tales y
91 para poder aceptarlas y evitar hacerles correcciones a las personas, porque al hacer una
92 corrección a, a ese grupo, a esa persona, es prácticamente transgredir la misma cultura de
93 esa persona.

94 **Investigador:** Excelente, muy buena respuesta. Con respecto al contexto social, siendo
95 profesor, ¿Consideras el contexto social como algo que facilita o que obstaculiza la
96 adaptación lingüística?

97 **Informante 1:** El contexto social es, depende de qué lado del, del del espectro te encuentres,
98 porque cuando tú eres el externo que trata de ingresar a ese círculo social, es tu obligación
99 adaptarte a ese círculo para poder ingresar, pero también hay que ver cuando las personas
100 de ese círculo realmente se abren a tratar de permitirte ingresar a ese círculo en el cual
101 ingresas. Uno de las de los obstáculos que tal vez todos los hispanohablantes llevamos es
102 nuestro acento. Cuando tratamos de emular el acento extranjero y también cuando
103 empezamos a valorar nuestro propio acento como una como algo distintivo, único y, y de valor
104 de la propia persona y de la entidad de la persona. Entonces, es cómo tú dentro del círculo te
105 abres, abres un poco tu mente y dices, bueno, esta persona tiene un acento, pero voy a hacer

106 lo posible para escucharla y para entenderla y, y hacerme entender y, bueno, se genera una
107 comunicación. Cuando se rompe esa, cuando se rompe esa ese obstáculo mental, porque son
108 barreras mentales que se forman, existe la comunicación y existe la integración. Entonces se
109 tiene que romper de las dos maneras; uno la persona que está produciendo el idioma,
110 aprendiendo el idioma, tiene que entender que es necesario, sí, hacer ciertas estipulaciones,
111 cierta adecuación lingüística y, incluso, no lingüística, verbal y no verbal, para poder ingresar
112 dentro de ese grupo. Y también las, el mismo grupo tiene que entender que esa integración
113 no sucede de un día para otro, sino que es un proceso que se va construyendo con el tiempo,
114 cómo se construye cualquier tipo de relación intercultural.

115 **Investigador:** Correcto. ¿Conoce algún marco teórico fundamento o algún estudio
116 existente sobre los procesos de adaptación lingüística o de la aplicación del contexto
117 social en la enseñanza del idioma?

118 **Informante 1:** De entrada, en este momento no me llegan a la mente estudios al caso.
119 Desafortunadamente no es el, aunque es muy interesante, no es mi experticia. Sin embargo,
120 me llegan a la mente de pronto teorías, la teoría del opresor de, de este brasilero de Frii, ah,
121 Polo Freire, ¿Sí? Del opresor, la teoría del oprimido, me lleva un poquito a la mente. Incluso
122 si nos vamos por la, el típico discurso entre el si es la naturaleza, de si el "language" es "nature"
123 or "nurture" en las eh, procesos de aprendizaje como de Skinner o de o de tengo la cabeza
124 con filosofía, está pasando en Nietzsche, no Skinner o Chomsky, podemos entender que,
125 justamente el idioma, el lenguaje se percibe como un ser vivo ¿Sí? Lisa Hairl es una de las
126 que habla de eso, que él es "the living language", "the living entity", es una entidad que se va
127 maleando, que se va formando y que se construye mediante el acuerdo de la comunidad. Es
128 por eso que las expresiones que se utilizan de una generación a otra varían porque lo que
129 está aceptable para una comunidad puede que no lo sea para lo siguiente.

130 **Investigador:** Correcto. ¿Existe o piensas que habría alguna brecha con respecto a la
131 implementación del contexto social en la enseñanza? Y si crees que así es, ¿Cómo se
132 podría abordar una futura investigación con respecto a eso?

133 **Informante 1:** Yo hablaría sobre lo que se llama el "Culturally Responsive Classroom" en el
134 cual la cultura se utiliza como medio para enseñar el idioma y no viceversa, no el idioma como
135 medio para enseñar la cultura, sino que gracias a enseñar la cultura se, se puede incluir
136 expresiones, se pueden incluir espacios de reflexión crítica que le permita al estudiante abrir
137 su mente y ser más tolerantes para un entendimiento mutuo.

138 **Investigador:** Continuando con esto de los desafíos que uno se encuentra cuando llega al
139 escenario real, ¿Recuerdas algún un ejemplo específico de un desafío, por ejemplo,
140 lingüístico, de un desafío emocional, de un desafío en general?

141 **Informante 1:** Son diferentes escenarios, contextos en los cuales por ejemplo cuando si está
142 enfermo y se va uno al médico asustado, a veces uno tiende a utilizar un lenguaje más, más
143 elevado para poder expresar sus necesidades y, de pronto, considerar que de esa manera
144 eso depende el mismo respeto e identidad como paciente para que le hagan a uno lo que uno
145 espera que le hagan en cuanto al tratamiento. Pero también existen otros escenarios también

146 muy sencillos, como por ejemplo pedir una orden en un restaurante, ¿Sí? Hay ciertos
147 alimentos que uno quisiera pronunciar y a veces uno se inhibe de decirlos, ¿Sí? Al comienzo
148 me acuerdo que me daba mucho trabajo pronunciar la palabra lechuga en inglés, ¿Sí? Y
149 quería mi hamburguesa y entonces la pedía con lechus o leruse o leus, ¿Con qué la pedía?
150 Entonces, se genera algo de frustración entonces es una batalla propia ¿Sí? [Correcto] Y
151 sobre todo cuando funciona una vez y ya, ya, al fin ya ya sé cómo decirlo y luego vas a pedir
152 la orden resulta que la otra persona no te entendió tampoco, pero cuando ya estabas tú seguro
153 de lo que habías conseguido ¿Sí? Ahora si no me pasó a mí, pero también sé otras historias
154 en las cuales esa, ese choque cultural y de negación de la otra parte puede generar secuelas
155 mucho más fuertes. Sé de casos de personas que van al DMV en el cual es la oficina de, de
156 los autos, donde por defecto pareciera que yo estuviera entrenado a tratar mal a todas las
157 personas que vayan. Entonces imagínate cuando te trata mal una persona y crees que te está
158 tratando mal es por tu capacidad de comunicarte en la lengua extranjera y muchas veces eso
159 depende de cosas importantes. Sé casos de, de personas que dijeron yo en mi vida voy a
160 pedir una licencia de conducción o para ir allá otra vez, o peor aún, se convencen así decir yo
161 nunca podría hablar el idioma porque mira la única vez que lo intenté y no pude.

162 **Investigador:** Es correcto. Y en cuanto a la incorporación de este conocimiento que ya tú
163 sabes como, como docente, de todo este choque con la realidad y la diferencia que hay en el
164 aula, ¿Alguna estrategia o alguna habilidad que sugieras para para incluirla en las
165 clases de inglés como lengua extranjera?

166 **Informante 1:** Como lo dije antes, el trabajo del Culturally Responsive Classroom, en el cual
167 se, se incluyen ejemplos de diferentes comunidades, porque también hay que tener en cuenta
168 que un, una aula responsable hacia la cultura es un aula que no solamente valora la cultura
169 externa, sino valore la propia, y que no se habla de una cultura del poder, de los que entran,
170 entran aquí teorías de lo que es el "outer circle" y el "inner circle". Por ejemplo, muchas veces
171 pasa que cuando se enseña inglés se piensa únicamente en las grandes potencias, Estados
172 Unidos e Inglaterra, pero estamos desconociendo otras comunidades de habla inglesa como
173 Sudáfrica, Nueva Zelanda, en las cuales varía, varía de una forma bastante interesante como
174 el idioma se usa para las habilidades comunicativas, e incluso dentro de las micro
175 comunidades o regiones dentro de cada uno de los países se, se puede estar hablando de
176 eso. La verdad es un desafío bastante grande porque no solamente se está hablando de, de
177 aquellos que usan el inglés o que aprenden el inglés como primera lengua, sino aquellos otros
178 que aprenden inglés como segunda lengua y después de tanto tiempo, ya ese idioma se
179 vuelve una, una forma más de comunicación y se vuelve otra variedad lingüística. [Es correcto]
180 Veamos el ejemplo de la India.

181 **Investigador:** Cierto. Yo no tengo más preguntas, si deseas concluir con alguna otra cosa o
182 de lo contrario...

183 **Informante 1:** No, muchas gracias.

184 **Investigador:** Muchísimas gracias a ti profesor, hasta luego.

185 **Informante 1:** Hasta luego.

1 **Entrevista N° 2**

Lugar: Sumter High School, South Carolina, USA	Fecha: 22/05/24	Hora: 09:28 am
Informante: 2 - Profesora AD	Sexo: Femenino	Edad: 37 años
Nacionalidad: Colombiana	Nivel Educativo: Maestría	
Idioma Nativo: Español	Segunda Lengua: Inglés	
Nivel de Dominio de Segunda Lengua		
Principiante:	Básico:	Intermedio: Avanzado: ✓
Forma de Aprendizaje de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera ✓
Forma de Enseñanza de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera ✓

2

3 **Investigador:** Ok, buenos días, profesora.

4 **Informante 2:** Buenos días.

5 **Investigador:** Estoy en entrevista con la profesora AD, en la escuela Sumter High School de
6 los Estados Unidos, ¿Hoy es Veintiuno Correcto?

7 **Informante 2:** Veintiuno

8 **Investigador:** Veintiuno de mayo. [No veintidós, veintidós de mayo]. Perdón, Veintidós de
9 mayo de dos mil veinticuatro, cuando son las nueve y veintiocho de la mañana. De sexo
10 femenino, si te sientes cómoda con decir la edad, uno lo hace por, por [37] una variable más
11 de, de investigación. Y disculpa la pregunta. Antecedente sociocultural, so, vienes de
12 Colombia, ¿correcto?

13 **Informante 2:** Colombia.

14 **Investigador:** Ajá y ¿Enseñaste inglés como lengua extranjera en Colombia?

15 **Informante 2:** En Colombia.

16 **Investigador:** Ok. Tu nivel educativo.

17 **Informante 2:** Máster.

18 **Investigador:** Máster. ¿Idioma nativo?

19 **Informante 2:** Español.

20 **Investigador:** Español. Y segunda lengua, en este caso, el inglés, que es nuestro tema
21 nuestro, idioma de estudio. ¿Cómo consideras el nivel del idioma principiante, básico,
22 intermedio o avanzado?

23 **Informante 2:** Yo pensaría que avanzado.

24 **Investigador:** ¿Forma de aprendizaje? Cuando tú aprendiste el inglés, ¿lo hiciste como
25 segunda lengua o como una lengua extranjera?

- 26 **Informante 2:** Como lengua extranjera
- 27 **Investigador:** Y cuando lo enseñaste, si fue en Colombia evidentemente, también, ¿o has
28 tenido la oportunidad de enseñarlo como segunda lengua?
- 29 **Informante 2:** No, lo enseñé como lengua extranjera, pero durante aproximadamente cinco
30 años enseñé en el programa de licenciatura en, en inglés, entonces enseñaba contenido en
31 inglés, entonces enseñaba materias, o sea, no como que enseñando inglés sino materias
32 como "Second Language Aquisition", como "Curriculum Design", "Material Design".
- 33 **Investigador:** Correcto, Como un Colegio Internacional de los que enseñan todas las
34 asignaturas en inglés.
- 35 **Informante 2:** No, no, era en la universidad.
- 36 **Investigador:** Ok. Déjame hacer esa anotación por aquí.
- 37 **Informante 2:** Era en la universidad, entonces enseñaba materias de la de la licenciatura
38 para la enseñanza del inglés. Es decir, yo tenía un grupo de estudiantes que iban a ser
39 profesores de inglés y les tenía que dar clases de [Correcto] Material Design, Curriculum
40 Design, Second Language Acquisition, de cómo que esa parte
- 41 **Investigador:** Ok, pero luego cuando esos estudiantes salían se encontraban con un
42 escenario en español.
- 43 **Informante 2:** Sí, claro.
- 44 **Investigador:** Correcto.
- 45 **Informante 2:** Sí, sí, sí, sí.
- 46 **Investigador:** Entiendo.
- 47 **Informante 2:** Sino que la clase sí era todo en inglés y el contenido, material, todo lo que
48 leían era todo.
- 49 **Investigador:** Te entiendo, muy bien. Vamos a hablar un poco sobre el contexto, el papel del
50 contexto social en la enseñanza o en, también, en el aprendizaje del inglés como segunda
51 lengua, del contexto cuando se aprende y luego, cuando se aplica en la vida real. Como una
52 primera pregunta tengo aquí, ¿Puedes describir un caso específico en el que tuviste que
53 desaprender estructuras lingüísticas formales? La aprendimos con el libro, con el
54 profesor y luego cuando estabas en el escenario real, en un país de habla inglesa,
55 ¿Tuviste que reaprender todo eso para adaptarte precisamente al mundo real?
- 56 **Informante 2:** Sí, claro. Cuando llegué aquí ha sido como el escenario más preciso que da
57 ejemplo de, de eso. Yo, a ver, oportunidades como de contexto real del uso del inglés he
58 tenido. En Europa, cuando me fui a Europa, que estuve en Francia, pero viajé a varios países
59 en los que me comunicaba básicamente en inglés, pero no recuerdo, así como, eh, de pronto
60 situaciones específicas en las que se me haya generado un problema de comunicación.

61 Estuve en Inglaterra una semana, hice un curso de, de verano, de enseñanza en inglés. Sí
62 recuerdo problemas para entender, [Ok] pero es como un proceso de un par de días y ya a
63 adaptarse. Ajá. Entonces, tampoco recuerdo a nivel lingüístico quizás como expresiones o
64 cosas específicas, no. Sí recuerdo como la formalidad y sobre todo la pronunciación de ellos,
65 que es como bastante alejada de la pronunciación del inglés americano que aprendemos en
66 nuestros países latinoamericanos.

67 **Investigador:** Correcto.

68 **Informante 2:** Aquí en Estados Unidos ha sido como que el, el reto más grande, entonces
69 básicamente la comprensión oral, o sea, entender lo que las personas dicen para mí ha sido
70 bien difícil, todavía me pasa que yo hay veces que no entiendo. Entonces, me pasó con mis
71 estudiantes que yo no les entendía. [Correcto] eh, Recuerdo que una vez un estudiante me,
72 me pedía algo, en el primer semestre, y yo le decía repítame y me repetía, y segunda vez
73 que me repite, y tercera vez, y yo todavía no le entendía, y le dije escribémelo porque la
74 verdad no entiendo, y nunca me enteré porque nunca lo escribía (risas). Estructuras
75 lingüísticas, como que la gramática, esa gramática prescriptiva bien exacta que te enseñan,
76 el uso del "Do", el uso del "Does", el uso de los auxiliares cuando están haciendo preguntas.
77 Aquí, por ejemplo, una vez me preguntaron, la primera vez que, que lo escuché así, porque
78 me lo estaban preguntando directamente de la de, "¿Where you at? ¿Where you at? ¿Where
79 you at?" Y yo como que, me costó mucho entender y, de hecho, yo recuerdo preguntar como
80 que, "¿Can you repeat? ¿Can you say it again?" Entonces, como que me cambió la persona
81 o como que entendí, me cambió la pregunta y ahí fue cuando yo entendí que Where you at?
82 es Where are you? [Correcto] ...El uso del, el "she don't", el uso del "ain't". Entonces, todas
83 esas cosas que uno viene como con esta mentalidad de que eso es incorrecto, y toca
84 ajustarse. [Es correcto] YYY hay un momento en que, en que, o sea, yo sé que está mal,
85 pero, pero ya lo ves natural y es el uso de la lengua, y así hablan ellos, y ya te toca
86 desaprender y decir, bueno, sí, está mal estructuralmente, pero en realidad es el uso de la
87 lengua real, es el, es el idioma. Es el idioma.

88 **Investigador:** ¿Y cómo te hizo sentir eso?

89 **Informante 2:** Mal. (risas)

90 **Investigador:** Mal. Correcto. Con respecto a lo que ya habías aprendido, fue fue como...

91 **Informante 2:** Sí, sí, sí, lo vas a sentir a uno mal porque es como que, ¿Qué fue lo que
92 aprendí? O sea, tú, incluso en que, hay como que dudas de, de lo que, de tu nivel de inglés,
93 de de lo que tú sabes, de, bueno, no aprendí realmente el inglés, el inglés real. Entonces, el
94 inglés que yo tengo como que muy, todavía siento que, que tiende a ser muy académico,
95 muy de los libros, de las lecturas académicas que realicé para poder enseñar el idioma pero
96 que, a la hora de la verdad, no es el inglés que se usa.

97 **Investigador:** No es la realidad ¿Cómo aportaste el proceso de desaprendizaje de
98 competencias lingüísticas para su práctica en diversos contextos? Tales como

99 situaciones reales, en escenarios académicos y en escenarios culturales diversos. Esa
100 sería nuestra segunda intencionalidad.

101 **Informante 2:** ¿Cómo lo, cómo abordé el, el?

102 **Investigador:** Esa frustración que probablemente te hizo sentir, bueno, entonces no sirvió
103 para nada todo lo yo lo que yo [Todo lo que estudié] aja ahora Tengo que volver a aprender
104 lo que lo que la gente habla en la calle.

105 **Informante 2:** Sí, yo recuerdo que es, que dentro de todo, o sea, eso como que aunado a
106 todo el, el, el shock cultural que yo tuve inicialmente cuando llegué aquí, porque es todo es
107 todo un conjunto de cosas, creo que me generó mucha frustración, pero creo que es un
108 proceso de tiempo. Esa esa adaptación lleva tiempo, quizás a unas personas le dure menos
109 y yo, por ejemplo, veo el caso de mi esposo que él muy rápido se adaptó. Yo, a mí me tomo,
110 me ha tomado mucho más tiempo. [Ujum] Creo que a mí personalmente incluso, yo siento
111 que hoy, después de cinco años de estar aquí, el idioma todavía, para mí, representa una
112 barrera en, en el momento de comunicarme con los nativos [Así es] porque siento que, que
113 puede haber como que problemas de comunicación, como que no entiendo, como que tengo
114 que decir que me repitan o como que de pronto voy a estar respondiendo una cosa que no
115 es, ¿Sí me entiende? ...Entonces sí, todavía es la hora que me genera frustración, pero estoy
116 en ese proceso de adaptación todavía.

117 **Investigador:** Entiendo, muy bien. ¿Conoces estrategias o enfoques que crean que sean
118 efectivos para promover esa capacidad de adaptación lingüística en escenarios reales?

119 **Informante 2:** Yo creo que es fundamental el uso de material auténtico. [Ok] O sea, eso en
120 la enseñanza es fundamental. Que sean de pronto incluir en, en clases diarias el, el uso de
121 videos, de material, no sé, escrito, o sea, todo lo que sea auténtico, que sea como que
122 material que de verdad sean cosas que no son, que no han tenido ningún tipo de modificación
123 para adaptarlas a un nivel en específico, y eso es algo que yo hago en mis clases. [Correcto]
124 Que yo hago porque es, es importante, y porque además eso nos muestra el, el, el contexto
125 real y cultural, como que la manera de pensar de ese grupo de personas que hablan la lengua.

126 **Investigador:** Esa era precisamente otra de las preguntas, que si tú a partir de allí utilizabas
127 un contexto real en tu clase

128 **Informante 2:** Ujum, la inclusión de la literatura también me parece súper importante, o sea
129 la literatura, libros. Libros, en este caso sí que de pronto sean libros adaptados al, al nivel,
130 porque bueno, depende obviamente del nivel de los estudiantes, pero la literatura creo que
131 también es un, es una manera bastante efectiva de, de incluir como, como ese, como que de
132 ir desarrollando esa competencia intercultural [Ok] que te ayude a ti a entender cómo, cómo
133 piensa el grupo de, de la, pues que habla la lengua objeto.

134 **Investigador:** Cuando, cuando uno estudia para ser profesor de inglés como lengua
135 extranjera o profesor de inglés en general, escucha, lee sobre estrategias o principios teóricos
136 del, del papel del contexto en los escenarios académicos. ¿Recuerdas alguno, algún

- 137 escritor, alguna investigación, algún principio, teoría o fundamento que hable del
138 contexto social?
- 139 Informante 2: No.
- 140 Investigador: No lo recuerdas.
- 141 Informante 2: O sea, de, del contexto social en específico, no. De pronto como eh, de pronto
142 métodos de enseñanza que puedan incluir algunos referentes teóricos que, que se refieran
143 como que a eso sí, quizás, [Ok] pero así como que algo que sea específicamente sobre eso,
144 no.
- 145 Investigador: Ok, Esta pregunta podría ser un poquito redundante, pero dice, ¿Qué papel
146 desempeña el contexto social, desde tu punto de vista, para facilitar o para obstaculizar
147 la adaptación lingüística en escenarios reales? ¿Es importante, no es importante?
- 148 Informante 2: El contexto real.
- 149 Investigador: ¿Si debemos tomarlo en cuenta?
- 150 Informante 2: Sí, claro que sí. Es importante, es fundamental. [Correcto] Es fundamental. De
151 hecho, cuando se está enseñando en Colombia, o sea, la experiencia cuando uno está
152 enseñando inglés como lengua extranjera es dentro del salón, tú tratas de simular ese
153 contexto real, de alguna manera a través de, del uso de material auténtico o de, bueno, pero
154 una vez los estudiantes salen, es como que ese choque de igual están expuestos al español
155 y no hay realmente una necesidad de utilizar el idioma. Entonces, eso obstaculiza mucho el,
156 el, la adquisición de la lengua.
- 157 Investigador: Correcto. ¿Cómo integras conocimientos de tus propias experiencias en
158 el aprendizaje, ahora en tus prácticas docentes para mejorar estas estas habilidades
159 lingüísticas comunicativas?
- 160 Informante 2: Eeh, yo creo que eso que había mencionado de, de tratar de, o sea, buscar la
161 manera de incluir ese contexto real. [Ujum] Entonces, a través de la enseñanza, de pronto,
162 de buscar la manera de desarrollar la competencia intercultural, o sea, que va ligada a la
163 competencia lingüística, obviamente, pero tú decides como que hacer énfasis en, en la en
164 esas variaciones lingüísticas que se pueden presentar, como los "slangs" o, de pronto,
165 expresiones idiomáticas y hacer comparaciones entre, bueno, pero es que estas personas
166 de este país tienen esta expresión, ¿Por qué creen ustedes? Y lo que eso representa a nivel
167 cultural, como que el pensamiento, la cosmovisión de esas personas de, de un país, de una
168 comunidad, versus cómo, cómo se expresa aquí, cómo lo expresan las personas que, que
169 no hablan esa lengua, o sí, eso, uso de expresiones idiomáticas, iba a decir otra cosa y se
170 me escapó.
- 171 Investigador: No te preocupes. Hablaste sobre un poco de frustración cuando uno llega al
172 país y escucha, y tiene que pedir repetición, y dos, tres, a veces hasta cinco veces, podría
173 incluir eso como un desafío emocional que tuviste. ¿Alguna otra, otra en la parte

174 emocional, decepción? Por ejemplo, todo lo que me estudié no me está sirviendo para
175 nada. Este, psicológico, si te afectó de alguna otra manera, o como docente como tal.

176 **Informante 2:** Sí, sí, porque también como va ligado también a la, lo que yo te decía, eso a
177 nivel de uso de la lengua, pero también como que las diferencias culturales que hay o el, el
178 trato que hay entre los estudiantes y el profesor, el respeto que pueda haber o que no pueda
179 haber, [Correcto] la manera de, de los estudiantes dirigirse a ti, o sea, cuando tú vienes de
180 un contexto distinto, con realidades diferentes, en donde el profesor es una figura de respeto,
181 y tú llegas aquí y encuentras que los estudiantes realmente no, no te ven así o no, no puedo
182 generalizar, pero fue como que la primera experiencia que yo viví, [Sí] que ha cambiado,
183 ¿No? pero, sí, eso, eso genera un choque emocional bien fuerte. [Ujum] De no, no era no
184 solo inglés como que no me está funcionando para comunicarme, pero tampoco a nivel de la
185 relación con mis estudiantes tampoco está funcionando, o no, no logro enseñar, o sea, o
186 lograr el objetivo de, de que tienes que enseñar una lengua, no lo estoy logrando. Es como
187 que sí, a nivel cultural también, como como el comportamiento de ellos. [Ok] O la manera de
188 relacionarse con el profesor.

189 **Investigador:** Ok. Yo he culminado con mis preguntas, si tú tienes algo más que, que
190 agregar. Bueno antes de terminar esta pregunta: **¿Cómo influyen las diferencias
191 culturales en la comunicación e interpretación de variaciones lingüística?**

192 **Informante 2:** De pronto he sentido así que se me han hecho como complicadas. Lo, quizás
193 esta cultura en comparación a la, a la mía en Colombia, donde yo provengo es como muy
194 mente abierta, pensaría yo. Entonces, esto del, de los géneros, del "He", el "She", el uso de
195 los pronombres, que luego, en algún momento haya que utilizar el, el "They", uno de los
196 estudiantes dice que hay que usarle, que hay que decirle "They", en vez de "He" o "She", o
197 sea, es una cosa que yo realmente en, en Colombia nunca, creo que ni siquiera hoy en día
198 puede [Correcto] Creo yo que no es una cosa que, que tenga uno que afrontar en un salón
199 de clases.

200 **Investigador:** Yo tampoco creo que debería ser.

201 **Informante 2:** No sé si esté sucediendo en este momento allá, pero no lo tengo así como
202 que algo que alguna vez me haya sucedido allá. A nivel lexical también hay muchas cosas,
203 expresiones. Hace poquito me sucedió, yo creo que lo comenté en el almuerzo, lo del "Hot
204 Dog", que le dicen "Hot Dog" a la a la salchicha, [y para nosotros es otra cosa] y yo siempre,
205 pues, "Hot Dog" es un perro, el perro con la salchicha. No, pero eso "That's a hot dog", y era
206 una salchicha, yo decía, no eso es una salchicha.

207 **Investigador:** O el limón y la lima que para nosotros el limón es el verde y aquí es el amarillo
208 y viceversa, muy bien.

209 **Informante 2:** Sí, eso. Y cuando preguntaste como que de marcos teóricos y eso, no tengo
210 como que un autor en específico que hable como de, de la, o que yo recuerde que sea como
211 de la adaptación lingüística, pero se me viene realmente como el aprendizaje basado en
212 proyectos, cuando los proyectos están muy enfocados precisamente al desarrollo de una

213 tarea o de varias tareas para hacer algo en el contexto real. [Correcto] En la vida real. No sé,
214 tú vas a hacer un viaje y vamos a una página y vamos a encontrar un hotel y vas a reservar,
215 vas a hacer como si reservas el hotel y tienes tanto de dinero y bueno, todo esto como que
216 yo creo que ayuda porque a los estudiantes les está dando la oportunidad de ver qué
217 realidades hay ¿No? ¿Cuál es la realidad que hay en ese lugar a donde van a ir?

218 **Investigador:** Correcto.

219 **Informante 2:** O sea, en Estados Unidos puedes, no sé, alquilar un, un apartamento o puedes
220 un hotel, un hostel o lo que sea, cosas que, de pronto en nuestros países no, no existen, o
221 que son muy diferentes, no sé. Y lo del "Content Based Instruction" como pues también ligado
222 como al, a la inmersión lingüística, estos programas que de pronto enseñan todas las
223 materias, bueno ya será como inglés como segunda lengua, como todas las materias con a
224 través del inglés y el inglés sirve como vehículo para aprender todo el contenido. Entonces,
225 creo que es una manera también de, de que esa adaptación lingüística se logre.

226

227 **Investigador:** [Es correcto] Veo que hablas de la norma cultural y disculpa que vean tus
228 notas, pero...

229 **Informante 2:** Ah, sí, la jerarquía, porque hay una parte que aquí mencionaba como normas
230 culturales jerarquías. Entonces, lo que te estaba mencionando ahorita de la relación entre
231 profesor y estudiante, a mí me pareció, es, es raro, ¿no? porque a veces como que siento
232 que hay niños que son respetuosos, y el uso del "Ma'am" para mí era algo muy nuevo, como
233 que yo siento que aquí hay respeto, la gente respeta. "Yes, Ma'am"; "No, Ma'am"Pero al
234 mismo tiempo hay otros como que "Hey".

235 **Investigador:** O sea, cuando respetan, respetan, pero cuando no es...

236 **Informante 2:** Cuando no, son como los extremos [Exacto] Entonces, te encuentras tú de
237 que, "Hey", como si es "Hey buddy", como si tú fueras su, y yo "Wait", o sea, yo soy tu
238 profesora [Correcto]. Y por el otro lado, los que parece que, si vienen como que de una
239 formación en donde les han dicho, mira, tu profesor es "Sir", es "Ma'am", y entonces eso es
240 bien, bien interesante. Esa, esa, como que esa, no sé, es raro, o sea, yo siento que es muy
241 raro.

242 **Investigador:** ¿Tú enseñanza es más apegada a... Bueno, yo ya lo has dicho, sigo
243 redundando lo mismo quizás, pero para confirmar, ¿Es más apegada a la norma
244 académica o al contexto real? ¿O hay un equilibrio?

245 **Informante 2:** Yo pensaría que hay un equilibrio, yo, sí, yo pensaría que un equilibrio y
246 después de la experiencia que, porque bueno, yo enseñaba inglés en Colombia hace, hace
247 mucho tiempo. Si yo regreso en este momento Colombia, yo creo que la experiencia que he
248 tenido aquí, me ha enseñado que el inglés real no es el inglés que está en el libro [Es correcto]
249 y yo creo que yo podría ahora con la experiencia que he tenido y con lo que he aprendido,
250 porque es que a mí me ha tocado desaprender y aprender muchísimo, yo creo que ya iría

- 251 con muchas cosas diferentes a enseñar. Si, si me toca enseñar de pronto en mi contexto en
252 Colombia inglés como lengua extranjera, creo que habría muchísimos cambios en mi manera.
- 253 **Investigador:** Excelente. Muchísimas gracias, profesora. Esto ha sido todo, muy buena
254 entrevista. Agradecido.
- 255 **Informante 2:** Gracias a ti, Adrian. Y a la orden siempre.

1 **Entrevista N° 3**

Lugar:	Sumter High School, South Carolina, USA	Fecha:	22/05/24	Hora:	01:34 pm
Informante:	3 - Profesor OA	Sexo:	Masculino	Edad:	53 años
Nacionalidad:	Peruana	Nivel Educativo:	Maestría		
Idioma Nativo:	Español	Segunda Lengua:	Inglés		
Nivel de Dominio de Segunda Lengua					
Principiante:	Básico:	Intermedio:	Avanzado: ✓		
Forma de Aprendizaje de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera	✓		
Forma de Enseñanza de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera	✓		

2

3 **Investigador:** Ok, buenas tardes profesor. Estamos en la Unidad Educativa Sumter High
 4 School de los Estados Unidos. Es mayo veintidós de dos mil veinticuatro, cuando son la una
 5 y treinta y cuatro de la tarde. Profesor OA, de sexo masculino, hablamos de edad, sí, se
 6 siente como respecto a la edad [Cincuenta y tres] La edad, es sí solo una variable para la, la
 7 investigación.

8 **Investigador:** Antecedente sociocultural, venezolano, peruano, ¿Cómo, cómo?

9 **Informante 3:** Los dos, soy venezolano, pero nací en Perú, me crié en Venezuela, y me
 10 siento de corazón venezolano.

11 **Investigador:** Ok, venezolano, peruano.

12 **Informante 3:** Y me identifico con Estados Unidos.

13 **Investigador:** Correcto. Viviendo en Estados Unidos, entonces.

14 **Informante 3:** Ya.

15 **Investigador:** ¿Nivel educativo, profesor?

16 **Informante 3:** Maestría.

17 **Investigador:** Maestría. ¿Idioma nativo?

18 **Informante 3:** Español.

19 **Investigador:** Segunda lengua.

20 **Informante 3:** Inglés.

21 **Investigador:** ¿Cómo considera el dominio de la segunda lengua? ¿Principiante, básico,
 22 intermedio o avanzado?

23 **Informante 3:** Avanzado.

24 **Investigador:** ¿Y la forma de aprendizaje de esa segunda lengua fue como segunda lengua,
 25 valga la redundancia, o como lengua extranjera?

- 26 **Informante 3:** Como lengua extranjera.
- 27 **Investigador:** Como lengua extranjera. Y enseña o me enseñó en algún momento el inglés,
28 ¿Correcto?
- 29 Sí.
- 30 **Investigador:** ¿Como lengua extranjera o como segunda lengua?
- 31 **Informante 3:** Como lengua extranjera.
- 32 **Investigador:** Como lengua extranjera. Ok. La finalidad de esta entrevista es hacer un poco
33 una exploración de las experiencias que han tenido los profesores y los estudiantes de inglés
34 como lengua extranjera (todos los profesores fuimos estudiantes de inglés en algún
35 momento, entonces es una doble experiencia allí, una como aprendiz y otra como, como
36 profesor de la lengua) al momento de aplicar ese conocimiento en la vida real, en diversos
37 contextos, cuando nos encontramos en el inglés de la situación real o en el mundo real.
38 Como, como una primera pregunta, te podría decir, **¿Puedes describir un caso específico**
39 **en el que tuviste que desaprender unas estructuras lingüísticas formales y luego,**
40 **reaprender otras para adaptarte a un escenario lingüístico del mundo real?**
- 41 **Informante 3:** Bueno, mi primera experiencia, este, enseñando, bueno enseñando inglés, no
42 español.
- 43 **Investigador:** Correcto, enseñando inglés.
- 44 **Informante 3:** Oh, yo estaba, yo había pensado en ejemplos enseñando español. Oh,
45 enseñando inglés, bueno yo he enseñado inglés tanto en...
- 46 **Investigador:** O tu aprendizaje, porque tú lo aprendiste en un país y ahora te vienes a un
47 país de habla inglesa donde la situación fue distinta a la, el inglés [Sí, claro] que tuviste en la
48 exposición en un salón de clase ha sido distinto al del mundo real.
- 49 **Informante 3:** Sí, sí, sí, sí. Bueno, mi primera experiencia en, en un salón como tal, este, fue
50 en Inglaterra. [Ujum] Y hago, puedo comparar mi, mi experiencia en Inglaterra con mi
51 experiencia en Estados Unidos. El, el desaprendizaje ha tenido más que ver en, en, a nivel
52 fonético. [Ok] Ese ha sido el mayor el mayor problema que, que lo, concluí que eso era un,
53 un problema porque mi comprensión se iba al suelo, me hacía dudar lo que estaban tratando
54 de decir las personas, tanto en Inglaterra como como aquí en los Estados Unidos. Eh, Cuando
55 estuve en Inglaterra, pues, este, fui a un pequeño pueblo. [Ujum] Al igual que aquí, Sumter
56 es un pequeño pueblo. Entonces, enfrentarme a los regionalismos a nivel fonético, la
57 pronunciación de la, de la gente de, del pueblo, o sea, están utilizando, pues sí, la mayoría
58 de las veces están diciendo oraciones gramaticalmente correctas, pero con sus
59 pronunciaciones particulares. Entonces, la, la enseñanza de la fonética internacional que,
60 que recibí como estudiante en, en Venezuela, en muchos momentos no tiene nada que ver
61 con la realidad, porque aprendí cómo se pronunciaba una palabra y cuando iba a hablar, más
62 bien me corregían, que no era así, pero a mí me lo habían enseñado de esa manera [Ujum]

63 Entonces, en ambos lugares me ha sucedido lo mismo, ¿No? ...Este, entonces al, al, al dar
64 clases, los mismos estudiantes me decían, me decían cómo tenían que pronunciar, ¿No?
65 Este, tengo una, una anécdota que, bueno, es es en Inglaterra, yo estaba en un salón dando
66 clases y, y, yo digo la palabra "But", ¿Ok? B U T. [Ujum] ...Y entonces el, el estudiante me
67 dice, no, no, no es "But", es es "Bot". Ajá, y y "bot" no es el pasado de, de "Buy". Y este, no,
68 no es "bot". Entonces yo dije "bot, bot, bot", seguí "bot" toda esa semana que di clases en
69 ese lugar, en, en, en Londres fue eso. A los dos meses, yo tuve que ir a, a Escocia. Y
70 entonces yo dije, "bot", y me corrigieron, no, así no es, y entonces yo dije, "but". Y me dijeron,
71 no, así no es, ¿Y cómo es? -Es "But". [Oh] ...Entonces yo lo, pero es esta palabra, si es "but",
72 pues es "but", ¿qué se le va a hacer? Ok, "but but but"y esa semana también di clases,
73 dando diciendo "but". Eventualmente, creo que vi, ¿A dónde bajé? Fui a, fui a otro pueblo
74 cerca de Londres (risas) y entonces yo dije "but", y me dijo no, no es "but", es "bot", no, no es
75 "bat" (risas).

76 **Investigador:** Cada región tenía una variación lingüística diferente.

77 **Informante 3:** Sí, ajá, obviamente, el mismo significado, pero con pronunciaciones distintas
78 [Ujum] Entonces, eso, eso es en una palabra. Si, si nos vamos entonces al a nivel fonético,
79 pues, de oraciones completas, pues, este, había momentos que no entendía. Lo, lo mismo
80 sucede cuando uno no más llega a, a aquí al sur de los Estados Unidos, los afroamericanos,
81 pues, tienen, dependiendo de las zonas, unos acentos muy particulares. Y, este, y no es que
82 estén hablando mal, obviamente, uno, uno es el extranjero, están hablando bien, es su es su
83 idioma nativo. Es uno el que tiene que aprender o reaprender. ¿Ok? Entonces, mire, le toca
84 a uno en el extranjero olvidarse de cómo se pronuncia una oración gramaticalmente bien
85 estructurada para, para poderse comunicar. [Es Correcto] Y para que te entiendan y para que
86 tú entiendas. Primero tienes que entender qué te están diciendo y, este, y luego, ya entendí,
87 ahora voy a pronunciar de tal manera. Y, y a partir de ese momento tú comienzas a pronunciar
88 de esa manera, porque es un regionalismo. Y eso uno, uno debe llegar con una mente muy
89 abierta para poderse comunicar perfectamente.

90 **Investigador:** ¿Cómo consideras que fue ese impacto de la norma académica que uno
91 como profesor defiende? ...porque, evidentemente, uno no va a enseñar una lengua de
92 manera incorrecta, uno no va a enseñar lo que está fuera de la norma, pero luego, la realidad
93 es totalmente distinta. ¿Cómo te hizo sentir eso? [Bueno] Emocionalmente hablando,
94 lingüísticamente hablando, profesionalmente hablando.

95 **Informante 3:** Bueno, yo entiendo lo que hacen las universidades a nivel mundial. Uno, uno
96 cuando va a estudiar, hay hay profesores que, que te dicen, estamos aprendiendo un inglés
97 internacional para que ustedes aprendan a comunicarse. Eso yo lo entiendo y, y es verdad
98 qué más pueden hacer. Hay tantos acentos, hay tantas variaciones, este, tanto a nivel
99 lingüístico como fonético, entonces tenían que tomar una decisión, qué vamos a hacer con
100 tanto, bueno, vamos a, a dar inglés internacional para que la gente se comunique. Por esa
101 razón, entre extranjeros nos entendemos. [Ujum] Ajá, pero mi experiencia cuando, cuando
102 fui al Londres, la primera vez que llegué a Londres, yo no entendía nada, prácticamente nada,
103 cuando me hablaban y, este, se suponía que yo era uno de los mejores. Yo, yo me había

104 ganado un intercambio estudiantil, me habían hecho unas evaluaciones y todo eso. No, muy
105 bien, perfecto, perfecto, y por eso fui seleccionado, pero ve a Londres, párate en Londres y
106 comienza a hablar con la gente, ¿No? Entonces de repente hablaba con alguien, le entendía
107 perfectamente, pero hablaba con el que estaba allá y, no entendía nada. Entonces fue un
108 impacto de que ajá, ¿Dónde está mi inglés? ¿Qué será qué, qué pasó acá? ¿Qué, qué es
109 esto? ¿Qué fue? Lo mismo sucede aquí en los Estados Unidos cuando, cuando llego al sur
110 y, este, el acento particular de ciertos pueblos, pues, pues me impacta muchísimo. A veces,
111 disculpa, repite, por favor, disculpe, y repite, y repite, y a la tercera vez es que ya llega uno a
112 comprender. Ah, tú estás diciendo tal cosa. Ah, y entonces hay, hay que decirle, por favor,
113 más lento y la persona cuando se da cuenta y cuando es lo suficientemente amable, pues te
114 repite y ahí uno llega a comprender, ¿no? Y este, sí, claro, uno se siente medio, medio
115 humillado.

116 **Investigador:** Correcto. O sea, [¿Dónde está mi inglés?] hay situaciones que pueden
117 simplemente cómicas, pronuncié algo mal y entendió otra. [Sí] ¿Hubo algunas otras
118 situaciones en las que como dices, te sentiste humillado o avergonzado por una cosa
119 que se dijo y no era lo correcto? ¿Qué proceso qué proceso hubo allí en tu sentir, en
120 ti?

121 **Informante 3:** Bueno, bueno, humillado cuando, cuando de repente la persona no te quiere
122 repetir. [Ujum] Ajá, y te mira feo, y entonces te hace sentir: "tú extranjero, que no hablas bien
123 mi idioma"; bueno, pero, pero "yo extranjero que estoy aprendiendo otro idioma, tú no". Ajá,
124 este, ahí está el humillado. Avergonzado la mayoría de las veces, [Correcto] porque cuando
125 ellos, la mayoría de las personas han sido muy amables y y entonces te repiten, y te tratan
126 de se tratan de dar a entender, y entonces me da vergüenza de que, Dios mío, o sea, lo están
127 haciendo por mí, qué pena. Y, y me da pena ver, pero si llego a comprender y ahí me sigo,
128 sigo comunicando, ¿No? Ajá, es que Hago otra pregunta.

129 **Investigador:** No, la cosa era eso, que proceso como emocional, o...

130 **Informante 3:** Sí, sí, después viene la calma porque ya comprendí, ¿No? Entonces no hay
131 ningún problema y, de hecho, en mi caso, pues los estudiantes más bien cuando, cuando se
132 han visto en esa situación de repítame, me me, me dan ejemplos extras. Me, me han dicho,
133 no, bueno, también está esta oración, está esta otra frase, esta otra palabra y ahí
134 comenzamos a jugar y, y me he calmado.

135 **Investigador:** Ok. Entonces, como una manera de cerrar el el, el tópico, El contexto social,
136 de acuerdo a tu experiencia, facilita u obstaculiza la adaptación lingüística en el mundo
137 real. ¿Cómo, cómo lo, lo dirías?

138 **Informante 3:** El contexto social, cómo reacciona el medio ambiente frente a mi inglés.

139 **Investigador:** No, me refiero a, en tu clase, por ejemplo, salirse de un poquito de la norma y
140 ahora, tomar en cuenta el contexto social. ¿Consideras que si yo, por ejemplo, hago
141 ejercicios de fonética con material auténtico, en vez de ser una grabación para una

142 clase, que sea un realmente un programa de radio? ¿Eso facilitaría según tu
143 experiencia, u obstaculizaría el proceso?

144 **Informante 3:** Oye, este, yo como estudiante, este, aprendiendo inglés, a, a mí me, me
145 enfrentaron directamente desde inglés uno, desde inglés básico con la radio y este con la,
146 con la televisión en inglés, con películas en inglés, pero desde el principio. [Ok] Entonces,
147 dentro de su concepto, después, eventualmente aprendí que, que eso se llama "Whole
148 Language", que es una es un "approach" para enseñar inglés. Entonces, es que me, meten
149 al estudiante cien por ciento en, en un medio ambiente relacionado con el idioma. Aquí, en
150 Estados Unidos tengo entendido, bueno, he tenido ciertas reuniones donde nos han dicho
151 que no podemos hacer eso, [Ujum]

152

153 **Investigador:** Perdón, ¿Me repites el "approach"? Se, se llama "Whole Language" [ok]
154 "Whole Language".

155 **Informante 3:** Ajá, que no podemos hacer eso, que no podemos, o sea, si si, si yo pudiese
156 hacer eso acá, colocarles emisoras de radio, películas, todo en el idioma original, se supone
157 que no, porque el, el distrito ha dicho que eso no se debe hacer, ¿No? De hecho, no debo
158 dar las clases en español. Debo usar el inglés para para que ellos entiendan el español, ¿No?
159 Este, entonces, sería un problema para el profesor, porque estaría yo rompiendo las reglas.
160 [Correcto] ...Ajá. Lo otro que he aprendido aquí, en este país, es que yo no puedo darles
161 material que yo no les haya dado antes el vocabulario o las estructuras gramaticales antes,
162 [Correcto] porque si yo los enfrento aquí a ellos con una emisora de radio, ellos van a mostrar
163 frustración en lugar de un desafío. Aquí se frustran y entonces van y acusan al profesor que
164 está haciendo esto, que por qué, que pobrecito yo.

165 **Investigador:** Usted no me dio esta palabra porque la puso en el examen.

166 **Informante 3:** Exactamente. [Entiendo] Entonces, yo he aprendido que antes de hacer eso,
167 de ponerles un video que tiene calificación antes del video es porque ya les di el vocabulario,
168 ya les di las estructuras gramaticales que aparecen en ese video, y allí después que hemos
169 practicado, leyéndolo y hablando y haciéndoles preguntas, allí sí les digo vámonos al video.

170 **Investigador:** Entonces en este país, eso es muy interesante porque se habla mucho del, de
171 la inclusión del material auténtico en las clases, la utilización del contexto real. Pero en una
172 clase como la que nosotros podemos dar acá, es como que las reglas tienen que estar claras.
173 Yo no puedo salirme de esta lista de vocabulario ni de estas, ni de estas estructuras porque
174 de lo contrario el estudiante puede denunciar. Estamos en un país donde todo es una
175 demanda.

176 **Informante 3:** Todo es una denuncia.

177 **Investigador:** Entonces te demanda porque tú pusiste una palabra fuera de la lista de
178 vocabulario, ¿Es correcto?

179 **Informante 3:** Sí, eso, eso es correcto. Yo, yo concluí eso, aquí hay algo que es el
180 "procedure". Si tú te sales de los pasos que ellos ya tienen establecido, estás, estás
181 rompiendo el "procedure", el procedimiento que se debe seguir, ¿No? Entonces, para ellos
182 eso está mal visto. Por otro lado, hacerlo es meterse en un problema uno, [Ujum] porque
183 entonces los estudiantes y los representantes van a, van a reclamarle al profesor. Correcto.
184 Y uno lo que está haciendo es el trabajo, lo que se hace es un "approach" diferente, es eso
185 es todo lo que sucede. Entonces, ya aprendí que, que sí, hay que hay que darles material
186 real, pero antes de darles el material real es porque ya lo hemos utilizado, el vocabulario, la
187 gramática, la explicación, hemos respondido entre todos, en grupo, aja, todo lo que se pueda
188 antes del video, antes de lo que se vaya a escuchar. Y ahí sí se escucha [Correcto] y ahí sí
189 se evalúa (risas).

190 **Investigador:** Mencionaste el "Whole Language Approach", ¿Conoces algún otro
191 estudio o alguna otra teoría o algún otro fundamento que se relacione con el uso del
192 contexto real en...?

193 **Informante 3:** Claro, el el famoso "Physical Approach". [Correcto] Ajá, ese es uno de los
194 tantos "approach". Yo recuerdo haber estudiado, son como once, y no lo recuerdo todos. Yo
195 recuerdo "Whole Language" porque yo lo utilicé cuando fui profesor en la universidad en, de
196 Los Andes, en, en Mérida, cuando daba clases de inglés allá también. Y de, de hecho, esa
197 fue la manera que yo, que yo aprendí al comienzo, utilizaron mis profesores "Whole
198 Language" desde el principio, desde inglés básico, llegaban hablando inglés. [Correcto] A mí
199 no me explicaban en español la gramática, no. A mí me explicaban en inglés la gramática del
200 inglés. Y ah no, ¿No entiendes? ¡Pobrecito, escuche! ...Profe, pero... "ah, ah anote lo que no
201 entiende, pregunte después y averigüe". Así me enseñaron a mí. Y sí, fue, fue difícil pero el
202 cerebro iba absorbiendo inmediatamente, o poco a poco, iba absorbiendo lo que tenía que
203 absorber, este, y, y se absorbe más, mayor información, uno aprende más.

204 **Investigador:** Yo he terminado con mis preguntas, si tú tienes algo más que quieras agregar
205 o aclarar, cualquier cosa.

206 **Informante 3:** No, pues, pues, un placer haberle ayudado.

207 **Investigador:** No, gracias, un millón de gracias por tu apoyo y tu colaboración.

208 **Informante 3:** Espero que le sirva para algo mis, mis opiniones. [De mucho, de mucho] Si
209 tiene más preguntas, me vuelve a preguntar, no hay ningún problema. Ajá, pero guíeme,
210 usted me guió, me guió bastante bien, así que este, tranquilo, todo bien.

211 **Investigador:** Ok, muchísimas gracias, profesor, un saludo cordial.

212 **Informante 3:** Ok.

1 **Entrevista N° 4**

Lugar: Sumter High School, South Carolina, USA	Fecha: 22/05/2024	Hora: 02:00 pm
Informante: 4 - Profesor JA	Sexo: Masculino	Edad: 43 años
Nacionalidad: Colombiana	Nivel Educativo: Maestría	
Idioma Nativo: Español	Segunda Lengua: Inglés	
Nivel de Dominio de Segunda Lengua		
Principiante:	Básico:	Intermedio: Avanzado: ✓
Forma de Aprendizaje de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera ✓
Forma de Enseñanza de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera ✓

2

3 **Investigador:** Buenas tardes, profesor.

4 **Informante 4:** Buenas tardes.

5 **Investigador:** Estamos en la escuela Sumter High School de los Estados Unidos. Son las
6 dos de la tarde del veintidós de mayo de dos mil veinticuatro. Profesor JA. Sexo masculino.
7 ¿Su edad, profesor?

8 **Informante 4:** Cuarenta y tres.

9 **Investigador:** Cuarenta y tres. Antecedentes socioculturales, ¿Nacido o nacionalidad
10 colombiana, Right?

11 **Informante 4:** Sí.

12 **Investigador:** y ¿Viviendo en Estados Unidos?, por lo...

13 **Informante 4:** Sí

14 **Investigador:** ¿Tu nivel educativo, profesor?

15 **Informante 4:** Maestría.

16 **Investigador:** Maestría. ¿Idioma nativo?

17 **Informante 4:** Español.

18 **Investigador:** ¿Segunda lengua?

19 **Informante 4:** Inglés.

20 **Investigador:** Dominio del inglés, ¿Principiante, básico, intermedio o avanzado?

21 **Informante 4:** Creo que avanzado.

22 **Investigador:** Pues, estás en situación de intercambio cultural, y a nosotros nos piden tener
23 dominio avanzado, así que [Sí, risas]. Tu forma de aprendizaje de la lengua segunda, ¿Tú lo
24 aprendiste como una segunda lengua o como una lengua extranjera? -Lo aprendiste en
25 Colombia, ¿Correcto?

- 26 **Informante 4:** Sí, en Colombia.
- 27 **Investigador:** Entonces, fue como una lengua extranjera.
- 28 **Informante 4:** Sí, como una lengua extranjera
- 29 **Investigador:** ¿Y enseñaste inglés en Colombia?
- 30 **Informante 4:** Sí, enseñé inglés en Colombia.
- 31 **Investigador:** Entonces también la enseñaste como una lengua extranjera.
- 32 **Informante 4:** como una lengua extranjera
- 33 **Investigador:** Es correcto. El propósito de esta conversación es hacer una exploración de
34 las experiencias que tienen los profesores y estudiantes; en los profesores, porque una vez
35 en, en algún momento fuimos estudiantes de inglés como lengua extranjera, al poner en
36 práctica ciertas estructuras lingüísticas aprendidas en el contexto del mundo real, ¿Correcto?
37 Y bueno, como una, una primera pregunta, para examinar el proceso de, dentro de la
38 dinámica cultural y lingüística, diría que ¿Puedes describir un caso específico en el que
39 tuviste que desaprender algunas estructuras lingüísticas formales y luego reaprender
40 otras para adaptarte a un escenario lingüístico del mundo real?
- 41 **Informante 4:** No, claro, hay varias. En una ocasión le estaba explicando a mis estudiantes
42 acerca de adjetivos [Ujum] y, y utilicé pues como una expresión: "You are very high". [Ah, Ok]
43 Y entonces ellos se quedaron como mirándome, como mirándome como algo extraño. Me
44 preguntaba: "¿Hey, Mr. A? ¿Are you high?" [Wow. Risas] Y, y entonces yo quedé como, como
45 chocado, como confundido, y entonces se me acerca otra y me dice, y moviendo las manos,
46 así como siendo un "waving", si "wave", y me dice: "¿Hey, Mr. A? ¿Seriously? ¿Are you hi?"
47 ...Entonces, de esa manera entendí que me estaba diciendo que si yo estaba drogado.
48 [Correcto] Entonces yo estaba utilizando mal ese adjetivo. Entonces me dijeron...
- 49 **Investigador:** No, lo estabas utilizando de la manera literal porque realmente high significa
50 alto, [Exacto] para aclararlo aquí en la entrevista, en el contexto real del inglés de los Estados
51 Unidos "Estar high" significa estar drogado.
- 52 **Informante 4:** Estar drogado, exactamente. Entonces me explicaron: Hey Mr. A, tú no puedes
53 utilizar, no puedes utilizar esa expresión porque cuando tú utilices esa expresión van a decir
54 que estás drogado; y pues tú no, no te ves nunca drogado, o sea tienes que decir "tall".
55 [Correcto] Y bueno allí hice como esa aclaración. En otra ocasión, me estaban hablando mis
56 estudiantes y, y le hablé a alguna a una estudiante mía y bueno no prestó atención, hizo caso
57 pues como omiso, y otro estudiante me dijo: "Hey Mr. A, tranquilo que She don't, She don't
58 matter". Me quedé chocado porque pues, uno sabe que no se dice "don't matter" sino
59 "doesn't"; o sea, "She doesn't" ["She doesn't" es lo correcto] "She doesn't matter" pero bueno,
60 entonces empecé pues como, como a adaptarme a su forma de hablar. Bueno, de hecho, yo
61 estoy trabajando en el sur, en Carolina del Sur, ¿Sí? De los Estados Unidos, entonces es una
62 comunidad que es afro, su comunicación lingüística es diferente.

- 63 **Investigador:** Tiene una variación completamente diferente, sí.
- 64 **Informante 4:** Tiene una variación de lingüística diferente y, y eso ocasiona que uno aprenda
65 y desaprenda, y lo otro es que también tiene que entender en qué contexto las, las
66 expresiones que está utilizando con ellos las va a poner uno en práctica. Cuando uno se está
67 comunicando con ellos, uno trata de, de adaptar su, su aprendizaje para hablar con ellos,
68 ¿Sí? [Ujum] Para que haya un aprendizaje, pues, y ellos digan, bueno, el profesor encaja con
69 nosotros y de esta manera. Pero cuando uno ya se enfrenta al, a otro a clase inglés, tiene
70 inglés más estructurado y, y le toca a uno, bueno, tratar de recontextualizar nuevamente para
71 poder adaptarse a esa otra comunicación.
- 72 **Investigador:** Correcto. Me hablaste de dos casos específicos, uno con el ejemplo de, de
73 "Estar High" y el otro, que pudiese ser a nivel de speaking, el habla, y el otro fue del "She
74 Don't", que pudiese ser un apego a la norma que como nosotros, como profesores siempre
75 hacemos las cosas apegados a lo correcto ¿No?
- 76 **Informante 4:** Sí, sí.
- 77 **Investigador:** ¿Eso, eso cómo te hizo sentir? ¿Cómo, cómo te adaptaste a esa
78 situación? ¿Hubo alguna situación embarazosa, algún sentimiento de frustración, de
79 rabia?
- 80 **Informante 4:** Bueno la, la primera que utilicé cuando dice: "You're high", me sentí como
81 apenado. [Ujum] Me sentí como apenado, dije bueno, será que estoy utilizando mal esa
82 expresión, no la sé, en realidad no la sé, pero después recordé que así fue que la que, que
83 la aprendí en mi país, ¿Sí? Cuando estaba en mi país la aprendí de esa manera, pero bueno,
84 ya acá estando en contexto real y porque es diferente cuando uno está enseñándole inglés
85 como segunda lengua a estudiantes hispanohablantes, a venir y hablar directamente con
86 estudiantes nativos, ¿Cierto? Entonces, hay un mar pues de sensaciones allí, y bueno, y
87 empieza uno como va desaprendiendo poco a poco. Va desaprendiendo y aprendiendo a la
88 vez con ellos.
- 89 **Investigador:** ¿Cómo abordaste el proceso de reaprendizaje en escenarios académicos
90 y luego en escenarios culturales realmente diversos? ¿Qué desafíos encontraste en el
91 proceso?
- 92 **Informante 4:** Wow. Bueno, cuando uno llega a acá, a los Estados Unidos, se encuentra con
93 un inglés, es un inglés real, un país nativo obviamente, muchos acentos, ¿Sí? Muchos
94 acentos. Acentos, yo creo que, dependiendo del lugar de la persona, así es su acento, ¿Sí?
95 Su acento, su entonación, todo, nuevas estructuras, tanto en el "speaking", incluso hay
96 expresiones que, que, bueno, uno dice, bueno, ¿Y por qué este tipo de expresión? Y empieza
97 uno como a adaptarse, ¿Cierto? Adaptarse poco a poco, y viene un proceso de desaprender
98 para reaprender, o sea aprender uno, bueno esto no es así, es asao. O, tiene uno alguna
99 expresión que uno pronuncia de x manera y, y después, estando acá, la mejora. [Correcto]
100 ¿Sí? La mejora porque es, es una comunicación diaria con estudiantes y, y personas nativas.

- 101 Investigador: Ok. A raíz de todo esto, ¿Qué importancia le das al papel del contexto
102 social en la enseñanza de los idiomas? ¿Consideras que facilita la enseñanza o más
103 bien representa un obstáculo en la adaptación lingüística?
- 104 Informante 4: Bueno, el contexto es el contexto social es muy importante, ¿Sí? Es muy
105 importante porque eso nutre, ¿Sí?, nutre el aprendizaje de, de esa lengua ¿Cierto? Lo cultural
106 también se tiene que tener muy en cuenta porque como lo dije anteriormente, dependiendo
107 del lugar, dependiendo del lugar vas a tener un tipo de inglés, un no sé, un tipo de
108 expresiones, un tipo de, de entonaciones, ¿Qué más le puedo yo agregar? Eeh, va a ser muy
109 diverso todo, sí, va a ser muy diverso, mucha diversidad cultural, lingüística también.
- 110 Investigador: Y en tu práctica docente, ¿Te sientes con la libertad de incluir ese
111 contexto social real o eres muy apegado a lo que dice el libro, a la norma? ¿Cómo,
112 cómo es la situación en ese caso?
- 113 Informante 4: Bueno, toca, toca apegarse estrictamente a, al libro, a la norma. Toca porque
114 si no se hace de esa manera, bueno los estudiantes van a van a brincar, ¿Sí? Como decimos
115 coloquialmente hablando, van a brincar. Usted no nos enseñó esto, no lo vimos, entonces
116 tiene uno ceñirse a unos parámetros estructurales que vienen en dicho libro o en, o en la
117 temática que uno esté impartiendo a los estudiantes.
- 118 Investigador: Correcto. Se, se vuelve al tema de la de la criminalizada lista de vocabulario
119 y, y [exactamente] pero que en esta situación parece que es la solución. [Sí] Al menos por
120 ahora, ¿Ok? Tenemos que seguir apegados a la lista de vocabulario, porque si no, un
121 estudiante va a decir bueno esta palabra no estuvo en la lista, en la que usted enseñó, ¿Por
122 qué la incluye en la evaluación? ... ¿Es algo así?
- 123 Informante 4: Sí, claro, claro que sí. Y agregando algo más; en ese caso, no hay como una
124 libertad de cátedra en general. [Ujum] ¿Sí? Porque bueno, uno siendo hispanohablante, en
125 este caso, pues nosotros que somos hispanohablantes, sabemos que el idioma nuestro es
126 muy amplio y tenemos muchísimas estructuras y muchísimas cosas que ofrecerles a, a
127 nuestros estudiantes, ¿Cierto? [Ujum] Pero nos toca ceñirnos mucho a lo que tenemos en,
128 en el libro guía. [Ok] ¿Sí? Ceñirnos mucho a eso para no generar pues inconvenientes con
129 ellos.
- 130 Investigador: Correcto. Como profesor de inglés, de lengua extranjera, ¿Qué desafíos has
131 encontrado al integrar esos conocimientos de tus propias experiencias ahora en la
132 enseñanza como tal de las, en tus prácticas docentes?
- 133 Informante 4: Bueno, como profe de inglés, bueno, los desafíos que he encontrado acá al
134 comienzo fue el entendimiento, el entendimiento muy bien, ¿Sí? Entender muy bien, muy
135 bien porque viene uno de, de un país hispanohablante. Uno aprende, a pesar de que la
136 universidad le da mucha información a uno, le toca a uno estar prácticamente metido en las
137 redes sociales para poder estar nutriéndose de, del inglés como tal, para tener como un
138 contacto inglés real, así no sea pues "Face to Face" con alguien, pero cuando llega acá te

- 139 das cuenta que la realidad es otra, te chocas, en ocasiones sientes que no sabes ¿Sí? No,
140 yo no sé, o sea, te sientes nulo porque a veces no coges todo lo que lo que
- 141 **Investigador:** ¿Cómo describirías esas emociones? ¿Frustración, rabia, decepción?
- 142 **Informante 4:** Sí, se decepciona, siente una decepción, en ocasiones frustración, dice
143 hombre no sé nada, debo estudiar más o esforzarme más, pero bueno, se da cuenta uno que
144 eso es un paso a paso y, y en el transcurrir del tiempo, va uno entendiendo mucho más
145 porque el, el oído y todo se va se va como adaptando al contexto y a su, y a esa comunicación
146 diaria y real.
- 147 **Investigador:** Ok. Este ¿Conoces algún teórico, una base fundamental o alguien, algún
148 estudio científico sobre la importancia o que desempeña el contexto social en la
149 lengua? Si lo recuerdas, no. Yo sé que todos en algún momento leímos algo de eso, pero
150 en...
- 151 **Informante 4:** Bueno, lo leí, pero en realidad no, no, no recuerdo en estos momentos, no
152 recuerdo en estos momentos, pero sí, sí es muy cierto que el contexto social es muy
153 importante en el aprendizaje de, de una segunda lengua. Se tiene que tener en cuenta
154 siempre ese contexto.
- 155 **Investigador:** Ok. Yo no tengo más preguntas. Si tú quieres agregar algo más o aclarar algo,
156 pues, este es tu momento.
- 157 **Informante 4:** Bueno, lo que yo quisiera agregar es, es que el inglés es muy amplio y, y hay
158 que tratar de, de hacer un cambio estructural de, de la manera de enseñarlo, ¿Sí? De, de
159 enfocarlo más en inglés comunicativo y real. Se está, se está, no sé si, si están habiendo
160 cambios en ese sentido, pero se está utilizando mucho lo gramatical y se está dejando como
161 de lado la comunicación "Face to Face" y diaria. Entonces, ese es como mi, mi aporte que
162 quisiera dejar.
- 163 **Investigador:** Está bien. Muchísimas gracias, profesor.
- 164 **Informante 4:** Gracias, profesor Adrián, muchas gracias.
- 165 **Investigador:** Agradecido como no tienes una idea de esta, de estos minutos de entrevista,
166 ¿Ok?
- 167 **Informante 4:** Gracias Adrián, gracias.
- 168 **Investigador:** Feliz día, feliz tarde.
- 169 **Informante 4:** Gracias, igualmente profe, muchas gracias.

1 **Entrevista N° 5**

Lugar:	Richland County, South Carolina, USA	Fecha:	06/06/2024	Hora:	04:07 pm
Informante:	5 - Profesora FF	Sexo:	Femenino	Edad:	43 años
Nacionalidad:	Venezolana	Nivel Educativo:	Especialización (Postgrado)		
Idioma Nativo:	Español	Segunda Lengua:	Inglés		
Nivel de Dominio de Segunda Lengua					
Principiante:	Básico:	Intermedio:	Avanzado:	✓	
Forma de Aprendizaje de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera	✓		
Forma de Enseñanza de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera	✓		

2

3 **Investigador:** Ok, estoy comenzando entonces. Estoy con la profesora FF. Mucho gusto en
4 verte nuevamente. Profesora, ¿Cómo estás?

5 **Informante 5:** Mucho gusto, gracias, igualmente.

6 **Investigador:** Ok, y Muy bien, gracias. Yo estoy en Sumter, la profesora está en Lexington.

7 **Informante 5:** Estoy actualmente en Columbia. Ok. Hacia el noroeste, Richland, por el
8 condado de Richland 2.

9 **Investigador:** La fecha de hoy es seis del seis del veinticuatro y son las cuatro y siete de la
10 tarde. La entrevistada es la señorita Fernández, femenino. Pregunto edad con mucho respeto
11 porque es una variable para la investigación, si no te sientes cómoda diciéndolo, no lo digas.

12 **Informante 5:** Tranquilo, 43 años

13 **Investigador:** Perfecto, aparentas mucho menos, por cierto. [Gracias, Gracias] Tus
14 antecedentes socioculturales, venezolana, ¿Correcto?

15 **Informante 5:** Sí, venezolana, nacida en Valencia [Ujum], Estado Carabobo.

16 **Investigador:** Correcto. Y te encuentras en Estados Unidos por los momentos, ¿Cierto?

17 **Informante 5:** Sí, correcto.

18 **Investigador:** ¿Nivel educativo?

19 **Informante 5:** Mira eeh, tengo, fue egresada de la Universidad de Carabobo como, estudié
20 Educación, Mención Inglés. Después de eso, hice una Especialización en enseñanzas de, en
21 Estrategias para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. [Ok]

22 **Investigador:** ¿No tienes Maestría?

23 **Informante 5:** No, de hecho, actualmente estoy haciendo maestría por la Universidad de
24 Clemson online en "Literacy", para la Enseñanza de, del Inglés en Lectoescritura.

25 **Investigador:** Ok, correcto, muy bien. Idioma nativo: español, ¿Me equivoco?

- 26 **Informante 5:** Sí, español.
- 27 **Investigador:** Segunda lengua, inglés.
- 28 **Informante 5:** Inglés, correcto.
- 29 **Investigador:** Otra cosa que puedo saber, nivel de dominio del idioma, ¿Principiante, Básico,
30 Intermedio, Avanzado, Correcto?
- 31 **Informante 5:** Sí, correcto.
- 32 **Investigador:** Cuando llegamos a que es un requisito que sea avanzado y nos lo prueban y
33 todo.
- 34 **Informante 5:** Así es.
- 35 **Investigador:** Forma de aprendizaje de la segunda lengua, ¿Fue como segunda lengua o
36 como lengua extranjera?
- 37 **Informante 5:** Como lengua extranjera.
- 38 **Investigador:** Y cuando lo enseñaste, cuando enseñaste inglés, ¿Lo hiciste como segunda
39 lengua o como lengua extranjera?
- 40 **Informante 5:** lengua extranjera.
- 41 **Investigador:** También, ok. Muy bien. Entonces, bueno, el motivo de la entrevista es hablar
42 sobre las experiencias de los profesores y los estudiantes de inglés como lengua extranjera
43 al tener que poner en práctica esas estructuras lingüísticas en diversos contextos del mundo
44 real. Entonces, para saber un poquito sobre eso, te pregunto, ¿Puedes recordar un caso
45 específico en el que tuviste una situación que desafió tu conocimiento previo que
46 hayas aprendido en la universidad, bien sea por fonética, bien sea por gramática, y que
47 tú sentiste que ese conocimiento existente requirió que tú te adaptaras o que tú
48 reaprendieras nuevas competencias lingüísticas precisamente para adaptarte a un
49 escenario lingüístico real?
- 50 **Informante 5:** Sí, te voy a, a contar, de hecho, fue mi primera experiencia llegando acá a
51 Estados Unidos, por primera vez para enseñar, de hecho, era mi entrevista formal con el
52 director de la escuela para enseñar español. Entonces eeh, hablando con el director, el
53 director, pues, habla inglés muy rápido, ¿Sabes? Con el acento sureño típico de, de la región.
54 [Correcto] Y, y él hablaba, y hablaba y, y literal yo me sentía como, como el el, la comiquita
55 esta del Snoopy, ¿No? De blablablá [risas], porque lo que, o sea, yo, yo me sentí como
56 frustrada, ¿No? en el momento, porque yo decía, wuuu, o sea, yo, no puede ser que no le
57 esté entendiendo, ¿Sí? ...Si entendía una que otras palabras, sí, obviamente, pero total, o
58 sea, entendía por el contexto quizás, pero yo tuve que pararlo y decirle: "Señor Pearson, por
59 favor, usted puede hablar un poco más despacio, porque realmente no, no le estoy
60 entendiendo". Él se disculpó y, bueno, habló un poco más despacio, pero para mí fue
61 frustrante porque yo decía, bueno, yo, soy profesora de inglés, yo aprendí fonética, aprendí

62 el, hice muchos "listenings" y, a la hora de que tú te enfrentas con un contexto totalmente
63 diferente, con la realidad, con acentos diversos, y entonces tú dices: "wow", o sea, esa fue
64 mi primera experiencia que quedé como que, en "shock", ¿No? Después, este, fui
65 aprendiendo y, y la misma situación con los estudiantes. Entonces, sí, habían cosas que
66 obviamente uno entendía, pero había otras que yo decía: "wow", ¿Qué estruc..., qué cosas
67 que de repente uno...? La parte cultural, o sea, la parte de los "slangs", de los idiomas, de
68 las malas palabras que de repente dicen los estudiantes, y uno dice, bueno, pero ¿Cómo voy
69 a hacer un "referral" si yo no estoy entendiendo lo que está diciendo, si es malo o es bueno?
70 Porque uno desconoce. O sea, uno aprendió lo formal, lo, lo que es la parte formal, pero ya
71 la parte, digamos que esos "idioms" o esos "slangs" o esas malas palabras, o sea, uno las
72 escucha en las en la de repente en las películas, pero a ti formalmente, académicamente no
73 te las enseñan [Correcto]. Entonces, nuevamente es como aprender, o sea, de nuevo y, o
74 sea, estás viviendo en contexto totalmente diferente y, y pues empiezas a aprender, y
75 aprender, y a nutrirte de, de lo que es la sociedad, lo que es el contexto y bueno, poco a poco
76 te vas adaptando, pero, pero esa fue mi primera experiencia que, de hecho, llegué a casa
77 "en shock", totalmente como decir bueno, ¿Qué, qué pasó? O sea, no, no aprendí bien la
78 parte de la pronunciación o, o no estoy, mi, mi oído no está muy bien en inglés, y entonces
79 toca, o sea, como que revisarse, pero después entendí, pues, que habían diversos acentos,
80 el acento sureño no es nada fácil, la raza de color habla totalmente diferente a lo que es la
81 raza blanca o, entonces, cuesta entender hasta el sol de hoy pues ya uno de tanto "input"
82 que ha recibido (risas) [Correcto], como uno dice, mientras más "input", pues, mejores es tu,
83 tu "output" en cuanto a expresarte y, y el día a día, pues, con los estudiantes y con las
84 personas de diversos acentos, pues, uno va aprendiendo nuevamente esa, o sea, adaptarte
85 y ese el, a desarrollar más la, la destreza del, eh aural, ¿No? La parte de comprensión.

86 Investigador: Sí, me hablaste de frustración, me hablaste de que sentiste un "shock"

87 Informante 5: Sí (risas)

88 Investigador: Y llegabas a la casa en shock, ¿Cómo manejaste esos sentimientos?

89 Informante 5: Bueno, después entendí, ya uno con la experiencia ya uno sabe pues que,
90 que no es que no lo aprendiste, es que realmente estás en un contexto totalmente diferente,
91 estás en un país, pues, de habla inglesa con diferentes tipos de, de razas, de culturas, eeh
92 acentos y que, obviamente, es natural que eso, o sea que, que sientas eso en el momento,
93 ¿No? ...Pero que después tú dices, esas estructuras están acá, o sea, lo que tú aprendiste,
94 la parte fonética, la parte del listening, pero que, que estás, eeh digamos, que es como un
95 reto porque estás desarrollando en un contexto real. O sea, uno aprendió inglés en un
96 contexto, o sea, como lengua extranjera, que es, no es un país de habla inglesa y, y
97 obviamente, pues, cuando llegas a un país de habla inglesa, te encuentras con el contexto
98 totalmente real, entonces, ahí hay una discrepancia, o sea, una diferencia total.

99 Investigador: ¿Te acuerdas de algún caso específico? Por ejemplo, ¿Era criminalizado
100 en nuestras aulas de clases utilizar el "She Don't" o el "He Don't", o...?

101 **Informante 5:** Ah bueno, académicamente hablando, después, este, sí, obviamente cuando
102 enseño, porque uno realmente, yo enseñé..., o sea, uno aprendió el idioma inglés en su país
103 pero, realmente las estrategias que tú aprendiste las estás, porque como soy profesora de
104 español acá en los Estados Unidos, esa esa parte de estrategia de enseñanza del idioma la,
105 la tiene, o sea, la, la estás usando acá, pero enseñando español, o sea, a la inversa.

106 **Investigador:** Sí, sí, correcto.

107 **Informante 5:** Entonces, eso lo agradezco mucho porque todo lo que aprendimos en cuanto
108 a gramática y todo eso, pues, eso me ha me ha nutrido mucho acá. Sin embargo, cuando por
109 primera vez escuché, no solamente estudiantes, personas hablando y diciendo "She don't,
110 she don't, she don't". Entonces, wow, eso también sonó, porque tú aprendiste que es la
111 estructura, y de hecho, gramaticalmente correcto es "She doesn't", Entonces cuando "She
112 don't, she don't" ...Entonces eso suena y tú le dices y le corriges, no, eso no es así.
113 Gramaticalmente hablando, es el auxiliar "She doesn't" ...Ellos, algunos te lo agradecen, pero
114 otros se ofenden, así como que, bueno, viene esta persona a, que no es nativo hablante, [a
115 querer corregirme, a mí, exacto], a decirme que, qué es lo correcto y qué es lo correcto.
116 Entonces eso también ha pasado. Y no solamente a nivel de estudiantes, sino a, a nivel de,
117 o sea, personas hablando y, y tú los escucha y "wow". Al igual que, qué está pasando también
118 actualmente, el "spelling" [Ajá] de las palabras, me quedo asombrada que no saben deletrear
119 en su idioma. Entonces, si yo estoy presentando vocabulario "X" de comida, por ejemplo, yo
120 por lo general uso, utilizo "flashcards" con dibujos pero no la traducción para que ellos,
121 solamente la palabra en español. Y ellos dicen: "¿What's that?" -Entonces, yo le digo, por
122 decir algo, eeh, "That is cucumber" Ajá. "How do you spell it?" ...Entonces, yo le digo, pero,
123 ah, en español está allí escrito. No, no, en inglés. Entonces, oye, me sorprende también
124 porque palabras tan básicas, no saben escribirlas, en su idioma.

125 **Investigador:** Es todo un reto para los nativos hablantes del inglés [Sí] la, la cuestión del
126 "spelling". De hecho, [El "spelling", la ortografía es, o sea] hay concursos, hay concursos de
127 deletreo porque recuerda que, en el caso del español, CA siempre suena CA, MA siempre
128 suena MA, pero en inglés no es así, no hay una correspondencia de los morfemas con los
129 fonemas [Con los grafemas]. Entonces, es para ellos todo un reto, aquí es difícilísimo para
130 los muchachos el deletreo.

131 **Informante 5:** Exacto, entonces me toca enseñarles, o sea, aparte de que le estoy
132 enseñando español, al mismo tiempo le estoy enseñando inglés. [Cierto] ...Porque no saben,
133 o sea, no saben lo que, no saben lo que es una conjugación. Cuando hablamos de verbos
134 regulares, verbos irregulares eso, o sea, no sé si lo aprendieron y lo desaprendieron después,
135 porque realmente hay una, acá cuando enseñan ELA, este, la parte de la gramática es más
136 hacia "Elementary" o, o "Middle", y después cuando llegan al High School, es más hacia lo
137 parte de literaria, de ensayo. [Ujum] ...Pero, pero realmente ellos no saben. Entonces, yo
138 tengo que empezar a enseñarles, este, lo que es un adjetivo, lo que es un verbo, una
139 conjugación, este, el, la ortografía, bueno, fatal. De verdad que me quedo sorprendida cómo
140 a ese nivel, ya de High School, inclusive, hablando ya de "Seniors", personas que se están
141 graduando, y todavía tienen problemas con ortografía.

- 142 Investigador: Sí, es correcto.
- 143 Informante 5: ...Entonces, este, eso, eso también es, es un es un reto total para ellos.
- 144 Investigador: Sí, en efecto, eso es parte de la, de esta adaptación que como como
145 aprendices que fuimos una vez, y ahora que estamos enseñando, hay que redactar,
146 readaptarse, hay que desaprender y volver a incluir cosas nuevas en nuestro escenario [Así
147 es]. A partir de tu experiencia como docente, ¿Qué estrategias o enfoques crees que, o
148 enfoques, crees que son más efectivos para promover la capacidad de adaptación
149 lingüística en este tipo de escenarios?
- 150 Informante 5: Mire, yo soy mucho de un enfoque ecléctico totalmente. Yo pienso que yo, yo
151 siempre digo, yo no me caso con un método o con una sola estrategia, yo soy de muchas, y
152 pienso que tomar lo, lo mejor de cada una y aplicarlas y adaptarlas, este, tanto para mí como
153 para mis estudiantes, es fenomenal, porque hay, hay casos, sobre todo acá, en Estados
154 Unidos, de hecho, es el, es lo que se más está hablando ahorita de la parte de diferenciación,
155 o sea la Instrucción Diferencial porque de, lo que llamamos en inglés "Instruction
156 Differentiation", porque cada quien es diferente y aprende de manera diferente. Una de las
157 cosas, oh, eso es muy importante, y menos mal que tocaste el punto, una de las cosas que
158 nos tocó aprender y que, de hecho, comentamos mucho con colegas, es que acá, por
159 ejemplo, se trabaja mucho con la población especial. [Sí]. Los niños especiales, los niños con
160 IEP, los niños con "acommodations", realmente a nosotros no nos prepararon para eso. O
161 sea, sí, te prepararon para la enseñanza de inglés, pero no te prepararon de cómo tú enseñas
162 a ciertos estudiantes con discapacidades o que no, o que tienen un proceso de retardo o que
163 no, o un proceso de atención, o sea, esas cosas las hemos tenido que aprender acá [Cierto]
164 con la experiencia porque nadie te enseñó a hacer eso ...Entonces, acá te encuentras con
165 una población multicultural también, que tiene estudiantes que están aprendiendo español
166 como segunda lengua, pero aparte de eso, están aprendiendo inglés también como segunda
167 lengua. Entonces, este, es una diversidad, o sea, tienes una diversidad de estudiantes.
168 Tienes también los estudiantes con IB, tienes un 504, tienes, es una, es una cantidad que,
169 que tú dices: "wow", o sea, ¿Cómo hacer? Entonces, a la, a la final te toca planificar y
170 desarrollar como micro eeh, eeh lecciones para cada tipo de estudiante, ¿No? Para el grupo
171 que es un IB o para el grupo que es, de repente, que sabe español, pero que sus padres, de
172 repente, son nativo hablantes del español, pero ellos no, no manejan el español como tal,
173 entonces también tienes que, de repente, son más avanzados un poco que otros, se les
174 hacen más fáciles que otros, entonces...
- 175 Investigador: Quizá lo hablan en casa, pero no cuando a la gramática se refiere, pues no,
176 tal vez han estudiado formalmente.
- 177 Informante 5: Exacto. Entonces ha tocado como que desarrollar un poco de eso, pero esa
178 es otra de las cosas que, que, wow, también me quedé así como que sorprendida, porque
179 me ha tocado, fue un reto, porque yo digo, pero es que nosotros jamás hemos aprendido
180 cómo, cómo trabajar con este tipo de estudiantes [Ujum] y, y acá, pues, nos ha tocado y, y a
181 la experiencia, o sea, aprenderlo día a día, leer artículos, porque aquí las leyes te, te obligan
182 a, a asistir a las reuniones de esos estudiantes, a hacerle adaptaciones al, al currículum o a

183 las planificaciones que estás haciendo, entonces, tienes que, que estar día a día con eso
184 también [Ok]. Entonces, esa es otra, otra constante allí que también es importante.

185 **Investigador:** Habiendo dicho esto, ¿Qué piensas del contexto social, entonces, en la
186 enseñanza? ¿Tú crees que facilita el, la adaptación lingüística o más bien representa
187 un obstáculo cuando enseñamos o cuando aprendemos?

188 **Informante 5:** Mira, yo estoy un poquito, digamos, decepcionada de la parte de, del sistema
189 educativo porque, o sea, siento que está, si tiene muchos recursos, obviamente sí, sí los hay,
190 pero siento que la educación está basad..., está muy como basada mucho en la parte de
191 tecnología. Y ciertamente, la tecnología es una gran herramienta, pero cuando tú eeh, la
192 usas, o sea que, que la tecnología sea el todo, no, no estoy de acuerdo porque el estudiante
193 necesita, por ejemplo, escribir. El estudiante está siempre en la computadora, en la
194 computadora, en la computadora. Cuando el, el estudiante empieza a escribir, a desarrollar,
195 le cuesta muchísimo. Yo me he dado cuenta tanto en inglés como como en español.
196 Entonces, le cuesta redactar porque obviamente está acostumbrado a un teclado, a que de
197 repente la computadora te corrige todo, o al "copy and paste" ¿Sabes? [Sí] No están, no
198 están produciendo, lo que están es copiando y pegando.

199 **Investigador:** Correcto.

200 **Informante 5:** Y y eso no les está desarrollando la destreza de la escritura, por ejemplo.
201 Entonces, es una limitante. Yo siento que es una limitante. Yo, por ejemplo, en mi clase,
202 cuando hago evaluaciones escritas, donde quiero desarrollar la, la habilidad escrita,
203 producción escrita, yo obligo al estudiante a que sea... Y me ellos dicen: "¿Va a ser en la
204 computadora?" -Y yo les digo: "No, va a ser lápiz y papel". Les doy lo que llaman los
205 "prompts", entonces, en base a eso, desarrolla un párrafo, si es, dependiendo del nivel, ¿No?
206 Si es, si es básico un párrafo, si es más avanzado, pues desarrolla un, una página con las
207 oraciones de acuerdo al, a lo que se te está pidiendo. Entonces, ahí es donde ellos ven y,
208 desarrollan lo que es realmente una, una la parte escrita [Ujum]. Otra cosa que no les gusta
209 a los estudiantes, y que está, y que eso hace que no desarrolla también la parte escrita es la
210 parte de tomar notas. No les gusta tomar notas, lo que quieren es tomar fotos. Entonces, yo
211 los obligo también a que tomen notas, porque, de hecho, hasta está comprobado, y eso es
212 verídico, yo aprendí inglés así. De hecho, cuando yo aprendí inglés como lengua extranjera,
213 una de las cosas que me ayudó a desarrollar vocabulario era escribir repetitivamente las
214 palabras, leerlas en voz alta y pronunciarlas [Claro], eso me ayudó tanto. De hecho, está
215 comprobado, algunos científicos dicen que, si tú haces este movimiento y al mismo tiempo
216 estás escribiendo, el hemisferio izquierdo y derecho están trabajando simultáneamente y
217 estas memorizando, entonces te ayuda más a recordar las palabras. Yo siempre le digo eso
218 a mis estudiantes, cuando tú tomas una foto, hasta ahí quedó, pero tú no la estás escribiendo,
219 cuando tú la escribes y quedan allí en tu cuaderno, tú estás, o sea, al mismo tiempo la estás
220 memorizando, la estás escribiendo, te estás dando cuenta, o sea, es como darte cuenta de
221 que lo estás aprendiendo [Sí]. Entonces, eso es una de las de las limitantes que yo digo que
222 acá la parte escrita y lo que hablábamos de un principio de la ortografía, el "spelling".
223 Entonces no escriben, no les gusta escribir, no les gusta leer. Si no tienen el hábito de la

224 lectura, pues obviamente no van a saber cómo se deletrean las palabras. Entonces, ese
225 también es otra, otra limitante.

226 **Investigador:** Es correcto. ¿Conoces algún marco teórico o algún fundamento o estudio
227 científico existente que hables sobre los procesos de adaptación lingüística respecto
228 al contexto social?

229 **Informante 5:** ¡Uy! Hemos leído tanto, por ejemplo, recientemente estaba hablando uno,
230 Kummingham, no sé si lo lo pronuncio bien, estaba leyendo actualmente un artículo de él
231 donde habla de la parte del contexto. El contexto es tan importante, el contexto sociocultural,
232 tomar en cuenta a la comunidad, que habla de, de los procesos eh, de hecho, estábamos
233 hablando de la parte de vocabulario, adquisición de vocabulario en cuanto al contexto, que
234 el contexto era clave, o sea, era, era clave dependiendo de la parte sociolingüística y cultural
235 del estudiante.

236 **Investigador:** Y ¿Te has sentido atada, por ejemplo, al currículum, al libro, a las listas
237 de vocabulario o ese tipo de, de ayuda que nosotros tenemos en clase? Porque, por
238 ejemplo, en el caso particular de las clases del Bachillerato Internacional, por ejemplo,
239 debemos utilizar textos auténticos [Ujum]. Pero, sucede también que tenemos una serie de
240 padres y de representantes, a veces los mismos estudiantes, que si tú te sales de las palabras
241 que están del, en el libro, que si tú te sales de las palabras que están en la lista de vocabulario
242 que se dio en la clase, entonces es un problema el día de la evaluación, porque te puede
243 venir ciertos representantes a decirte no pero porque tú estás evaluando una, unas palabras
244 que no estaban en la lista o que no están en el libro, ¿Ese tipo de situaciones [Si] han sido
245 un reto para ti?

246 **Informante 5:** Mira, no he pasado por esa, esa experiencia aún, todavía, porque yo soy
247 mucho de las que me salgo de, no me gusta atarme a un libro en específico, ni a un...
248 obviamente, el currículo lo respeto, pero sí siento que si el currículo me dice, bueno, estas
249 son las palabras que tú puedes enseñar, pero si yo siento que puedo enseñar otro, otras
250 palabras que tenga que ver con el tópico que se está enseñando en la unidad, pues, yo lo
251 hago.

252 **Investigador:** Correcto.

253 **Informante 5:** O sea no, no he sentido nunca esa esa parte así de, igual que cuando planifico,
254 busco siempre, no solamente libros, revistas, cuestiones auténticas que uno tenga de repente
255 cada vez que alguien viene de Venezuela, le digo, tráeme esto, tráeme, o sea, para enseñar
256 cosas que, que sean más auténticas, ¿No? Agarrar revistas o cuestiones que ellos puedan
257 leer y, y decir, o las revistas del "National Geographic" en español, que también tengo.
258 Entonces, le, si estamos hablando de un tópico, pues mira, vamos a leer este artículo y así.
259 Pero pero no, nunca me, no, no, primero no me gusta sentirme atada así como que no, porque
260 siento que el, el currículo y la planificación es flexible y que uno puede en algunos momentos
261 también adaptarse, y que ellos también puedan aprender cosas también nuevas eh, y
262 auténticas.

263 **Investigador:** Excelente, muy bien. Y finalmente, pues, ¿Cómo integras conocimientos de
264 tus propias experiencias de aprendizaje y reaprendizaje en tus practicas docentes?

265 **Informante 5:** Mira yo siento que, aunque no esté enseñando inglés, siento que me he nutrido
266 mucho enseñando español [Ok]. Porque eeh, como te dije al principio, o sea, uno aprende
267 cada día, o sea, yo digo que yo me gradué, hice una especialización, pero cada día uno
268 aprende cosas nuevas, es increíble. No solamente a nivel académico, en el colegio, sino en
269 el día a día, en el contexto, con amistades, con colegas en el colegio, con los mismos
270 estudiantes. Entonces, expresiones que tú dices: "Oh, mira esto, oh, es que esto significa
271 otra cosa". O viendo la tele en inglés, este, o sea, ir, ir a un sitio y ver un nombre o, o algo, y
272 tú decir: "oh, mira, es que esto significa...". O sea, yo siento que todavía, a este nivel, y con
273 la edad que tengo que tengo y estoy aprendiendo. Aprendiendo muchas cosas en inglés y, y
274 no solamente en inglés, hasta en español.

275 **Investigador:** Claro.

276 **Informante 5:** Nos ha tocado, no sé si te ha tocado también que tú dices, oh, mira, esto no
277 lo sabía [Sí], o lo desconocía porque, claro, nuestro enfoque fue en inglés, ¿No? Como lengua
278 extranjera, pero al mismo tiempo que estás enseñando acá español, una lengua pienso que
279 nutre a la otra y viceversa [Sí, es correcto]. Y entonces te, te nutres más de palabras, de
280 estructuras lingüísticas, gramática, todo lo que tenga que ver con el idioma.

281 **Investigador:** Bueno pues, eso es todo. Yo no sé si tienes algo más que agregar, que decir
282 o que preguntar.

283 **Informante 5:** No, bueno, me parece muy interesante porque, el tópico y todo lo que estás
284 abordando, porque es totalmente cierto, los profesores de inglés que llegamos acá, a este
285 país, independientemente, si es enseñar español o inglés como segunda lengua, nos hemos
286 encontrado con muchos retos que, que uno pone así como que en duda y decir: "Wow y qué,
287 qué es lo que aprendí, porque realmente acá cuando llegas, te encuentras con tantas cosas
288 diferentes desde el punto de vista todo, lingüístico, gramática, fonética eh, bueno tú dices,
289 bueno pero es que no entiendo bien o no escucho bien, ¿Qué paso? ...O cuando pronuncias,
290 de repente no sé si te ha pasado, que hay personas que de repente no entienden y es que lo
291 estás pronunciando no como un nativo hablante [Claro, sí]. Obviamente, y que tú dices,
292 bueno, ¿y qué pasó con la pronunciación? Con todo lo que aprendí en fonética.

293 **Investigador:** Leer la cara de la gente es todo un poema, correcto.

294 **Informante 5:** Sí, entonces claro, de repente algunos sí te entienden porque, bueno, el
295 contexto lo ayuda. Hay otros que no sé si por mala intención o por no te dicen: "pero es que
296 no entiendo o, o no sé lo que estás diciendo" ...Y, y por, por una cuestión, porque uno no es
297 nativo hablante, o sea, uno aprendió las reglas fonéticas y todo eso, pero a la hora de que te
298 vayas a comunicar [Claro] A veces, a mí me pasa todavía con los acentos, ¿Sabes? Cuando
299 pronuncias una palabra y el acento no, no, o sea, fonético no lo estás utilizando como es y
300 hasta los muchachos a veces te corrigen [Sí], eso ha pasado también. Entonces, son
301 experiencias que, que tú dices, bueno, y entonces me toca como que volver otra vez a, a

302 recordar esas reglas de fonética y, dónde va el acento cuando yo pronuncio esta palabra,
303 cuando es un verbo, cuando es un adjetivo porque todo varía también. [Es correcto].
304 Entonces es, es difícil.

305 **Investigador:** Sí, hay situaciones que simple y llanamente son simpáticas, dan risa, pero hay
306 otras que son verdaderamente frustrantes y embarazosas.

307 **Informante 5:** Así es, totalmente.

308 **Investigador:** Bueno, eso es todo mi estimadísima, muchísimas gracias por tan buena
309 entrevista [Gracias a ti], tan nutrida y tan buenas palabras ¿ok?

310 **Informante 5:** Gracias, gracias. Espero que, que bueno que te haya servido la entrevista.

311 **Investigador:** Claro que sí, de mucho. Voy a voy a concluir acá.

1 **Entrevista N° 6**

Lugar: Columbia, South Carolina, USA	Fecha: 13/07/2024	Hora: 09:49 pm
Informante: 6 - Profesora AL	Sexo: Femenino	Edad: 51 años
Nacionalidad: Venezolana	Nivel Educativo: Doctorado en Educación	
Idioma Nativo: Español	Segunda Lengua: Inglés	
Nivel de Dominio de Segunda Lengua		
Principiante:	Básico:	Intermedio: Avanzado: √
Forma de Aprendizaje de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera √
Forma de Enseñanza de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera √

2

3 **Investigador:** Ok, muy buenas noches, profesora AL. Unas preguntas para comenzar la
4 entrevista, y yo creo que sé la respuesta, pero solo para confirmar. Lugar donde nos
5 encontramos, South Carolina, Estados Unidos, ¿Correcto?

6 **Informante 6:** Correcto.

7 **Investigador:** Fecha, julio trece de dos mil veinticuatro a las nueve y cuarenta y nueve pm.
8 Entrevistado, la profesora Ana López, doctora. De hecho, aquí lo tengo como el nivel
9 educativo. Antecedentes socioculturales venezolanas [Ujum] viviendo en Estados Unidos.

10 **Informante 6:** Correcto.

11 **Investigador:** ¿Sexo femenino? [Ujum] Discúlpeme por la pregunta, pero para por variables,
12 por variables de edad.

13 **Informante 6:** Dios mío, creo que son 52, no 51.

14 **Investigador:** Ok. ¿Idioma nativo?

15 **Informante 6:** Español.

16 **Investigador:** ¿Segunda lengua?

17 **Informante 6:** Inglés.

18 **Investigador:** Correcto. ¿Nivel de dominio del idioma?

19 **Informante 6:** Yo podría describirlo como Altamente Avanzado.

20 **Investigador:** Proficiency, Avanzado.

21 **Informante 6:** Exacto, aún cuando no puedo decir que alcanzado el nivel cercano a nativo
22 hablante.

23 **Investigador:** Ok. Forma de aprendizaje de la segunda lengua, ¿Como segunda lengua o
24 como lengua extranjera?

25 **Informante 6:** Fue como segunda, no mentira, como lengua extranjera.

26 **Investigador:** Y forma de enseñanza de la segunda lengua, en el caso del inglés cuando,
27 cuando lo hacía en Venezuela, también lo hacía como lengua extranjera y, de hecho, creo
28 que acá estás enseñando inglés también, pero en este caso sería como segunda lengua.

29 **Informante 6:** Como segunda lengua, sí.

30 **Investigador:** Correcto, muy bien. Entonces, en el pasado como lengua extranjera, en el
31 presente como segunda lengua, muy importante.

32 **Informante 6:** Con sus relevantes diferencias y diferencias.

33 **Investigador:** Es correcto. Bueno, esto podría ser de mucho aporte porque puedes
34 diferenciar una cosa con la otra, en realidad. Bueno, la conversación va un poco sobre el
35 proceso de la práctica del inglés aprendido como lengua extranjera, dentro de la dinámica
36 sociocultural y lingüística en contextos reales, contextos multiculturales. Y para abordar esta
37 primera pregunta, pues, ¿Le solicitaría que me dé luces respecto a que si puede recordar
38 un caso específico en el que usted tuvo alguna situación que desafió su conocimiento
39 lingüístico existente y requirió que usted se adaptara o reaprendiera nuevas
40 competencias lingüísticas para adaptarse a un escenario lingüístico del mundo real?

41 **Informante 6:** Bueno, fíjate. Desaprender, cuando hablamos de desaprender estructuras
42 lingüísticas que son formales, es muy importante, es crucial para los docentes de inglés, así
43 sea de lengua extranjera, mayormente de lengua extranjera, como lengua extranjera. Tomar
44 en cuenta varias situaciones, especialmente cuando esta enseñanza requiere que los
45 participantes o los aprendientes se adapten a contextos como en el caso de nuestro ahora,
46 que sean dinámicos y naturales. Pero, si me voy hacia la parte del contexto académico, yo
47 pudiera decir que lo que yo tomo en cuenta, o sea, a grosso modo, la gran, la gran última
48 imagen que yo tomo en cuanto al aprendizaje, yo lo enfoco más hacia la parte de las
49 habilidades comunicativas que sean efectivas [Ujum] para mí eso es como cuando a uno,
50 como futuro docente, le enfatizan la enseñanza de enseñar, por ejemplo, la gramática
51 estricta, ¿No? Yo, yo trato de, de irme un poco más allá de eso. Yo me acuerdo que cuando
52 estábamos en la universidad, la enseñanza era fundamentada en eso. Sin embargo, yo me
53 he visto llevada en este, digamos, en este ambiente del desaprendizaje y reaprendizaje, me
54 he visto llevada a la necesidad de desaprender esa insistencia en la enseñanza de las
55 estructuras gramaticales formales, para, más bien, llevarlo hacia una comunicación que sea
56 más fluida y natural entre los mismos estudiantes y lo que va a ser su entorno a futuro. Por
57 ello, yo, por ejemplo, en lugar de corregir cada error gramatical al momento de enseñar, yo
58 he encontrado que logro mejores resultados si mi enfoque se traslada más bien a la
59 comprensión y a la interacción. Por ejemplo, fíjate, en lugar de corregir a un estudiante que,
60 en una situación específica, me decía: "I go to the store yesterday" ...Yo empezaba a
61 centrarme más en lo que era la comprensión del mensaje y, en lugar de regañarlo y decirle
62 que el verbo estaba mal, que tenía que hacer la corrección, que todo lo demás, yo lo que
63 hacía era responderle de la manera correcta, diciéndole: "Oh, you went to the store yesterday,
64 and what did you buy?" Entonces, así lo hacía a él internalizar que había una cosa, algo que
65 tenía que cambiar, un, una, digamos un aprendizaje o alguna, lo que llamamos fosilización
66 que había que cambiar. Con respecto a la parte de la enseñanza hacia el contexto laboral,

67 porque yo trabajé la parte de la enseñanza hacia el contexto laboral, porque yo trabajé, este,
68 principalmente enseñando inglés, en el momento en el que estuve en Venezuela, para esos
69 futuros profesionales; futuros profesionales de la educación, futuros profesionales de la
70 ingeniería y futuros profesionales de la odontología. Entonces, cuando hablamos del contexto
71 laboral, ya el enfoque cambia un poquito más. En estos ambientes, yo me vi en la necesidad
72 de desaprender las estructuras también formales y el vocabulario académico, enfocándome,
73 más bien, en términos y frases que estuviesen relacionados con la profesión. En el caso
74 específico, por ejemplo, cuando me tocó trabajar con odontología, yo tuve que aprender
75 vocabulario del ámbito de la salud odontológica, por ejemplo, palabras como "enamel,
76 dentistry, TMJ, wisdom teeth". Y entonces, en ese caso, utilizaba todo ese vocabulario para
77 que los coches se fueran entrenando en cuanto a los vocablos relacionados con, con la
78 carrera. En la parte de ingeniería, pues, trabajaba con otros términos, como por ejemplo,
79 cuando tú dices "touch base" o "leverage" o "circle back", todos esos términos que estaban
80 relacionados específicamente con la parte de odontología. Eeh, Si yo veo todo esto desde la
81 parte de lo que yo quería entregar, yo quería instruir de en función de la comunicación, que,
82 pues, es más efectiva; al enseñarlos, pues, utilizaba esto a diario, los ponía a ellos a trabajar
83 en conversaciones, role plays, actividades que les hiciera, digamos, crear la necesidad de
84 utilizar esos vocablos o, incluso, otros diferentes que ellos mismos debían buscar. Ya cuando
85 me voy hacia la parte del inglés conversacional, lo que vendría a ser la enseñanza de una
86 segunda lengua, ya no con lengua extranjera, sino como segunda lengua acá, yo he adaptado
87 más mi enseñanza a lo que llamaríamos el contexto social. Las clases de inglés yo las oriento
88 más hacia la integración social, porque estos son chicos inmigrantes, chicos que viene a vivir
89 en un país de una lengua totalmente diferente y ellos, en muy pocas oportunidades, tienen
90 ese acercamiento a la lengua. Entonces, este, en estos casos, yo pudiera decir que el
91 desaprender, para mí, ha sido, otra vez, ese, enseñarles el uso de las escrituras formales,
92 para más bien enseñarles frases coloquiales, modismos que son comunes en la vida diaria;
93 porque, por ejemplo, en lugar de enseñarles un "How do you do?", bien formal y bien
94 pronunciado; yo tengo que enseñarles que también existen otras variables como el "Whats
95 up?" o "What's going on?".

96 Entonces, existe una diferenciación bien marcada en cuanto a lo que tú quieres enseñar, en
97 cuanto a lo que la regla te dice qué enseñar y en cuanto a lo que la realidad te impone que
98 debes enseñar. Y ahí es donde pasa ese proceso de desaprender, reaprender y ayudar a los
99 demás a que también tengan ese proceso. Si trato de reflexionar un poco acerca de los
100 desafíos en estos procesos. Yo diría que hechos como la dificultad para dejar un, dejar a un
101 lado un poco ese, la, esas tradiciones y normas educativas que a uno como docente le tienen
102 profundamente arraigadas, métodos de enseñanza que son estrictamente formales para
103 implementar herramientas, estrategias; ese cambio es, es supremamente necesario, si tú te
104 quieres enfocar más hacia la comunicación, y eso te lleva o conlleva, por ende, a una
105 disminución de la formalidad en la enseñanza. Yo pudiera decirte que una de mis
106 experiencias ha sido las diferentes perspectivas que tienen los aprendientes cuando estamos
107 trabajando con lengua extranjera y cuando estamos trabajando con lengua, con segunda
108 lengua.

109 Pero en ambos hay una coincidencia con respecto a lo que se diría o lo que podríamos llamar
110 como el inglés como una lengua de prestigio, y que, por ende, te va a llevar a tener éxito
111 académico o profesional. Porque si lo haces como una lengua extranjera, el estudiante al
112 sentirse empoderado, porque es capaz de aprender una lengua y entenderla, e incluso,
113 hablarla, le lleva a un mayor éxito profesional, porque va a tener dos lenguas en su haber, en
114 su currículo. Y en cuanto a la enseñanza, como una segunda lengua, pues les va a permitir,
115 no solamente el aprender esa lengua, que les va a permitir convivir en su día a día, en su
116 "daily basis", sino que también la van a unir a su español y eso también influye en esa parte
117 del éxito académico y profesional. Eeh, yo sé que hay algunos, debo, debo destacar que hay
118 algo relacionado con esto, con respecto al currículo y a la en los sistemas de evaluación, y
119 que estos estén diseñados específicamente para medir las competencias, y esto muchas
120 veces limita la flexibilidad. Entonces, a veces, como docentes nos sentimos como coartados
121 a la hora de querer implementar métodos de enseñanza que sean más informales y
122 comunicativos, pues sentimos la presión de ese, de ese tener que enseñar para el examen
123 [Si], para que el estudiante pase.

124 Y entonces, de esta manera, lo que estamos haciendo es perpetuar el uso de las estructuras
125 formales y nos estamos desviando de la parte comunicativa. Otra cosa que también he
126 encontrado...

127 **Investigador:** ...Que es el fin último y, y primordial de hablar un, un idioma.

128 **Informante 6:** Una lengua, y de adicionar una lengua a tu bagaje académico y cultural.
129 [Correcto] Entonces, está ese, esa dislocación, ¿No? de la realidad, lo que diríamos la
130 dislocación de la realidad con el currículo. También puedo mencionarte que, este, esa
131 creencia de que, en el caso de nosotros los docentes, ¿No? de que la identidad profesional
132 como docente está ligada a nuestro nivel de competencia en el inglés formal, el inglés,
133 ¿Sabes? centrado, y a la capacidad de enseñarlo de una manera efectiva desde esa
134 formalidad.

135 **Investigador:** Desde lo correcto.

136 **Informante 6:** Exacto, desde lo correcto, desde lo que dice el currículo que tiene que ser. [Si]
137 ...Entonces, bajo esa creencia el desaprender estructuras y métodos de enseñanza, a veces
138 nos hace sentir que como, como que estamos amenazando esa identidad y ese
139 profesionalismo.

140 Y eso, incluso, puede causarte una resistencia interna al cambio. Y esto de, desde todo,
141 desde toda vista, está ligado, porque como el hecho de la falta de confianza en la efectividad
142 de los métodos, de los métodos comunicativos que, que queremos utilizar en lugar de los
143 tradicionales, esto significa, o sea, se convierte en un obstáculo tan grande, porque siempre
144 estamos también en esa constante necesidad de ver resultados tangibles, números,
145 positivos; que el muchacho pase el grado y que, en el caso de nosotros, sea cual sea la, la
146 versión, si es una lengua extranjera o es una lengua, una segunda lengua, que el estudiante
147 pase con la mayor nota y que tenga las habilidades y alcance las destrezas y, y logre los
148 objetivos; y si no lo hacemos, entonces, nos sentimos inseguros. Entonces, esas, esas cosas

149 me han movido, y lo interesante de cuando yo leí tu tema y leí esta parte de la, de la
150 significación que tiene el reaprendizaje y el desaprendizaje; me movió al punto de que,
151 incluso, me pregunté a mí misma, ¿Qué tan impactante en mi vida profesional ha sido esa
152 parte, ¿No? Entonces, me ha hecho concientizar un poco más en cuanto a la complejidad de
153 lo que es el acto educativo y la importancia de que podamos desarrollar esa flexibilidad para
154 poder aceptar y adoptar esos procesos de desaprendizaje y aprendizaje, porque se trataría
155 de una adaptación más genuina de lo que es la enseñanza o la sabiduría que estamos
156 impartiendo enfocada a las necesidades cambiantes de cada uno de los estudiantes [Bien].
157 Ese mover me ha hecho a mí remover internamente y repensar en muchas cosas, muchas
158 estrategias y muchas, muchos métodos que he utilizado con anterioridad.

159 **Investigador:** Me parece excelente. Hablamos bastante de lo que es las estructuras
160 gramaticalmente correctas. ¿Cómo, cómo recuerda sobre los aspectos socioculturales
161 que también van unidos a este proceso de enseñanza, aprendizaje del idioma? No solo
162 lo correcto, sino, ¿Recuerda algún ejemplo con respecto a los factores socioculturales
163 que intervienen en el proceso?

164 **Informante 6:** Bueno, fíjate, cuando yo me hago ese cuestionamiento personal acerca del
165 del reaprendizaje, inmediatamente yo, yo me enfoco hacia la parte de las competencias
166 lingüísticas, que son tan importantes a la parte de en, en el momento de la enseñanza de una
167 lengua, ¿No? ...Y qué tan importante tenemos que nos..., debemos nosotros eeh, hacer
168 entender al estudiante que la necesidad de desarrollar esas competencias en el aprendiente,
169 para que ellos puedan adaptarse a los contextos que están en el mundo real, eeh,
170 considerándolo más bien o haciendo que ellos lo consideren como un proceso que sea
171 enriquecedor para ellos, y no simplemente como que algo que tengo que hacer para pasar.
172 Esto lleva, por supuesto, a caminar por un camino, por un sendero, que proporciona, en mi
173 caso como docente, muchas experiencias que son enriquecedoras y que son
174 exageradamente significativas, que me hacen entender que, aun cuando no lo no lo he
175 concientizado realmente, en mi caminar académico y profesional, sí ha existido en esta senda
176 ese proceso de aprender, desaprender, reaprender y adaptar métodos y estrategias que, que
177 yo aplico para que esas competencias lingüísticas se den a lugar.

178 Fíjate, te voy a hablar de, de tres cositas principales que me vinieron a mí a la mente cuando,
179 cuando estaba pensando en ti. La primera es con respecto a lo que es el inglés
180 conversacional, ¿No? La, lo que sería el inglés, el inglés para estos hablantes de una
181 segunda lengua. Eeh, en mi caso específico, yo he utilizado, como te dije anteriormente, un
182 enfoque comunicativo enfatizándome más en esa comunicación que en la gramática estricta.
183 Para esto pues, ya lo he comentado también, yo he usado "role plays", yo hago actividades
184 en que los estudiantes participen y que reflejen situaciones de la vida real cuando hablamos
185 de ese contexto, contexto sociocultural, en este caso, relacionadas con este país, con esta
186 cultura; eeh por ejemplo, de cómo puedes hacer compras, cómo puedes pedir direcciones,
187 cómo puedes asistir a una entrevista de trabajo; y de la misma forma, hago uso del
188 aprendizaje que está basado en actividades, lo que llaman aprendizaje basado en tareas,
189 con lecciones que están estructuradas en torno a esas cosas importantes que se convierten
190 en significativas para el estudiante. O sea, estoy tratando de adaptar el ambiente, esta, este

191 elemento sociocultural a ese aprendizaje del muchacho para que, primero, en mi experiencia,
192 el muchacho aprende, el estudiante, aprende mucho más rápido. Y segundo, porque es
193 imperativo que el estudiante tenga el acceso a esa información, porque es esa información
194 la que va a encontrar desde la calle cuando salga. Considerando esto, fijate, como ejemplo,
195 te puedo decir que cuando me toca enseñar un grupo pequeño de estudiantes que tienen
196 alguna debilidad específica, a mí me gusta llamarlo deficiencia, porque no son deficiencias,
197 son debilidades.

198 Yo tengo que hacer énfasis en cada una de esas partes que yo sé que están débiles en
199 cuanto a su conocimiento de la lengua. Incluso, hacer ese anclaje al conocimiento del bagaje
200 de la lengua principal, la lengua materna, la lengua uno, porque muchas veces, incluso, me
201 toca enseñarles esa primera lengua para que entonces entiendan la segunda [Correcto].
202 Entonces estamos hablando de un proceso que es interminable. Muchas veces, las personas
203 lo identifican como como un ciclo. Yo diría que, más bien, es como un espiral, porque tú
204 puedes retomar cualquier punto de ese espiral y seguir avanzando, porque ya una vez que
205 empiezas, ¿No? con este con este proceso de enseñanza, la situación sigue andando. Nunca
206 vas a echar hacia atrás, es muy raro. Habría que ver tener situaciones específicas con algún
207 tipo de eeh problemas cognitivos, como para que un aprendiente eche totalmente hacia atrás
208 y tenga, olvide completamente lo que ha aprendido. Si me voy hacia la parte de mi inglés
209 profesional, que era lo que hacíamos, lo que yo hacía en Venezuela, de dar clases a nivel de
210 odontología, las carreras de odontología, ingeniería, educación; yo lo que lo que hacía,
211 normalmente, era incorporar ese lenguaje técnico, el vocabulario, lo que llamábamos léxico
212 en odontología, con términos básicos, frases comunes que debían ser utilizadas en estudios
213 de casos reales para discutir y resolver problemas que eran específicos de esas áreas.

214 Entonces, ¿Qué era lo que hacía? Igual, poner a los estudiantes a practicar comprensión
215 lectora, a hacer presentaciones, redactar textos que tuvieran que ver con el vocabulario de
216 la profesión y el inglés [Ujum]. En este caso, pues me a mí me tocaba cuando tuve la
217 oportunidad de capacitar a estos estudiantes, lo que hacía era hacer hincapié, mucho
218 hincapié. Mi labor era hacer el hincapié en las diferencias de una, de un inglés, de un idioma
219 que se hablaba a nivel de prácticas profesionales y a nivel de expectativas comunicativas
220 entre culturas. Entonces, era más fácil porque la comunicación era en la lengua materna de
221 esos estudiantes.

222 Sin embargo, cuando yo me traslado acá, he tenido la suerte que esos aprendientes de una
223 segunda lengua, la mayoría de ellos también comparten mi misma lengua materna, o sea
224 habla en español. Entonces, se ha hecho un poco más fácil de hablar. Sin embargo, he tenido
225 experiencias fuertes, y llamo, les digo fuertes porque han sido realmente "challenging", en el
226 sentido de que no hablamos una misma lengua materna, una misma lengua humana. He
227 tenido estudiantes de Filipinas, de Tailandia, de Corea, de Egipto, y ninguno de ellos habla
228 español, y ninguno de ellos hablan inglés. Entonces, me ha tocado ese trabajo de empezar
229 con señas con, o sea, como niños pequeños [Claro] desde lo más básico.

230 Entonces, ya cuando tú ves que el, el aprendiente ha llegado al nivel en el que puede
231 entender un poco, en el que incluso puede entender, aceptar y seguir direcciones,

232 instrucciones, ya tú sabes que algo está bien en esa metodología, en esa estrategia, en esa
233 enseñanza que tú le diste, y que los estás adaptando, y los ayudas a que ellos mismos se
234 adapten, no solamente con mi ayuda, sino por sí mismos, a ese entorno social, a ese entorno
235 cultural en donde se mueve. [Bien] Directamente del entorno multicultural, bueno, ya lo hemos
236 hablado, ¿No? la parte de, de cómo adaptarse a ese entorno en donde ellos están.

237 **Investigador:** Ok. Muy bien. Un poquito de historia personal, en vez de enfocarme más como
238 profesor y las estrategias que utilizo como profesor, hablemos un poquito de la parte de
239 aprendiz y de hablante de inglés como como, como lengua extranjera o, una vez estando en
240 los Estados Unidos, que ya comienza a ser como segunda lengua. ¿Recuerdas momentos
241 en los que tuviste que desaprender, por ejemplo, alguna pronunciación que en ámbito
242 educativo se me dijo que era de una forma, probablemente la forma correcta, pero
243 cuando llegas acá, me pregunto si fue exactamente como se dijo en el salón de clases?
244 ¿Fue totalmente distinto? Eso es solamente un ejemplo de pronunciación, pero sabemos
245 que eso puede ocurrir con la escritura, eso puede escribir con la, pasar con la lectura, eso
246 puede pasar en muchísimas otras de las disciplinas lingüísticas que, que pudiese mencionar.
247 ¿Recuerdas ejemplos específicos de tu proceso como tal? Voy, tengo que desaprender,
248 por ejemplo, que, que no se dice, "How are you doing" sino "Hya doing?" ...Eso me pasó a
249 mí, por ejemplo, ¿Otros ejemplos en su caso?

250 **Informante 6:** Bueno, mira, por ejemplo, el uso de, yo me acuerdo mucho que desde que
251 empecé a estudiar en bachillerato, desde antes, creo, porque yo empecé a estudiar inglés
252 desde antes, había la famosa tabla de los pronombres, pronombres personales [Sî]. Y ese:
253 "I, you, he, she, it" ...y después el, otra vez el "we, you, and they" [Ujum] ¿No? Al final. Cuando
254 tú llegas acá, no sé, puede ser que, creo que se trata específicamente de un, digamos que
255 es una situación de una variedad dialectal. Estamos hablando de una variedad de inglés que
256 se habla en la zona del sur [Sî], específicamente en Carolina del Sur. Que, por ejemplo, ellos,
257 este segundo "you" del plural, que significa ustedes, ellos no lo usan de manera general como
258 un pronombre, como nosotros lo aprendimos sistemáticamente, como la gramática cerrada,
259 estricta, que veíamos en los salones de clase de la facultad, sino que aquí es por, diferente,
260 diferentemente, o sea, desde otro punto de vista, ellos lo utilizan es como un "y'all" o "you all"
261 [Sî]. No usan ese "you" que a nosotros nos inculcaron de "I, you, he, she, it, we, they", así
262 ...Eso para mí fue, digamos que eso fue como lo primero, cuando me soltaron el primer, "Hey
263 y'all" Y yo: "¿Qué pasó aquí?", "Algo hay diferente que yo no estoy entendiendo" ...Y también
264 la pronunciación, la pronunciación de palabras, por ejemplo, cuando te enseñaban a decir:
265 "Mayonnaise: mayonesa" [Ujum], y resulta que tú llegas acá y tú le dices mayonesa,
266 "mayonnaise" a alguien y te miran como: "esta persona no es de acá; aquí se dice "mayo".
267 Nada más. [Ujum, Correcto]. Entonces, este, esos pequeños detalles de pronunciación, de
268 elementos gramaticales que no son tan importantes y tan relevantes para la gente, o digamos,
269 no para la gente, digamos para la variedad dialectal de esta región; fueron para mí un "show".
270 Muchísimas más, que en este momento estoy tratando de darle vueltas a la cabeza y no me
271 no me llegan todas, pero sé que hubo muchísimos.

272 **Investigador:** ¿De, de manera positiva o de manera negativa ese choque?

273 **Informante 6:** De ambas. Te diría de manera positiva porque siempre he estado y estaré
274 agradecida a todos aquellos docentes que estuvieron involucrados en el proceso de
275 aprendizaje en la Facultad de Educación, porque me enseñaron lo "que debía aprenderse".
276 Yo siento que yo salí no preparada, yo salí exageradamente sobre preparada para poder
277 trabajar, no solamente como una instructora, enseñante, enseñante o profesora de inglés
278 como lengua extranjera, como para hacerlo de inglés como segunda lengua. Yo en ningún
279 momento he sentido que he tenido algún tipo de debilidad con respecto a eso. Sin embargo,
280 lo que puedo decir es que cuando te enfrentas a la realidad, ves que hay algunas diferencias,
281 pero que no, digamos, que no impactan negativamente ese aprendizaje que tuviste en el
282 aula. Probablemente, en un primer momento, el choque te llegue a decir: "Oye, pero esto no
283 fue lo que a mí me enseñaron" ...pero resulta que cuando te das cuenta de esa situación
284 particular, te da a entender que no es que te hayan enseñado mal porque no te enseñaron,
285 sino que simplemente esta era la parte informal, coloquial, que tú debías aprender con
286 respecto a la variedad dialectal.

287 **Investigador:** Permítame rescatar eso. Entonces, inicialmente hay un choque y el
288 pensamiento es: "¿Qué es esto? Esto no es lo que, no es lo que me enseñaron en el aula de
289 clase" [Correcto]. Pero después de eso, ¿Qué ocurrió? ¿Me puedes repetir eso?

290

291 Que me di cuenta, o sea, en ese, en ese proceso reflexivo en el cual tú te cuestionas: "Bueno:
292 ¿Qué es lo que está pasando? ¿Por qué yo siento que lo que yo aprendí no es lo que estoy
293 viviendo ahora?"; te das cuenta de que no fue una situación de un mal aprendizaje o un mal
294 proceso de enseñanza aprendizaje; sino que simplemente a ti te enseñaron las reglas
295 gramaticales, que son el deber ser para cualquier futuro docente de la lengua, sea como
296 lengua extranjera o como segunda lengua. O sea, yo vine con todo, mi bagaje académico,
297 profesional, cognitivo, como docente de inglés, a hacer lo que sabía hacer y con todo lo
298 necesario para ello. Sin embargo, cuando me enfrento a la vida real, me doy cuenta de que
299 el inglés no es solamente esas normas gramaticales que están totalmente correctas, que son
300 totalmente válidas, y que son necesarias para prepararte como docente de inglés, pero que
301 también tienes que abrirte, y ahí es donde viene ese proceso de ap..., de desaprendizaje y
302 reaprendizaje, porque tienes que flexibilizar ante lo que llevas, a lo que te enfrentas día a día.

303 **Investigador:** ¿Cuál es el sentimiento cómo aprendiz o como docente en esas
304 situaciones?

305 **Informante 6:** Mira, yo siento que ha sido, ya le encontré significado a la palabra
306 "challenging", eeh desafiante [desafiante, retador], sí retador, porque, claro, cuando tú llegas,
307 tú sientes que lo tienes todo, que estás completamente capacitado, y cuando te enfrentas a
308 la vida real, tú dices, "Oye, pero qué difícil. Yo pensé que lo sabía todo, yo pensé que estaba
309 totalmente preparada" ...Y sí lo estaba, porque, de hecho, sin estarlo no estuviera donde
310 estoy ahorita, no estaría haciendo lo que estoy haciendo ahorita, que no es solamente llegar
311 a un país de otra lengua a enseñar mi lengua materna, es lo que todos, no digo todos, no
312 debería generalizar. La gran mayoría de los profesores que vivimos por intercambios o a
313 trabajar acá y que lo hacemos en nuestra área, generalmente, caemos primero a dar clases

314 de español, porque es nuestra lengua materna, porque tenemos conocimiento de enseñanza
315 de lenguas extranjeras, y esos dos elementos se combinan perfectamente para poder dar
316 clases de español en este país. Sin embargo, yo te puedo decir que, con todo ese
317 conocimiento, ese aprendizaje, toda esa gramática estricta que me dieron en la universidad,
318 que me prepararon magníficamente para dar clases de inglés; es lo que me ha permitido en
319 este momento, no solamente dar clases de español, incluso a nivel universitario en este
320 momento, sino que también estoy dando clases de inglés a esos estudiantes que no hablan,
321 o sea, trabajar como docente de segunda lengua. Entonces, sí estoy preparada, sí he sentido
322 ese, ese choque de que algo está pasando, algo no está del todo completo, pero después
323 entendí que sí, que sí estaba completo, porque eso fue lo que me preparó para entonces ser
324 capaz de flexibilizar mi trabajo docente, mi academia, mi enseñanza, para abrirme a esas
325 diferencias que son las que me consigo acá; que tampoco están del todo mal, que no son
326 erradas, sino que son simplemente elementos que se reflejan en la cultura de un área
327 específica que es donde estoy viviendo ahora.

328 **Investigador:** Bien, estoy tratando de ponerle nombre a esos sentimientos de, de reto, de
329 desafío [Desafío]. ¿Y me pregunto si puede recordar el nombre de un sentimiento en
330 esos momentos en el que pasó una de estas situaciones?

331 **Informante 6:** En un primer momento pudiera incluso hablar de frustración.

332

333 **Investigador:** Sí, ese es uno, muy bien.

334 **Informante 6:** Y luego, entonces, esa parte de, de desafío, de que: Ah, ok, ¿Qué tengo que
335 hacer ahora para? ¿Ok? ¿Qué es lo que?

336 **Investigador:** ¿Cómo, cómo abordó esa esa frustración?

337 **Informante 6:** Ok, buscando más información, tratando de aprender más, y es allí donde
338 concienticé que todo lo que tenía que aprender ya lo había aprendido. Simplemente, me
339 tocaba era abrirme al contexto, flexibilizar y de esa manera, entonces, adaptar todo ese
340 conocimiento duro, estricto, enfocándolo a lo que yo quería obtener como resultado, cada
341 vez que enseñaba a mis estudiantes.

342 **Investigador:** ¿Y alguna situación, por ejemplo, divertida, cómica?

343 **Informante 6:** Ufff, muchas. Muchas, principalmente, porque como hablantes de otra lengua,
344 venimos con muchos sonidos y palabras que son comunes en nuestro, en nuestra propia
345 dialéctica, ¿No? En nuestro propio discurso. Sonidos que no incorporamos nosotros al
346 idioma, a nuestro idioma materno, y que aquí no existen, y sonidos que hay acá que no están
347 incluidos en nuestro idioma materno. Y entonces, cuando tú pronuncias palabras como, por
348 ejemplo, yo recuerdo una vez en una clase que yo les quería hablar acerca de mí, y les digo
349 que yo tengo un, que yo tenía en ese momento un perrito, una perrita. Y, este, yo les digo
350 que tengo ah "I have a duck", con esa pronunciación, "duck".

351 **Investigador:** A mí me pasó exactamente con la misma palabra también.

352 **Informante 6:** Entonces, en la plena clase, los estudiantes me dicen: "Oh, Mrs. López, you
353 have a duck!" ...Y yo: "Sí, Yo tengo" ...Y yo decía: "Bueno, pero ¿Por qué se extrañan? ¿Por
354 qué tanta emoción?" ...Bueno, será que, y dentro de mí pensé, será que es que les gustan
355 mucho los animales, bueno, un perrito. Entonces, sí, y, y ...¿Dónde lo consiguió? ...Y yo les
356 digo: "Bueno, lo conseguí en, yo lo tengo desde mi país, y me lo traje, I brought my duck" ...Y
357 ellos emocionados: "Pero ¿Y cómo él hizo para montarlo en el avión, para traerlo y la dejaron,
358 y le permitieron? ¿Y eso está permitido?" ...Entonces, yo sí, y bueno, y su nombre es Winnie
359 o era Winnie en ese momento, y les doy toda la explicación. Y llega un punto en el que ellos
360 me dicen, yo trato de explicarme, ¿No? Cuáles eran las costumbres, que si la bañaba, que si
361 la paseaba, y ellos impresionadísimos de que yo paseaba a mi "duck". Al final, alguien me
362 dice, ¿Y cómo hace para darle? ...A porque yo le decía que les daba comida de animales, el
363 alimento normal de animales... ¿Y cómo hace usted para darle maíz, no le da semillas, no le
364 da fruticas? [¿Perdón? risas] ¿Cómo hace cuando quiere volar? ...Y yo decía: ¿Dios mío,
365 pero mi perro, será que hay otro término que tiene que ver con, entonces, yo lo estoy
366 entendiendo como volar? ...Pero, entonces, yo les digo: "Ya va, ya va. Yo tengo es un perro,
367 o sea, yo, de hecho, les digo: "My pet is a doggy" ...Y ellos: "Ooohh ok, it's a doggy, you said
368 duck!" ...Ellos pensaban que yo tenía era un pato, y que yo había traído un pato de Venezuela
369 y lo había montado en un avión y que el pato era mi mascota, que yo lo tenía aquí y lo sacaba
370 a pasear todos los días. Entonces esa fue la primera expresión. Otro, con respecto a
371 vocabulario, palabras, recuerdo, y casualmente se lo comenté en estos días a unos chicos
372 con los que estuve trabajando en un programa maravilloso que tienen la Universidad de
373 Carolina Sur, eeh les comentaba acerca de las palabras que son cognadas. Y entonces,
374 hablábamos, ¿No? de, de las diferencias, por ejemplo, que uno dice "embarrassed" y
375 embarazada, no es embarazada. Bueno, yo les comentaba acerca de la palabra molestar, y
376 recuerdo que, por supuesto, aquí el significado de "molesting" es otra cosa, es una palabra
377 bien fuerte. No es una mala palabra, pero es una palabra que tiene una connotación muy
378 fuerte. Y yo recuerdo que una vez, estando en una clase, que un estudiante empezó a
379 fastidiar, a molestar, a comportarse mal, y yo le llamé la atención dos, tres, cuatro veces, y
380 llegó un momento en el que yo dije: "Ok, yo voy a llamar a la oficina y voy a pedir que alguien
381 venga porque no me puede seguir interrumpiendo la clase, saboteándome la clase y no
382 permitiéndome dar mi clase" ...Y yo llamo a la oficina, y le digo a la secretaria: "Mire, aquí
383 hay un, el estudiante 'X' está, he is molesting my class, he is molesting me" ...Inmediatamente
384 llegó director, consejero, administrador, policía, o sea, yo creo que faltó el bedel y la
385 enfermera. Y todo el mundo llega y se lo llevan al muchacho, lo agarran con la con la mochila,
386 se lo llevan, se lo llevan y, y al rato que termina la clase me llaman y me dicen, bueno, venga
387 acá, porque acabamos de llamar al papá, al representante, para que usted nos explique qué
388 fue lo que pasó. Entonces, el estudiante dice que en ningún momento. Y yo, bueno, no, sí...
389 Bajo, y yo explico cuál fue la situación, y entonces alguien me dice, lo que pasa es que tú
390 utilizaste la palabra "molesting", eso tiene otra connotación que tiene que ver con una parte
391 más allá de lo permisible. Y yo tuve que disculparme en ese momento, yo le dije, mire,
392 discúlpeme, o sea, yo no tenía ni idea, yo conozco esa palabra como "molestar", no sabía
393 hasta qué punto llegaba esa palabra, qué grave era, pero yo lo utilicé porque, de verdad, que

394 el muchacho me había sacado de mis casillas. Y entonces, ahí fue cuando me dijeron, no,
395 mire, la próxima vez, usted tiene que utilizar palabras como "annoying" "disrupting" cualquier
396 otra, pero no tiene esa molestia, ni a menos que sea realmente eso. Y me acuerdo que todos
397 se rieron. Sin embargo, el muchacho, por supuesto, le dieron su, su reprimenda, el
398 representante tuvo que firmar una, un compromiso de que, que se iba a tener que portar
399 mejor, porque parece que no era la única persona a que le había saboteado la clase. Pero
400 eso me hizo sentir en el momento así como, no, qué fue lo que hice, o sea, le hice un daño a
401 alguien, gracias a dios, no pasó de allí, pero fue un impacto tremendo, porque por no, a lo
402 mejor, por desconocimiento completo del significado de esa palabra, aun cuando yo lo, lo
403 asumía como que era algo muy parecido, yo no debí utilizar esa palabra. Entonces, fue, fue
404 fuerte. Entonces, el impacto de todas esas experiencias, eeh por supuesto, han modificado
405 mi desarrollo personal como hablante del inglés; y eso te hace que te des cuenta o te, te hace
406 entender, reflexionar y virtualmente entender que ese aprendizaje de, del inglés para ser un
407 hablante del inglés es totalmente significativo y relevante en el entorno en donde tú estás y,
408 además, es multifacético, porque te permite, no solamente, mira, llevar situaciones de la vida
409 diaria pero te mantienes en un constante aprendizaje [Si], por eso lo llamo multifacético,
410 porque te puede pasar cualquier cosa y de todas puedes aprender.

411 **Investigador:** Muy bien. ¿Estrategias o enfoques que crees que son más efectivos para
412 promover la capacidad de esa adaptación lingüística en escenarios sociales del mundo
413 real?

414 **Informante 6:** Ok, cuando hablamos de estrategias y ajá, estrategias y métodos. [O
415 enfoques]. O enfoques. Ok, bueno, ya te he comentado varias veces con anterioridad, que
416 yo trato de enfocar todo mi, mis estrategias, mis metodologías hacia la parte comunicativa.
417 En cuanto a estrategias que utilicé yo para ello, pues, hago uso siempre de, y recuerdo mucho
418 a una profesora a la que tengo muchísimo aprecio, la profesora Jurate, porque ella nos
419 hablaba de la importancia de usar elementos reales, lo que ella llamaba "realia", y me gusta
420 mucho eso, porque así yo hago que el estudiante sienta que lo estoy enseñando no es
421 simplemente una lección de un libro. Eso se me ha hecho mucho más fácil al momento de
422 enseñar, porque he tenido la gran suerte de que los lugares en donde he enseñado, tanto
423 español, como inglés como segunda lengua, no ha habido ese encasillamiento hacia un libro
424 o hacia un currículo estrictamente limitado. Por el contrario, yo he tenido la autonomía de
425 decidir, aplicar e implementar diferentes actividades, estrategias y enfoques. Por ejemplo, me
426 encanta trabajar, como te diría, con cosas de la vida real y con situaciones que sé que van a
427 ser exigentes y demandantes para estos días. Por ejemplo, cuando ellos tengan que
428 presentar algún tipo de trabajo o de producto académico en frente de un grupo de
429 compañeros o de una maestra. Para mí es más fácil dejar que los estudiantes simplemente
430 aprendan lo básico y dejar que ellos desarrollen su dicción y su "performance," su, su forma
431 de hablar con los compañeros, porque, indudablemente, al verse inmersos en situaciones
432 totalmente en inglés, mientras van a los demás salones de clase, están en receso, en el
433 recreo, ellos indudablemente a la, al final van a terminar hablando inglés [Si]. Sin embargo,
434 cuando yo sé que mi labor no es solamente ayudarlos a esa parte cultural, social, de la vida
435 diaria, sino también el ambiente académico de la escuela; es mi deber, y allí es donde yo uso
436 todos mis bagajes de conocimiento, el enseñarles esos elementos específicos como por

437 ejemplo, una buena pronunciación de un sonido "shuá" de una "a" que no es una "a" abierta
438 para todas las situaciones, sino que puede ser, hay casi veinticuatro sonidos diferentes nada
439 más para la letra "a", pero enseñarles lo que puede pasar cuando a ellos les toca presentar,
440 porque cuando les toca presentar frente a un maestro un contenido académico, ellos no
441 pueden usar el mismo vocabulario coloquial de diario que utilizan, incluso, con muchísimas
442 malas palabras, con sus contenidos de clase. Entonces, allí he utilizado yo mucho de esa
443 "realia". Toda esa preparación previa que me dieron a mí en la universidad me ha servido
444 para meterlo e incluirlo, ¿No? Insertar en esa capacidad generadora de conocimiento que
445 tengo yo antes de estar con un grupo de estudiantes en mis clases de español.

446 **Investigador:** Se me estaba yendo el audio por un momento, pero ya, ya regresó.

447 **Informante 6:** ¿Lo recuperaste? Ah, ok, perdón. No, decía que cuando, por ejemplo, en, en
448 cuanto a los dialectos y los acentos, también me ha pasado que he tenido que utilizar ciertos
449 enfoques más llevados en la comprensión auditiva porque me he encontrado con situaciones,
450 por ejemplo, en el momento de dar clases de español, no de inglés, sino de español, estamos
451 hablando de una segunda lengua, estudiantes que, por ejemplo, tienen una misma palabra
452 con diferentes pronunciaciones dependiendo de la región, lo que hablábamos antes de, o lo
453 que te mencionaba anteriormente como una variedad dialectal. Entonces estudiantes que,
454 por ejemplo, acá en Sur Carolina, en Carolina del Sur, te dicen: "you all o y'all". Una estudiante
455 que yo tenía, que tuve en un momento, perdón, de Nueva York, la chica no decía: "you all o
456 y'all", sino que decía "yous guys" porque en el estado de Nueva York no se dice "you all" o
457 no se dice "you" sino que se dice "yous guys" ...Entonces, esas variedades dialectales,
458 además de acentos, por ejemplo, el acento muy nasalizado de acá del sur, influenciado
459 también por el tono específico del hablante afroamericano, le da un tono totalmente diferente
460 a que si tú vas y hablas con una persona, por ejemplo, de Florida o una persona de Arkansas
461 o una persona de Tennessee. Entonces, también he tenido que incluir esa enseñanza, y eso
462 me ha llevado, como te dije ya, a utilizar estos enfoques que son comunicativos, pero más
463 versionados hacia la parte de la comprensión auditiva. Eeh, te puedo decir que todo esto me
464 ha ayudado a mí a flexibilizar mi enseñanza, a aumentar mi confianza como docente [Ujum];
465 eeh me ha llevado a aprender, desaprender y reaprender de cada interacción en situaciones
466 reales. He aprendido a eliminar el miedo a cometer errores y me permito de esta forma una
467 participación que sea más activa en todas las situaciones que se me presenten, sea en la
468 parte de instrucción en un salón de clases, sea en una situación de una, una discusión, un
469 evento social, una, una conversación, una compra de un producto o una diferencia de
470 opiniones con alguien. Una llamada por teléfono para hablar con un padre, un representante
471 que al principio para mí era aterrador, el llamar a alguien y explicarle que su hijo no se estaba
472 portando bien, era para mí un cuento de terror que me tenía despierta por unos tres días, el
473 pensar cómo lo iba a decir, que esa persona me entendiera y yo poderle entender a esa
474 persona porque mucho de nuestra comunicación también se basa en la percepción que tú
475 tienes de la persona, tú ves los gestos, y puedes llegar incluso a intuir alguna palabra que no
476 entiendas, pero cuando lo haces a través del teléfono, no es así. Entonces, todo este proceso,
477 de verdad que ha mejorado, mira, me ha ayudado a mejorar mi fluidez, mi comunicación
478 efectiva, el uso del inglés en situaciones reales, la confianza, Y tengo que hacer énfasis en
479 algo bien importante que ha hecho desarrollar en mí una profunda sensibilidad cultural;

480 porque ahora entiendo muchísimo mejor. Al principio probablemente tuve la osadía de querer
481 criticar, formas, palabras, situaciones, comportamientos, normas de etiqueta, de cortesía.
482 Ahora las entiendo, ahora entiendo las que sí, las que no, las que se deben y las que no se
483 deben, y todas las expectativas que hay con respecto a las culturas. Porque, como te dije en,
484 en hace unos minutos atrás, yo he tenido ya el contacto, no solamente con norteamericanos,
485 gente también, por supuesto, de otros países hispanos, he tenido compañeros de trabajo de
486 España, de Colombia, de República Dominicana, de Costa Rica, y parece usted de contar,
487 pero también he tenido compañeros y, e incluso, tengo que incluir aquí, tengo que meter en
488 esta parte a los estudiantes, como te comenté, estudiantes de Egipto, de Tailandia, de Corea,
489 de Filipinas, eeh de Nigeria, lo que pasa es que esos chicos hablan muy bien el inglés y
490 solamente nos comunicábamos unas pocas veces a la semana, que no que no tienen ni
491 siquiera un, digamos, una similaridad particular y, particular y significativa con nuestra cultura,
492 ya es culturas totalmente diferentes. Eso también me ha hecho abrir a esta variedad, a esta
493 multiculturalidad que podemos encontrar acá, y eso me ha permitido, pues, interactuar de
494 una manera mucho más respetuosa, efectiva y afectiva con personas de diferentes orígenes,
495 y evitar malentendidos; y por supuesto, construyendo relaciones que son más fuertes con
496 estudiantes, con colegas, con amigos, con todo aquel actor que se entrelace en este camino
497 de constante aprendizaje.

498 **Investigador:** Bien. Volviendo a eso de las estrategias o los enfoques que, que conocemos,
499 que estudiamos en algún momento [Ujum], ¿Recuerdas el nombre, por ejemplo, de algún
500 teórico, de un marco teórico, de algún fundamento, de algún estudio existente que
501 involucre el contexto social en la enseñanza o aprendizaje de los idiomas?

502 **Informante 6:** Mira, yo me yo he tratado de hacer como un compendio, ¿No? De muchos de
503 estos elementos. Por ejemplo, fíjate, cuando yo busco enfocar mi visión académica o mi, mi
504 factor de enseñanza hacia, por ejemplo, esa exposición de los de los acentos, de los dialectos
505 de los que te hablaba; yo trabajo, no recuerdo ahorita autores específicos o teóricos
506 específicos, pero me voy mucho hacia la, los elementos de la variación lingüística, ¿No?
507 Porque lo que hago es tratar de ayudar a los estudiantes a que se adapten a los diferentes
508 contextos comunicativos.

509 Igualmente, cuando trabajo esa parte de la enseñanza que lleva a la lengua hacia un contexto
510 social que afecta ese uso del lenguaje; me voy hacia la parte de la pragmática. Otra vez, te
511 puedo decir que no, no tengo algún teórico específico que recuerde en este momento. Sin
512 embargo, algo que a mí me marcó mucho, que fue la, la gramática esta de Krashen, la
513 generativa, creo que es la generativa de Krashen. Esa parte de la comisión de errores y cómo
514 enfrentar esa comisión y esa corrección de los errores, me ha ayudado a mí en este enfoque
515 más comunicativo, porque hay partes de ese enfoque que, que él representa o del que él se,
516 era, digamos que uno de los más importantes exponentes, era esa cuestión de no llevar
517 específicamente a, a sentir que el error era realmente un error. Y yo prefiero irme hacia la
518 parte de que todo error forma parte del aprendizaje. Entonces, existe parte de esa gramática
519 generativa, pero al mismo tiempo hay un poco de ese choque con el, la parte punitiva, ¿No?
520 De que si no lo haces así, te lo repito o te lo puedo repetir, y hago que tú lo saques y que lo,
521 lo descifres y lo hasta que él sale de ti. Yo prefiero ayudar un poco, y todo también depende

522 del grupo de estudiantes, también depende de las necesidades de cada estudiante. Hay
523 estudiantes que se, se encaminan mejor utilizando una, digamos que una parte de, de
524 adquisición del lenguaje tipo Piaget, ¿No? por etapas, por partecitas.

525 Hay personas que aprenden más con un enfoque más comunicativo, hay personas que
526 aprenden más, o estudiantes, aprendientes, que integran más el conocimiento si tú les das
527 esa, ese pequeño empujoncito, porque muchos de ellos ya tienen parte del conocimiento
528 entre su bagaje, entre su "background", pero necesitan como ese pequeño impulso para
529 sacarlo. Incluso, lo saben y saben que deben utilizarlo, pero necesitan sentir la seguridad de
530 que realmente cuando yo voy a decir "at the school" es correcto, y no "in the school" o "of the
531 school". Cosas como esas, por ejemplo, no sé si es más o menos de lo que me hablas cuando
532 quieres que te comente acerca de...

533 **Investigador:** Sí, sí, sin duda. Y en aras de esto, de, de los marcos teóricos, de los
534 fundamentos que hablan de los procesos de adaptación lingüística, en tu opinión, ¿Qué
535 vacíos o áreas de mayor exploración existen en la, en la literatura sobre este fenómeno
536 educativo de los procesos de adaptación? ¿Cómo podrían investigaciones futuras
537 abordar esta estas brechas?

538 **Informante 6:** Bueno, yo pienso que investigaciones como la tuya, que hablan
539 específicamente de estos procesos que no son tan bien desarrollados y profundizados
540 cuando somos preparados como futuros docentes, en el caso de nosotros los docentes de,
541 de una de una segunda lengua o de una lengua extranjera, en el caso del inglés para
542 nosotros. Yo pienso que este tipo de investigaciones ayuda a que se abra un nuevo marco
543 de perspectiva con respecto a lo cambiante que ese proceso de enseñanza y aprendizaje se
544 ha vuelto. A lo mejor, cuando nuestros profesores de la facultad aprendieron que el proceso
545 educativo era algo, probablemente no, estoy totalmente segura, era un proceso mucho más
546 limitado, más sesgado y más estricto. En nuestra actualidad, estamos ante procesos que son
547 totalmente flexibles. Entonces, investigaciones como la tuya permiten vislumbrar que es
548 necesario abrirse a todo esto nuevo sin dejar de pertenecer a este, sin dejar de, de llevarnos
549 por esa parte académica de lo que enseñan en una en una universidad, en una facultad.

550 Yo, por ejemplo, te puedo decir que el tratar de entender y de conseguir respuestas a, a esas
551 propuestas, cuando leí tus, tus intencionalidades del estudio, con respecto a estos procesos
552 de aprendizaje y desaprendizaje. De verdad que me hizo hacer ese proceso reflexivo que
553 duró días, y, y creo que fue en parte el no sentirme segura de, de poder ser capaz de brindarte
554 todas las respuestas necesarias, porque uno siempre viene con ese aprendizaje estricto de
555 ese qué es lo que debo yo decir para que sea correcto. Sin embargo, en este...

556 **Investigador:** Claro, somos docentes y, y siempre tendemos a hacer lo, lo correcto, lo que
557 debe ser.

558 **Informante 6:** El perfeccionismo del docente [Si] se llama eso. Entonces cuando yo hago
559 ese proceso reflexivo me doy cuenta de que, por supuesto, es supremamente importante, es
560 imperativo el ser flexibles, el abrimos a estos procesos, el muchas veces no eliminar del todo,
561 pero abrimos a los cambios y, a veces, dejar un poquito atrás la rigidez de la enseñanza

562 previa para una nueva enseñanza. Estamos hablando de una sociedad que cambia
563 constantemente, cada segundo, mientras estamos hablando nosotros aquí, deben haber
564 pasado como cien cambios. Y es necesario que este, que estos procesos ocurran. Y no es
565 porque no hayan ocurrido en el pasado, sino que, realmente, concienciamos que estos
566 procesos están pasando. Es algo así como cuando tú desarrollas la metacognición, que es
567 el, el aprender a aprender y el saber que estás aprendiendo; yo pienso que tú tienes que
568 haber un proceso muy similar, el concienciar realmente que existe ese aprendizaje,
569 desaprendizaje y reaprendizaje, porque lo, lo, eso sucede a diario, eso sucede con nosotros
570 en nuestra praxis. Cuando estás en un salón de clase y te das cuenta de un, de una estrategia
571 específica, como, por ejemplo, el dictado, te funciona con un grupo de estudiantes
572 maravillosamente bien, y tienes resultados alucinantes porque te das cuenta que los
573 estudiantes son capaces de captar, internalizar, procesar y producir un "output" en un papel
574 muy parecido, digamos, en un ochenta, noventa por ciento de similaridad a lo que tú
575 inicialmente esperabas, ¿No? La, las expectativas están cubiertas en un ochenta, noventa
576 por ciento. Pero resulta que vas a otro grupo del mismo nivel y te das cuenta que el dictado
577 no funciona. Entonces, ¿Qué debes hacer en ese momento? Bueno, utilizar los resultados
578 de ese dictado para, y entonces ahí incluyes otra estrategia, para eeh incluir, este, sonidos,
579 para hablarles a ellos acerca de las diferencias del sonido de las vocales nuestras en español
580 que son claras, completas, y en lugar de las vocales que tienen acá en los Estados Unidos,
581 en el inglés perdón, en el inglés de acá de los Estados Unidos porque es el, no es el británico;
582 este, y explicarles eso y tienes que, incluso ponerlos, les, les buscas un video, un sonido,
583 donde repitan; o sea, tienes que cambiarles la estrategia totalmente. ¿Y qué estoy haciendo
584 allí? Yo allí estoy aprendiendo y reaprendiendo de lo que me pasó con el dictado; que fue un
585 fracaso con mi segundo grupo, aun cuando mi primer grupo fue maravilloso; y tuve que
586 readaptar, reaprender a que tengo que hacer otro tipo de actividades cuando esto sucede.
587 ¿Qué tengo que aprender también en todo este proceso? A no dejar que salgan esos
588 sentimientos de frustración, de desafío, sino sentirme completamente capaz, porque sé que
589 lo soy, desarrollar esa seguridad, ese impacto de la seguridad de que yo sé lo que estoy
590 haciendo, y yo sé lo que soy capaz de ser, de hacer. Entonces, eso, eso ha sido eso ha sido
591 bien interesante. Y repito, este tipo de investigaciones da luz para que nosotros, como
592 académicos, me incluyo porque yo voy a ser una de las primeras personas que quiere leer tu
593 tesis, eeh tengamos mucha más información allí, con sustentos teóricos, con todo ese,
594 digamos contenido teórico y filosófico que debe incluir los resultados de tus hallazgos, los
595 hallazgos de este estudio porque de verdad que van a ser como un punto de partida para
596 muchos de esos que estamos todavía en ese proceso de aprender que sí, que esto sí sucede
597 realmente en la praxis diaria y que no es simplemente un concepto que el doctorando Adrián
598 Ríos inventó, sino que es algo que sucede en la vida real. Lo único es que tenemos que
599 ponerles el nombre y tenemos que teorizar y damos cuenta de que es un fenómeno que pasa
600 todo el tiempo.

601

602 **Investigador:** Gracias. Qué bonito escuchar eso. Si, si tuviésemos que desarrollar una
603 metodología que, que incluya estos, estos procesos, ¿Dirías que el contexto social o el o
604 el contexto de aprendizaje, bien sea como segunda lengua o como lengua extranjera,

605 obstaculiza o facilita la adaptación lingüística? O en un caso lo facilita, pero en el otro
606 parece obstaculizarlo, ¿Qué dirías?

607 **Informante 6:** Yo diría que lo facilita desde todo punto de vista porque esos procesos te
608 permiten moldear y remodelar los enfoques pedagógicos de tu ser. Yo he aprendido a
609 adaptarme a las necesidades de mis estudiantes, en ese proceso, que ahora tú le das ese
610 nombre, y eso es algo que debemos agradecerle quienes, quienes somos docentes, porque
611 le estás poniendo nombre en algo que sabemos que pasa. Porque ese proceso, o esos
612 procesos, te permiten ese, esa adaptación como siguiente paso al, a las necesidades de lo
613 que tienes en el momento como, como estructura, para tú como enseñante de una lengua
614 brindárselo a un estudiante. Entonces, yo pienso que eso te permite a ti enriquecer la
615 metodología, la enseñanza, la capacidad de conectarte en este proceso de enseñanza y
616 aprendizaje de una nueva lengua, de una lengua, segunda lengua, para cualquier
617 aprendiente que esté frente a ti.

618 **Investigador:** Yo no tengo más nada que decir. Yo le doy las gracias por toda esta tan
619 enriquecedora entrevista. Si algún frase, comentario o breve resumen que quiera aportar,
620 bienvenida.

621 **Informante 6:** Bueno, primero agradecerle por la oportunidad.

622 **Investigador:** Para nada, gracias a usted profesora.

623 **Informante 6:** Como te dije, esa esa oportunidad me abrió a mí la, la oportunidad también,
624 digamos, la, la visión me permitió ampliar mi visión personal, de evolución personal como
625 docente. Todo lo que me ha tocado transicionar desde ese enfoque, desde un principio
626 centrado en aquella gramática formal eeh, que aprendimos desde, desde los primeros
627 semestres de la carrera, a ese trasvase a un enfoque totalmente priorizado, ¿Verdad? De
628 priorización de la comunicación efectiva y de la fluidez de la lengua. Me ha hecho reflexionar
629 también acerca de la necesidad de abandonar la idea de que existe una única forma correcta
630 de hablar el inglés y de enseñar el inglés. Y ahora, ahora de verdad valoro de una manera
631 honesta y enseño también de esta misma forma toda variante cultural que pueda, toda
632 dialéctica que pueda con respecto a la lengua, en este caso, del inglés, integrando todo ese
633 todos los materiales que tengo, que reflejen diversidad y que además ayuden a, así como me
634 ayudó a mí, a fomentar ese respeto y esa comprensión intercultural; yo diría que más allá de
635 lo transsociocultural, no solamente para mis colegas sino también para mis estudiantes, de
636 verdad que esto es fundamental, estos procesos que tu hablas en tu tesis son fundamentales
637 y de verdad te agradezco tus esfuerzos como investigador [Gracias a ti]. Y a lo crucial de, de
638 explorar, de atreverte a explorar esa, esa fase de cómo los docentes podemos aprender,
639 flexibilizar, desaprender, reaprender de una manera continua para, para poderlos adaptar a
640 los cambios, porque eso es lo que tenemos a diario. Nuestra sociedad es una sociedad
641 cambiante y tenemos cambios desde todo punto de vista; educativo, cultural, social, en, para
642 nosotros mismos y para nuestros estudiantes. Así que, de verdad que te agradezco
643 infinitamente por la oportunidad.

644

- 645 Investigador: Gracias, mi profesora. ¿Bien?
- 646 Informante 6: Vale.
- 647 Investigador: Hasta luego. Muchísimas gracias.
- 648 Informante 6: Hasta luego.

1 **Narrativa Reflexiva Escrita N° 1**

Lugar:	Sumter County, South Carolina, USA	Fecha:	06/16/24	Hora:	03:00 pm
Informante:	7 Profesora NV	Sexo:	Femenino	Edad:	42 años
Nacionalidad:	Colombiana	Nivel Educativo:	Licenciatura en Educación		
Idioma Nativo:	Español	Segunda Lengua:	Inglés		
Nivel de Dominio de Segunda Lengua					
Principiante:	Básico:	Intermedio:	Avanzado:	√	
Forma de Aprendizaje de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera	√		
Forma de Enseñanza de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera	√		

2

3 **Práctica del inglés dentro de la dinámica sociocultural y lingüística.**

4 En mi primera experiencia como docente en los Estados Unidos, he tenido diversas
5 situaciones en las que me he visto confrontada en relación con lo que había aprendido
6 previamente y la forma en que se utilizan algunas expresiones en este entorno en particular
7 por ejemplo, aprendí que la expresiones *to deliver / to give* se utilizaban para referirse a
8 que los estudiantes entregaran los trabajos al final de la clase pero, me encontré con la
9 realidad de que esas expresiones no se utilizan para tal fin sino que se utiliza la expresión
10 *turn it in*.

11 Las diferencias culturales y variaciones lingüísticas en el contexto de la enseñanza
12 aprendizaje de un idioma influyen en gran medida debido a que hay que tener presentes
13 factores como: el idioma, el lugar de procedencia, el acento, la costumbres, e incluso la
14 motivación. Por ejemplo, al ser un docente internacional aun cuando se hable el mismo
15 idioma, se presentan malos entendidos en la comunicación, es muy incómodo y frustrante al
16 dar instrucciones específicas y reconocer que los estudiantes entendieron la actividad de otra
17 manera. Por otro lado, el acento es un factor que puede, en dado caso, prestarse para
18 lamentablemente burlas e irrespetos y esta situación genera mucha vergüenza y decepción.

19 En cuanto a las costumbres, como educador hay que venir abiertos a entender que cada
20 lugar tiene sus propias costumbres como saludos, respuestas, comportamientos en el aula,
21 entre otras cosas.

22 Teniendo en cuenta que el inglés se aprendió en un país de habla hispana donde hay
23 determinadas costumbres socioculturales, al llegar a un país de habla inglesa donde las
24 costumbres son diferentes y cuesta un poco entender el comportamiento de la comunidad
25 educativa, como los saludos, las respuestas, la forma de comunicarse con otras personas, la
26 forma de pedir las cosas entre otros ya que esto impacta de forma negativa en las
27 expectativas que se pueden generar. Sin embargo, es importante reconocer que estos
28 mismos y otros factores son la oportunidad para aprender nuevas formas de comunicación
29 en inglés adecuadas al lugar donde nos estamos relacionando

30 **Estrategias o enfoques para promover la capacidad de adaptación lingüística**

31 A partir de mi experiencia, las estrategias como docente y aprendiz que son más efectivas
32 para promover la capacidad de adaptación lingüística son variadas y dependen de cada
33 persona, en su interés, su motivación y su apertura a la asimilación de nuevos contenidos.
34 Reconozco la interacción con estudiantes y trabajadores de la institución como una
35 oportunidad muy valiosa para aprender el vocabulario y expresiones comunes de su
36 cotidianidad.

37 Una de las muchas estrategias que he implementado en mis clases de inglés que ha aportado
38 a la adaptación lingüística de los estudiantes es el juego, ya que acerca a los estudiantes de
39 manera creativa al aprendizaje de una segunda lengua y los hace interesarse por aprender.

40 **Desafíos al desaprender y reaprender estructuras lingüísticas para adaptarse**

41 Uno de los más grandes desafíos que he podido encontrar en mi experiencia como docente
42 de inglés como lengua extranjera es la falta de motivación de los estudiantes a la hora de
43 aprender una segunda lengua al mostrar poco interés en el desarrollo de las actividades
44 debido a que no lo entienden, no lo ven práctico y mucho menos necesario en sus vidas.

45 Partiendo de mi experiencia en el aprendizaje del idioma, el juego como herramienta didáctica
46 para mejorar las habilidades comunicativas ha resultado muy valioso y lo he transmitido en
47 mis prácticas docentes ya que considero que es una herramienta muy efectiva porque motiva
48 a ganar y es llamativo.

1 Narrativa Reflexiva Escrita N° 2

Lugar:	Lexington County, South Carolina, USA	Fecha:	06/17/24	Hora:	08:30 am
Informante:	8 Profesor JM	Sexo:	Masculino	Edad:	38 años
Nacionalidad:	Panameña	Nivel Educativo: Maestría			
Idioma Nativo:	Español	Segunda Lengua: Inglés			
Nivel de Dominio de Segunda Lengua					
Principiante:	Básico:	Intermedio:	Avanzado: ✓		
Forma de Aprendizaje de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera	✓		
Forma de Enseñanza de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera	✓		

2

3 Información General:

4 Mi nombre es JM y soy un educador de 38 años originario de Panamá; vivo y enseño en
5 Carolina del Sur, Estados Unidos. Mi trayectoria como docente internacional comenzó con
6 una sólida base tanto en español como en inglés, tras haber obtenido una licenciatura en
7 Lenguas Modernas y una maestría en Educación, con especialización en Inglés como Lengua
8 Extranjera (EFL). Al haber crecido en Panamá, fui expuesto al inglés a una edad temprana,
9 pero mi aprendizaje se limitó al entorno estructurado y formal típico de la educación de
10 lenguas extranjeras en mi país de origen. Logré dominar el inglés, destacándome en
11 gramática, vocabulario y comprensión lectora, pero los verdaderos desafíos surgieron cuando
12 tuve que aplicar estas habilidades en un panorama cultural y lingüístico completamente
13 nuevo.

14 Mi experiencia inicial con el inglés, como la de muchos otros hablantes no nativos, se basó
15 en el sistema de educación formal. Pasé años memorizando reglas, conjugaciones y
16 perfeccionando mi pronunciación para cumplir con los estándares del entorno académico.
17 Sin embargo, cuando me mudé a los Estados Unidos, rápidamente me di cuenta de que el
18 inglés que había aprendido, si bien tuvo unos cimientos muy sólidos, no era del todo suficiente
19 para desenvolverse en las complejidades de las interacciones del mundo real. Esta
20 constatación marcó el comienzo de una transformación significativa en mi comprensión y uso
21 del idioma inglés.

22 Práctica de las estructuras formales del lenguaje en la vida real:

23 Uno de los momentos más impactantes de mi recorrido ocurrió durante una reunión de
24 profesores en la escuela donde ahora enseño. Como nuevo miembro del profesorado, estaba
25 ansioso por contribuir y compartir mis ideas, pero pronto me sentí abrumado por la naturaleza
26 informal y acelerada de la conversación. Los colegas usaban expresiones idiomáticas, jergas
27 y acentos regionales que me eran completamente desconocidos. A pesar de mi alto nivel de
28 dominio del inglés, avalado por un título profesional en el área y un puntaje de 107 en la
29 prueba TOEFL, me costaba seguir el ritmo de la discusión y me sentía como un extraño en
30 un idioma que creía conocer bien.

31 Esta experiencia puso de relieve una brecha crítica en mi educación lingüística: dominaba
32 bien el inglés formal y académico; sin embargo, carecía de la capacidad para desenvolverse

33 en los aspectos más fluidos y coloquiales del idioma que son esenciales en las interacciones
34 cotidianas. Las estructuras formales en las que había confiado durante tanto tiempo de
35 repente me parecieron inadecuadas para la comunicación espontánea y dependiente del
36 contexto que se requiere en mi nuevo entorno. En un primer momento, se siente como que
37 todo lo aprendido no sirvió de nada, pero al pasar el shock inicial de enfrentarse a la segunda
38 lengua en su uso coloquial, uno puede ver con claridad que traer unas bases bien fundadas
39 en el idioma, en efecto, sirvió de mucho y que solo se está pasando por un proceso de
40 transición en el cual uno debe adaptar su conocimiento previo hacia un engranaje necesario
41 con la realidad de su uso diario.

42 Otro caso que subrayó esta brecha fue durante una reunión social con colegas. A medida
43 que avanzaba la velada, la conversación se volvió más relajada, con personas que
44 compartían chistes, usaban referencias culturales y pasaban a un lenguaje bastante informal
45 lleno de idiomáticas que yo desconocía. Me sentí perdido, incapaz de involucrarme
46 plenamente o entender los matices de lo que se estaba diciendo. Se hizo evidente que el
47 inglés que había aprendido en el aula era solo una pieza del rompecabezas; para integrarme
48 y comunicarme de verdad de manera efectiva, necesitaba "desaprender" algunos de los
49 aspectos rígidos y formales del idioma que se habían arraigado en mí.

50 Este proceso de desaprendizaje no fue solo lingüístico sino también profundamente cultural.
51 La forma estadounidense de comunicarse, especialmente en entornos informales, suele ser
52 indirecta y matizada, con una gran dependencia de referencias culturales, humor y señales
53 no verbales. Estas fueron áreas en las que me sentí particularmente vulnerable, ya que mi
54 formación en educación formal no me había preparado para las sutilezas de la comunicación
55 intercultural. Los desafíos que enfrenté se vieron agravados por las expectativas sociales de
56 encajar y el miedo a cometer errores en un entorno profesional.

57 Uno de los factores culturales que contribuyeron a estos desafíos fue la diferencia en cómo
58 se perciben y comunican la autoridad y la jerarquía en Panamá en comparación con los
59 Estados Unidos. En mi país de origen, la comunicación en entornos profesionales tiende a
60 ser más formal y jerárquica, con una clara distinción entre roles superiores y subordinados.
61 Sin embargo, en los EE. UU., especialmente en el sector educativo, las líneas a menudo son
62 borrosas y la comunicación es más igualitaria e informal, al menos desde mi punto de vista.
63 Este cambio requirió que ajustara no solo mi uso del idioma sino también mi enfoque de las
64 interacciones interpersonales, lo cual fue un aspecto significativo del proceso de
65 desaprendizaje.

66 **Respecto a reaprender las habilidades lingüísticas:**

67 El proceso de reaprender inglés para adaptarlo al contexto del mundo real de mi nuevo
68 entorno fue desafiante y gratificante a la vez. Me di cuenta de que, para tener éxito,
69 necesitaba sumergirme en el idioma tal como se usa en la vida diaria, en lugar de confiar
70 únicamente en las estructuras formales que había dominado. Esto significaba buscar
71 oportunidades para practicar inglés en diversos entornos: en el trabajo, en situaciones
72 sociales y a través de los medios de comunicación.

73 Una de las estrategias más efectivas que adopté fue involucrarme con la cultura popular
74 estadounidense. Comencé a ver programas de televisión, escuchar podcasts y leer artículos
75 que eran populares entre mis colegas. Esto no solo me ayudó a captar los matices del inglés
76 conversacional, sino que también me dio una idea de las referencias culturales y el humor
77 que a menudo son parte integral de la comunicación en los EE. UU. Por ejemplo, ver
78 comedias como "Friends" y "The Office" me presentó una gran cantidad de expresiones
79 idiomáticas y lenguaje informal que no había encontrado en mi educación formal. Estos
80 programas también me brindaron una ventana al contexto cultural detrás del idioma, lo que
81 me ayudó a entender por qué ciertos chistes eran divertidos o por qué se usaban frases
82 específicas en situaciones particulares.

83 Además de consumir medios de comunicación, hice un esfuerzo consciente para practicar el
84 inglés hablado con hablantes nativos en entornos informales. Asistí a eventos comunitarios,
85 me uní a clubes locales e incluso trabajé como voluntaria en un centro cultural cercano (como
86 parte de la coral comunitaria) para aumentar mi exposición al inglés auténtico. Estas
87 experiencias fueron invaluable para ayudarme a adaptar mis habilidades lingüísticas a
88 contextos del mundo real. Otro ejemplo que recuerdo vívidamente fue una conversación con
89 un granjero local en una feria comunitaria. La conversación era sencilla, pero requirió que
90 usara un vocabulario diferente y ajustara mis patrones de habla para que coincidieran con el
91 tono relajado e informal de la interacción.

92 Otra estrategia que resultó útil fue participar en la práctica reflexiva. Después de las
93 interacciones en las que sentí que había tenido dificultades, me tomaba el tiempo para
94 reflexionar sobre lo que había sucedido, identificar cualquier desafío lingüístico o cultural y
95 pensar en cómo podría abordar situaciones similares de manera diferente en el futuro. Este
96 proceso reflexivo me permitió mejorar y adaptar continuamente mi uso del idioma, haciéndolo
97 más apropiado y efectivo para el contexto.

98 Otra de las aplicaciones más significativas de mis habilidades lingüísticas reaprendidas
99 ocurrió durante las reuniones de padres y maestros. Al principio, abordaba estas reuniones
100 con el lenguaje formal y académico que estaba acostumbrada a utilizar en entornos
101 profesionales. Sin embargo, pronto me di cuenta de que los padres respondían mejor cuando
102 utilizaba un tono más conversacional, cálido, accesible y que reflejara su forma de hablar
103 cotidiana. Esto requirió que ajustara mi vocabulario, tono e incluso lenguaje corporal para
104 crear un entorno de comunicación más cómodo y eficaz. Los comentarios positivos que recibí
105 de los padres reforzaron la importancia de ser adaptable y sensible al contexto en mi uso del
106 lenguaje.

107 Los factores culturales y sociolingüísticos desempeñaron un papel crucial en este proceso de
108 reaprendizaje. Aprendí que el lenguaje está profundamente entrelazado con la cultura y que,
109 para usar el inglés de manera eficaz, necesitaba comprender no solo las palabras en sí, sino
110 también el contexto cultural en el que se usaban. Por ejemplo, ciertas frases o expresiones
111 que son perfectamente aceptables en español panameño pueden tener connotaciones
112 diferentes o ser percibidas de manera diferente en inglés estadounidense. Por ejemplo, le
113 dije a un estudiante: "What's your problem?" Y enseguida, me indicaron que era una forma

114 grosera y mal educada de referirse a alguien y que, por el contrario, lo correcto era "What's
115 wrong with you?" Comprender estos pequeños matices fue clave para evitar malentendidos
116 y establecer una buena relación con quienes me rodeaban.

117 **Reflexión sobre el proceso:**

118 En retrospectiva, el proceso de desaprender y volver a aprender inglés ha sido transformador
119 para mí, tanto como estudiante de idiomas como docente. Al principio, mi enfoque del idioma
120 estaba muy arraigado en los métodos formales y estructurados que me habían enseñado.
121 Sin embargo, a medida que afrontaba los desafíos de adaptarme a un nuevo entorno cultural
122 y lingüístico, me di cuenta de que la comunicación eficaz requiere más que solo competencia
123 técnica: requiere flexibilidad, conciencia cultural y la voluntad de salir de la propia zona de
124 confort.

125 Mis experiencias han mejorado significativamente mis habilidades y confianza en el uso del
126 inglés. Ya no me siento limitado por las estructuras formales del idioma y me siento más
127 cómodo con la naturaleza informal y dinámica de la comunicación en el mundo real. Este
128 cambio me ha permitido participar más plenamente en contextos tanto profesionales como
129 sociales, lo que me ha permitido construir relaciones más sólidas con colegas, estudiantes y
130 la comunidad en general.

131 Además, estas experiencias han profundizado mi comprensión de las diferencias culturales
132 y la importancia de la comunicación intercultural. He llegado a comprender que el lenguaje
133 no es solo una herramienta para transmitir información, sino un medio para conectar con
134 otros a un nivel más profundo y significativo. Esta comprensión ha sido particularmente
135 importante en mi rol como educador, donde soy responsable de ayudar a los estudiantes no
136 solo a aprender un nuevo idioma, sino también a aprender nuevas habilidades lingüísticas.

137 El proceso de desaprender y reaprender también me ha enseñado el valor de la paciencia y
138 la perseverancia. El aprendizaje de idiomas es un viaje que dura toda la vida y es importante
139 reconocer que cometer errores y experimentar reveses son partes naturales de ese viaje.
140 Cada desafío que enfrenté a lo largo del camino contribuyó a mi crecimiento como estudiante
141 de idiomas y me proporcionó conocimientos valiosos que ahora transmito a mis estudiantes.

142 **Aplicación del tema en la enseñanza del inglés:**

143 Como profesor de inglés como lengua extranjera, mis experiencias personales con el
144 desaprendizaje y reaprendizaje del inglés han tenido un profundo impacto en mi enfoque
145 pedagógico. Me he convertido en un firme defensor de los métodos de enseñanza que van
146 más allá del enfoque tradicional en la gramática y el vocabulario, enfatizando en cambio la
147 importancia del contexto, la cultura y la aplicación en el mundo real. Mi objetivo es preparar
148 a mis estudiantes no solo para los exámenes, sino también para los diversos desafíos
149 lingüísticos y culturales que encontrarán fuera del aula.

150 En mi enseñanza, me esfuerzo por crear un entorno de aprendizaje que refleje los contextos
151 del mundo real en los que mis estudiantes usarán el inglés. Incorporo materiales auténticos,

152 como artículos de noticias, podcasts y videos, en mis clases para exponer a los estudiantes
153 al idioma tal como se usa en la vida cotidiana. También utilizo juegos de roles y simulaciones
154 para ayudar a los estudiantes a practicar cómo desenvolverse en diferentes situaciones
155 culturales y sociales, alentándolos a experimentar con el idioma y aprender de sus errores.

156 Al reflexionar sobre mi propia experiencia, me he centrado especialmente en ayudar a mis
157 estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación intercultural. Hago hincapié en la
158 importancia de comprender las normas, los valores y las expectativas culturales al usar el
159 inglés, y aliento a mis estudiantes a tener una mente abierta y curiosidad por las culturas de
160 los demás. Creo que estas habilidades son esenciales para una comunicación eficaz en el
161 mundo globalizado de hoy y son tan importantes como la competencia lingüística.

162 Un cambio específico que he realizado en mi práctica docente es la forma en que abordo la
163 corrección de errores. En el pasado, corregía los errores de mis estudiantes de inmediato,
164 centrándome en la precisión gramatical. Sin embargo, ahora adopto un enfoque más
165 holístico, considerando no solo la precisión del lenguaje sino también su idoneidad en el
166 contexto. Animo a mis alumnos a reflexionar sobre sus errores y pensar en cómo pueden
167 mejorar su comunicación en interacciones futuras. Este enfoque ha ayudado a crear un
168 entorno de aprendizaje más solidario y menos intimidante, donde los alumnos se sienten
169 cómodos asumiendo riesgos y experimentando con el idioma.

170 También hago mucho hincapié en el desarrollo de la inteligencia emocional de mis alumnos,
171 reconociendo que el aprendizaje de idiomas no es solo un proceso cognitivo sino también
172 emocional. Trabajo para desarrollar la confianza y la resiliencia de mis alumnos, ayudándolos
173 a gestionar la frustración y la ansiedad que suelen acompañar al aprendizaje de idiomas.
174 Creo que, al fomentar un entorno emocional positivo, puedo ayudar a mis alumnos a
175 convertirse en estudiantes más eficaces y motivados.

176 Conclusiones:

177 En conclusión, mi viaje de desaprender y reaprender inglés ha sido una experiencia
178 profundamente enriquecedora que ha dado forma tanto a mi vida personal como profesional.
179 Me ha enseñado la importancia de la flexibilidad, la conciencia cultural y el aprendizaje
180 permanente para dominar un idioma. Estas experiencias me han convertido en un profesor
181 más empático y eficaz, mejor preparado para apoyar a mis alumnos en su propio camino de
182 aprendizaje de idiomas.

183 El proceso también ha reforzado mi creencia de que el aprendizaje de idiomas no consiste
184 únicamente en adquirir un conjunto de reglas y vocabulario, sino en desarrollar la capacidad
185 de comunicarse de manera significativa y auténtica en una amplia gama de contextos. A
186 medida que sigo creciendo como estudiante y como educadora, sigo comprometida con
187 ayudar a mis estudiantes a desarrollar las competencias lingüísticas e interculturales que
188 necesitan para tener éxito en un mundo diverso e interconectado.

189 Esta narración reflexiva no es solo un recuento de mis experiencias, sino un testimonio del
190 poder transformador del aprendizaje de idiomas. Es un recordatorio de que los desafíos que
191 enfrentamos al aprender un nuevo idioma son oportunidades de crecimiento, tanto como
192 individuos como miembros de una comunidad global. Al aceptar el proceso de desaprender
193 y reaprender, podemos abrirnos a nuevas posibilidades y conexiones, lo que nos convierte
194 en mejores comunicadores y seres humanos más compasivos.

1 **Narrativa Reflexiva Escrita N° 3**

Lugar: Sumter County, South Carolina, USA	Fecha: 06/19/24	Hora: 03:45 pm
Informante: 9 Profesor ER	Sexo: Femenino	Edad: 41 años
Nacionalidad: Mexicana	Nivel Educativo: Licenciatura en Educación	
Idioma Nativo: Español	Segunda Lengua: Inglés	
Nivel de Dominio de Segunda Lengua		
Principiante:	Básico:	Intermedio: Avanzado: ✓
Forma de Aprendizaje de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera ✓
Forma de Enseñanza de L2:	como Segunda Lengua	como Lengua Extranjera ✓

2

3 **Las estructuras formales del lenguaje en la vida real:**

4 Enfrenté muchos desafíos al llegar a los Estados Unidos, pero para esta reflexión diría que el
5 más impactante, académica y laboralmente hablando, fue darme cuenta de que el inglés que
6 había dominado en México no era del todo adecuado para las conversaciones informales y de
7 ritmo rápido que son un elemento básico de la vida estadounidense. Durante mi primer año de
8 docencia en Carolina del Sur, me encontré con numerosas situaciones en las que mi inglés
9 formal, de libro de texto, parecía fuera de lugar o incluso, muchas veces incómodo. Por ejemplo,
10 durante una conversación informal con colegas en la sala de profesores, me costó seguir la
11 conversación. Usaban expresiones coloquiales, jergas y frases regionales que me resultaban
12 completamente desconocidas. A pesar de mi amplia formación y años de experiencia enseñando
13 inglés, me sentí como si volviera a ser una principiante.

14 Me sentí terrible y avergonzada durante esta situación porque al optar por este empleo uno debe
15 demostrar un dominio avanzado del idioma y aunque, así fue, al menos en mi caso, este tipo de
16 situaciones puede poner esto en duda. Me hizo darme cuenta de que el inglés que había estado
17 enseñando y usando era demasiado formal y rígido, adecuado para entornos académicos y
18 profesionales, pero carente de la flexibilidad necesaria para las conversaciones cotidianas. Al
19 principio y muy rápidamente, darme cuenta de que necesitaba "desaprender" ciertos aspectos
20 de mi uso del idioma para adaptarme a este nuevo entorno me desalentó demasiado. Había
21 pasado años perfeccionando mi vocabulario, mi gramática y pronunciación, solo para descubrir
22 que estas habilidades no me preparaban del todo para las realidades de vivir y trabajar en los
23 Estados Unidos.

24 Las diferencias culturales entre México y Estados Unidos también jugaron un papel importante
25 en mi proceso de desaprendizaje. En México, la formalidad y el respeto están profundamente
26 arraigados tanto en el lenguaje como en las interacciones sociales, especialmente en entornos
27 profesionales y tan solo por ser un docente, ya eres considerado una figura de respeto. Sin
28 embargo, en Estados Unidos, eso está muy lejos de la realidad; aprendí rápidamente que la
29 comunicación tiende a ser más informal, directa e igualitaria y el respeto no lo obtienes con la
30 investidura de maestro; el respeto, en realidad, te lo tienes que ganar de una manera muy difícil.
31 Adaptarme a este cambio cultural requirió que dejara de lado algunas de las formalidades a las
32 que estaba acostumbrada, lo cual no fue fácil. Al principio me pareció contradictorio, pero poco

33 a poco empecé a ver el valor de ser más adaptable y receptiva al contexto en el que me
34 comunicaba.

35 **El reaprendizaje de las habilidades lingüísticas:**

36 Con respecto a volver a aprender ciertas formas del inglés para adaptarme mejor a las realidades
37 culturales y lingüísticas de mi nuevo entorno; puedo decir que verdaderamente fue un gran
38 desafío y una transformación aún mayor. Me di cuenta de que, para conectarme realmente con
39 mis estudiantes, mis colegas y la comunidad, necesitaba sumergirme en el lenguaje cotidiano
40 que se usaban todos a mi alrededor. Esto significaba no solo practicar inglés en entornos
41 informales, sino también estar abierta a aprender de mis errores y ajustar constantemente mi uso
42 del idioma en función de los comentarios que recibía; algunos comentarios llegaron muy
43 educados, pero otros muy groseros e irrespetuosos.

44 Un aspecto clave de mi proceso de reaprendizaje fue buscar activamente oportunidades para
45 participar en el desarrollo profesional. Asistí a talleres y conferencias centrados en la enseñanza
46 del español como idioma extranjero en Estados Unidos donde aprendí sobre nuevas
47 metodologías y estrategias para enseñar español, pero en un escenario de inglés completamente
48 real y en un contexto multicultural. Estos eventos también me brindaron la oportunidad de
49 relacionarme con otros educadores, compartir experiencias y aprender de sus enfoques de
50 enseñanza de idiomas. Un taller, en particular, se centró en la importancia de incorporar la
51 competencia cultural en la enseñanza de idiomas, lo que resonó profundamente con mis propias
52 experiencias. Me di cuenta de que, para ser un maestro eficaz, necesitaba integrar la conciencia
53 cultural en mis lecciones, no solo para el beneficio de mis estudiantes sino también para mi propio
54 crecimiento continuo como hablante del idioma.

55 Los factores culturales, sociales y lingüísticos fueron cruciales para dar forma a mi proceso de
56 reaprendizaje. Comprendí que el lenguaje no es solo un conjunto de reglas y vocabulario, sino
57 una entidad viva que evoluciona con sus usuarios. Para ser eficaz en mi comunicación,
58 necesitaba estar en sintonía con los matices culturales y la dinámica social en juego. Comprender
59 estas sutilezas me ayudó a desenvolverme en las interacciones sociales de manera más eficaz
60 y a construir relaciones más sólidas con quienes me rodeaban. En algunas situaciones,
61 pronunciar una palabra de manera diferente daba pie a una situación chistosa y divertida
62 mientras que muchas, muchas otras podían ponerte en una situación que incluso podía arriesgar
63 tu cargo en el trabajo; por ejemplo, todavía tengo muchísimo cuidado al pronunciar "beach" para
64 que no sea confundido con "bitch" porque eso precisamente me ocurrió en los primeros días de
65 mi trabajo actual y acá, puedes ser despedido de tu empleo por el uso de malas palabras en el
66 aula. De igual manera, tengo muchísimo cuidado al usar la palabra "black" porque cultural y
67 cívicamente hablando puede ser usada en tu contra como una palabra ofensiva y racista.

68 Al reflexionar sobre mi recorrido, me doy cuenta de que el proceso de desaprender y volver a
69 aprender inglés ha sido una de las experiencias de crecimiento profesional y personal más
70 importantes de mi vida. Al principio, abordaba el lenguaje con un enfoque en la precisión y la
71 corrección, pero a través de mis experiencias en Carolina del Sur, he llegado a apreciar la
72 importancia de la flexibilidad, la sensibilidad cultural y la adaptabilidad en el uso del idioma.

73 Mi confianza en el uso del inglés ha aumentado significativamente como resultado de este
74 proceso. Ya no me siento limitada por las estructuras formales en las que antes confiaba y me
75 siento más cómoda con la naturaleza informal y dinámica de la comunicación cotidiana. Este
76 cambio me ha permitido participar más plenamente en contextos profesionales y sociales, lo que
77 me ha permitido construir conexiones más sólidas con mis estudiantes, colegas y la comunidad
78 en general.

79 Estas experiencias también han profundizado mi comprensión de la importancia de la
80 comunicación intercultural. He aprendido que el lenguaje es más que un simple medio para
81 transmitir información: es una herramienta para construir relaciones, fomentar la comprensión y
82 superar las brechas culturales. Esta constatación ha sido particularmente importante en mi
83 función como educadora, donde me esfuerzo por ayudar a mis estudiantes a desarrollar no solo
84 sus habilidades lingüísticas, sino también su capacidad para navegar por las complejidades
85 culturales que conlleva vivir en un mundo globalizado.

86 El proceso de desaprender y reaprender también me ha enseñado el valor de la humildad y la
87 importancia de estar abierta al aprendizaje continuo. El lenguaje evoluciona constantemente y,
88 como educadores, debemos estar dispuestos a evolucionar con él. Cada desafío que enfrenté a
89 lo largo del camino me proporcionó conocimientos valiosos que no solo mejoraron mi propio uso
90 del lenguaje, sino que también enriquecieron mi práctica docente.

91 **Aplicación en la enseñanza:**

92 Como docente, mis experiencias de desaprender y reaprender inglés han influido profundamente
93 en mi enfoque de la enseñanza del idioma. Creo en los métodos de enseñanza que priorizan la
94 competencia cultural y la aplicación en el mundo real por sobre la memorización mecánica y la
95 precisión gramatical. Creo que, para preparar verdaderamente a los estudiantes para los
96 desafíos de usar el inglés en diversos contextos, debemos centrarnos en desarrollar su
97 capacidad de comunicarse de manera efectiva y auténtica en una amplia gama de situaciones.

98 En mi aula, me esfuerzo por crear un entorno que refleje un uso de la lengua y su cultura en el
99 mundo real. Incorporo materiales auténticos, como artículos de noticias, podcasts y videos, en
100 mis lecciones para exponer a los estudiantes al idioma tal como se usa realmente en la vida
101 cotidiana. También utilizo conversaciones y simulaciones para ayudar a los estudiantes a
102 practicar la navegación en diferentes situaciones culturales y sociales, alentándolos a
103 experimentar con el idioma y aprender de sus errores.

104 Al reflexionar sobre mi propio recorrido, me he centrado especialmente en ayudar a mis
105 estudiantes a desarrollar sus habilidades de comunicación intercultural. Realzo la importancia de
106 comprender las normas, valores y expectativas culturales al utilizar el inglés, y motivo a mis
107 estudiantes para que tengan una mente abierta y para que sientan esa curiosidad por las culturas
108 de los demás. Creo que estas habilidades son esenciales para una comunicación eficaz en un
109 mundo globalizado como el de hoy día y son tan importantes como la competencia lingüística.

Anexo 4: Instrucciones para las Narrativas Reflexivas Escritas

Instrucciones para la Narrativa Reflexiva Escrita

Estimado/a Participante:

Agradecemos su disposición para contribuir a una investigación que explora las experiencias de los profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera al momento de poner en práctica sus conocimientos en varios contextos del mundo real. Su narrativa escrita reflexiva será fundamental para comprender mejor el proceso de aprendizaje del inglés en diversos contextos multiculturales.

La narrativa escrita reflexiva tiene como objetivo capturar sus experiencias personales y reflexiones sobre el proceso de desaprendizaje y reaprendizaje de estructuras lingüísticas formales del inglés en contextos del mundo real y culturalmente diversos.

Instrucciones Generales o Recomendaciones:

1. **Extensión:** Se recomienda que su narrativa tenga una extensión mínima de 1000 palabras y máxima de 2000 palabras. Solo una sugerencia, siéntase libre en su expresión escrita.
2. **Formato:** Use un formato de documento estándar (por ejemplo, Microsoft Word) con letra Times New Roman, tamaño 12, y doble espacio. Si desea hacer un documento manuscrito, de igual manera, será bien recibido.
3. **Estructura:** Organice su narrativa en párrafos coherentes y bien estructurados. No es necesario seguir una estructura académica estricta, pero se recomienda que su escrito tenga una introducción, desarrollo y conclusión.

Guía para la Redacción:

1. Introducción:

- Preséntese brevemente: su nombre, edad, antecedentes culturales y académicos, y nivel de competencia en inglés.
- Describa brevemente su experiencia general en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

2. Desaprendizaje de Estructuras Lingüísticas Formales:

- Describa una o más situaciones específicas en las que sintió la necesidad de desaprender estructuras lingüísticas formales del inglés. Estas pueden incluir contextos académicos, laborales, sociales, o interculturales.
- Reflexione sobre los desafíos que enfrentó durante este proceso de desaprendizaje. ¿Qué factores culturales, sociales o contextuales contribuyeron a estos desafíos?

3. Reaprendizaje de Competencias Lingüísticas:

- Relate sus experiencias al reaprender competencias lingüísticas para adaptarse a contextos del mundo real. ¿Qué métodos o estrategias utilizó?
- Proporcione ejemplos concretos de situaciones en las que tuvo que aplicar sus nuevas competencias lingüísticas. ¿Cómo influyeron los factores culturales y sociolingüísticos en este proceso?

4. Reflexión sobre el Proceso:

- Reflexione sobre el impacto de estas experiencias en su desarrollo como hablante de inglés. ¿Cómo han cambiado sus habilidades y su confianza en el uso del idioma?
- Analice cómo estas experiencias han influido en su comprensión de las diferencias culturales y la comunicación intercultural.

5. Aplicación en la Enseñanza:

- Hable de su experiencia, bien sea como estudiante o como docente de inglés; describa cómo sus experiencias personales de desaprendizaje y reaprendizaje han influido en su enfoque pedagógico.
- Reflexione sobre las competencias y habilidades que considera esenciales para enseñar inglés de manera efectiva en contextos multiculturales.

6. Conclusión:

- Resuma los puntos clave de su narrativa.
- Comparta cualquier reflexión adicional que considere relevante para la investigación.

Confidencialidad:

Recuerde que toda la información proporcionada será tratada con estricta confidencialidad. Se utilizarán seudónimos para proteger su identidad en todos los informes y publicaciones resultantes de esta investigación.

Envío de la Narrativa:

Por favor, envíe su narrativa escrita reflexiva a agriosmo@yahoo.com antes del **30 de mayo de 2024**. Si tiene alguna pregunta o necesita aclaraciones adicionales, no dude en ponerse en contacto conmigo.

Agradecemos profundamente su participación y su valiosa contribución a esta investigación.

Atentamente,

Adrián Ríos, MSc.

agriosmo@yahoo.com

+1 864 4979551

Doctorado en Educación.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo, Venezuela.

Mayo, 2024