
**LA ENSEÑANZA DE LENGUAS; TENDENCIAS EN LA ERA DE LA COMPLEJIDAD.
LANGUAGES TEACHING: TENDENCIES IN THE ERA OF COMPLEXITY**

Gabriel Llaven Coutiño ¹

yaco10@yahoo.com

María Eugenia Culebro Mandujano²

maru.culebro@gmail.com

Recibido: 1 de febrero de 2012;

Aceptado para su publicación: 31 de marzo de 2012

RESUMEN

Los autores definen la transversalidad como una tendencia educativa posmoderna de la era de la complejidad; un paradigma que disuelve las jerarquías de poder entre las diversas áreas de conocimiento y que interconecta a las disciplinas. Consideran la necesidad de una nueva manera de entender y organizar los

ABSTRACT

The authors define Transversality as a postmodern tendency in education which takes place in the era of complexity. Also, as a paradigm that dissolves the existing power hierarchies and that interconnects the previously disaggregated disciplines. They consider the need of a new way of understanding and organizing the learning objectives in the university context, so they

¹ Docente-investigador de tiempo completo de la Escuela de Lenguas Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Cuenta con Doctorado y Maestría en Educación Superior además con conocimientos de Inglés, francés y alemán. Ha participado como organizador y ponente en diferentes cursos de formación y actualización docente en Lenguas Extranjeras, también ha realizado investigaciones en docencia y publicado diversos artículos en relación a didáctica, realizó estancia académica en la universidad de Southampton, Inglaterra. Actualmente es docente de la Licenciatura en la enseñanza de Inglés y pertenece al sistema Estatal de Investigación y al programa de mejoramiento al profesorado de la Secretaría de Educación Pública.

² Docente-investigadora de tiempo completo de la Escuela de Lenguas-Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Actualmente realiza su investigación doctoral en la cual aborda desde una perspectiva crítica la transferencia del modelo de la calidad en la educación primaria (Universidad Autónoma Metropolitana, México-Universidad de Salamanca, España). Ha participado en la realización de programas de inglés en la Universidad Politécnica de Chiapas y en la Universidad Virtual de la UNACH.

aprendizajes en el contexto universitario, y proponen a la clase de lenguas como un espacio óptimo para ayudar en la formación de los estudiantes a ser sensibles a la realidad social, a vincular las relaciones entre el espacio de enseñanza-aprendizaje y la vida cotidiana, a la formación integral y al fortalecimiento de una perspectiva crítica hacia las problemáticas globales y locales.

Palabras claves: Transversalidad, Complejidad, Enseñanza de lenguas

propose the language classes as an optimal space to help the students to develop their sensitivity to the social reality, to bond the relationship between the learning place and their everyday lives, to the integral formation of students and to strengthen a critical perspective towards the global and local problems.

Keywords: Transversality, Complexity, Language teaching

INTRODUCCIÓN

La transversalidad es una tendencia educativa posmoderna y de la era de la complejidad. La proliferación de disciplinas, cada una con su respectivo campo específico, su dependencia y preponderancia entre las ciencias, dio como resultado una excesiva especialización y compartimentación del conocimiento en el mundo contemporáneo. La antigua organización de las disciplinas las situaba como realidades independientes que aislaban la comprensión del conocimiento, sin interconectarlas, impidiendo ver la realidad como un todo, sino más bien, fragmentándola. Más tarde, surge la interdisciplinariedad que sostenía la relación entre las disciplinas observando al conocimiento desde un ángulo más interactivo. Abarca los diversos compartimientos del saber contemporáneo, sin embargo, sus límites eran constreñidos, pues no estaba claro para el profesional hasta dónde ligar su especialidad con las demás áreas del saber. La multidisciplinariedad también fue una perspectiva ampliamente definida. En cambio, la transversalidad como otro paradigma para la comprensión del conocimiento surge porque el paradigma arborescente de la ciencia planteaba jerarquías de poder y no interconectaba las diversas áreas del conocimiento.

DESARROLLO

Aproximación conceptual a la transversalidad

Magendzo (2002) define la transversalidad de esta manera:

“La transversalidad es un enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad educativa, y se refiere básicamente a una nueva manera de ver la realidad y vivir las relaciones sociales desde una visión holística o de totalidad, aportando a la superación de la fragmentación de las áreas de conocimiento, a la aprehensión de valores y formación de actitudes, a la expresión de sentimientos, maneras de entender el mundo y a las relaciones sociales en un contexto específico. De esta manera, se hace posible introducir las preocupaciones de la sociedad, tanto en el diseño curricular como en las prácticas educativas. Desde esta visión se busca aportar a la formación integral de las personas en los dominios cognoscitivo, procedimental y actitudinal; es decir, en los ámbitos del saber, saber hacer y del ser, a través de los procesos educativos; de manera tal, que los sujetos sean capaces de responder de manera crítica a los desafíos históricos, sociales y culturales de la sociedad en la que se encuentran inmersos”.

El concepto de “Transversalidad” ha sido desarrollado a lo largo de los años; al inicio se reconocía la necesidad de hablar de los grandes temas y necesidades sociales, pero este concepto se difunde ampliamente en la década de los noventa. Primero, en 1990, con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia; y más adelante con el Informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI elaborado por la UNESCO en el año de 1996.

(Fernández Batanero, s.f) en su artículo “La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural”, señala que ésta “permitiría que el aprendiz pueda aplicar su conocimiento interactuando con un entorno significativo, así como contrastar su forma de entender la realidad con otros (el profesor, compañeros) para llegar a un conocimiento consensuado. La transversalidad curricular se nos presenta como un vehículo que nos conecta el aprendizaje de los contenidos curriculares, con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias para aprender más y mejor los contenidos universitarios, así como hacerlo paulatinamente de manera más autónoma. Esta estrategia metodológica, contribuye a que el alumno encuentre sentido al trabajo que realiza”. Este mismo autor aclara que:

“Hablar de transversalidad curricular en la Universidad es referirnos a otra forma de entender y organizar los aprendizajes en el contexto universitario. Ello nos lleva necesariamente hacia la utilización de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente formas de organización de los contenidos... La Transversalidad, como estrategia curricular, en el ámbito universitario debe establecer puentes de unión entre el saber académico (Aprender a aprender) y el saber vital o vulgar (Aprender a vivir). En este sentido, debe vincular la cultura universitaria y la extrauniversitaria, incluir el bagaje cultural previo del alumnado y de los docentes por lo que siempre está implicada la percepción socio-afectiva, entre otros elementos, permitiendo contextualizar cualquier conocimiento académico. Poner el énfasis en la vida real constituye sin lugar a dudas una de las premisas más importantes para que el aprendizaje sea verdaderamente efectivo”.

Como se explica a continuación, es posible identificar diversas aproximaciones conceptuales al término de “Transversalidad”, y por lo tanto sus aproximaciones metodológicas también son muy diversas. Sin embargo, a manera de síntesis se presenta la siguiente figura en la que se busca contrastar la educación tradicional con aquella basada en ejes educativos transversales. En esta última, los objetivos curriculares se encuentran estrechamente vinculados con la vida cotidiana y el entorno de los estudiantes, buscando así un aprendizaje holístico y relevante para el grupo social. Por el contrario, la educación tradicional se presenta como una serie de saberes independientes entre sí, sin ningún vínculo con el contexto.

Por tanto, los temas transversales son contenidos curriculares que responden a las siguientes características: plantean una preocupación por los problemas sociales; permiten la relación de la escuela con la vida (la realidad cotidiana); procuran la educación en valores, como uno de los saberes importantes en la educación integral de los aprendientes; poseen una perspectiva social crítica hacia problemáticas del ser humano. Es importante comprender que la transversalidad aborda hoy las diversas disciplinas desde una visión diferente el conocimiento que posibilita múltiples conexiones y tránsitos entre las disciplinas, tal como fue concebido este concepto que fue desarrollado por Félix Guattari a inicios de los años setenta.

Transversalidad y complejidad: nuevas tendencias educativas

(Michael Gibbons ,1998 p. 47) señala que “la capacidad para trabajar con modelos complejos es un elemento clave de la transdisciplinariedad. Las correlaciones identificadas y las leyes inducidas a menudo no se pueden reducir a las de una determinada disciplina” . Así también, Bonil, j. & Sanmartí, n. & Tomás, c. & Pujol, R.M. (2004) afirman que el concepto de transversalidad y con él los denominados temas transversales fueron introducidos por la LOGSE (1990), en el sistema educativo en España, y éstos respondían

“a un proyecto de sociedad y de educación, plenamente justificado dentro del marco social en que se desarrolla la educación obligatoria. Constituían una opción ideológica propugnadora de un modelo de escuela, de educación y de sociedad. La transversalidad afianzaba un modelo de escuela que consideraba la realidad externa y la entiende como un elemento más de la sociedad que es generador de nuevas ideas y factor transformador de ambas. Junto a ello, propugnaba un modelo de educación conectado con la vida, basado en la comprensión y en la acción; promovía visiones globales, estimulaba un aprendizaje en el que el alumnado se sintiera partícipe, y un estilo de trabajo orientado a desarrollar la autonomía y la cooperación”.

Sin embargo, la transversalidad no ha desarrollado en paralelo, ni herramientas ni enfoques metodológicos para su aplicación. La tendencia hacia la transversalidad venía ya desde hace más de dos décadas. Mencionamos, por ejemplo, la *Declaración de Venecia* formulada por la UNESCO en 1986, para ver que esta tendencia de la transversalidad no es nueva.

(Salvador Corrales, 2007) destaca algunas reflexiones para que el cambio educativo en este siglo pueda darse:

“Nos encontramos en una profunda revolución en el campo de la ciencia. Existe una gran brecha entre la nueva ciencia y los valores que siguen prevaleciendo en la filosofía, las ciencias sociales y la vida en las modernas sociedades; Esta discrepancia es un profundo peligro para la supervivencia de la vida sobre la Tierra. El conocimiento científico actual ha alcanzado un punto donde puede empezar a integrarse con otras formas de conocimiento, como las tradiciones, la espiritualidad, etc. La nueva ciencia abre una nueva visión de la humanidad. La nueva ciencia propone el modelo

transdisciplinario. La manera convencional de enseñar la ciencia a través de una presentación lineal enmascara la separación entre la ciencia de frontera y las visiones obsoletas del mundo. Existe la angustiosa necesidad de nuevos métodos educativos que surjan de lo más nuevo del progreso científico”.

(Gimeno Sacristán, 2004, p. 25) considera que “la educación en un mundo globalizado tiene que superar las obviedades y la claridad aparente de los fenómenos, abordar los temas y problemas de una forma interdisciplinaria y abandonar la tendencia a la especialización que los trocea” . Sacristán afirma que tal como sugiere (Morin, 2001), se precisa cultivar una “inteligencia general” que aborde de manera multidimensional los asuntos que son complejos.

El paradigma de la transversalidad tiene muchas aristas y su aplicación tiene diversas consecuencias. Es necesario investigar y reflexionar más sobre ello. Coincidimos con (Gibbons, 1998, p. 45) cuando concluye que la aplicación de la transdisciplinariedad en los planes de estudio:

“exige pasar de un aprendizaje basado en las disciplinas a otro basado en los problemas. La mayoría de las universidades se muestran renuentes a aceptar esta posibilidad porque saben instintivamente que la solución de problemas requiere una base previa en alguna disciplina. En consecuencia, se ha tendido a insistir en que es necesario aprender primero una disciplina para luego pasar a la solución de problemas”

El paradigma de la transversalidad y la enseñanza de lenguas

Se considera que la clase de lenguas es un espacio óptimo para ayudar en la formación de los estudiantes a ser sensibles a la realidad social, a vincular las relaciones entre el espacio de enseñanza-aprendizaje y la vida cotidiana, a la formación integral y al fortalecimiento de una perspectiva crítica hacia las problemáticas globales y locales.

Los docentes de lenguas extranjeras deben poseer diversos conocimientos lingüísticos, socioculturales y didácticos. De manera especial, es de importancia que conozcan los diversos enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas, con la finalidad de mejorar su práctica en beneficio de sus alumnos, para facilitar su aprendizaje de

acuerdo con las tendencias educativas y el paradigma de la transversalidad.

El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MCER) es actualmente una referencia importante a nivel internacional que vincula el uso de la lengua con las diferentes disciplinas y saberes. Desde los años setentas, el Consejo de Europa ha promovido un enfoque orientado a la acción a la descripción del uso del lenguaje. Éste

“se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2001).

El Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas extranjeras propone el Enfoque Orientado a la acción, basado en categorías como competencias, tareas y estrategias. De acuerdo con Cuq (2003), este documento toma en cuenta el currículum de las lenguas con respecto a la diversificación y al plurilingüismo y se ha vuelto un documento referencial que en un principio surgió a iniciativa y en el seno del continente europeo con la finalidad de facilitar los intercambios entre diferentes actores del dominio de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, y por otra parte, para asistir a cada uno de estos diferentes actores en la reflexión y la toma de decisión que interesan en su propio dominio de intervención. Proyectado en su origen como un instrumento que permitía situar los unos con relación a los otros en cuanto a los diplomas y certificaciones existentes, el Marco de referencia dio rápido lugar a una extensión de sus alcances.

Para el Enfoque Orientado a la Acción, el lenguaje es un aspecto indisoluble de la vida social, y en el proceso de enseñanza-aprendizaje se busca capacitar al alumno para desarrollarse exitosamente en otra lengua, y así llevar a cabo las diversas actividades de su vida cotidiana. Este “ve a los miembros de una sociedad como completando tareas significativas utilizando actos de lengua en situaciones que son parte de un contexto social relevante” (Rupp, 2008, 65).

(Little,2007,p.14), explica que este enfoque se soporta en una dimensión horizontal del aprendizaje y la enseñanza de lenguas; es decir, “A cualquier nivel de competencia nos permite considerar cómo las capacidades del aprendiente de lenguas, los diferentes aspectos de la actividad de la lengua y las condiciones y restricciones impuestas por el contexto se combinan para delinear la comunicación” . De esta manera, el Enfoque

Orientado a la Acción permite reconocer las competencias para actuar en diversos contextos y situaciones cotidianas, y el lenguaje se convierte en un instrumento efectivo para el logro de tareas diversas.

El Marco de Referencia describe el Enfoque Orientado a la Acción de la siguiente manera:

“se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales; es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social” (MECRL, 2001).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, describe el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas bajo el enfoque orientado a la acción de la siguiente manera:

“El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar” (Consejo de Europa: 2001)

En este mismo sentido, la enseñanza-aprendizaje desde un enfoque orientado a la acción está relacionado con las siguientes dimensiones: las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales de un individuo, la competencia comunicativa, las actividades de lengua, los procesos, los contextos y los ámbitos.

La competencia comunicativa se refiere al “...conocimiento (no necesariamente

consciente) sobre las palabras, sonidos y reglas sintácticas del lenguaje en uso, junto con la habilidad de utilizar esos conocimientos para comprender y producir lenguaje” (Little, 2007:13). A su vez, esta competencia se divide en: competencia pragmática (dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia), competencia lingüística (conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema) y la competencia sociolingüística (sensibilidad a las condiciones socioculturales del uso de la lengua).

En este enfoque, el lenguaje “es uno de los fundamentos del comportamiento humano: lo usamos continuamente para desarrollar actos comunicativos” (Little, 2007: 13) Los actos comunicativos a su vez comprenden la actividad de la lengua.

Es importante además destacar que el MCER reconoce las diferencias y particularidades de los aprendientes, al mismo tiempo que promueve la uniformidad de saberes. Con ello, se considera que el Marco es una guía importante de ayuda para los estudiantes, para los profesores y las instituciones, toda vez que ayuda a definir los saberes necesarios e importantes para la problemática local de cada institución, pero también para permitir en diálogo interinstitucional y global en términos estandarizados que faciliten la comprensión entre diversas regiones del mundo.

La transversalidad integra las diversas áreas del saber, posibilita conexiones antes inconcebibles bajo la mirada de paradigmas como el arborescente que imposibilitaba tránsitos entre la multiplicidad de saberes, procurando diversidad de comprensión. En esta multiplicidad de saberes se encuentran las lenguas. Su enseñanza se sitúa hoy en los planes de estudio como una materia ligada a la transversalidad. Podemos entender la necesidad de incluirla en todas las carreras, siempre bajo la teoría de complejidad. Cada día surgen nuevos conocimientos y éstos se expresan en todas las lenguas. Acceder a éste es impensable sin el apoyo de las lenguas extranjeras. Es necesario comprender que la enseñanza de lenguas no incluye solamente al inglés como lengua extranjera a incorporar en las carreras, sino también a las demás lenguas de importancia mundial, pues la didáctica hoy tiende a verse como una didáctica del plurilingüismo a raíz de decenas de resoluciones, acuerdos y recomendaciones de conferencias y reuniones, especialmente en el continente europeo que promueven la

enseñanza de múltiples lenguas en la Unión Europea.

En México deberíamos también comprender que mientras no amplíemos la diversidad de lenguas a estudiar en las diversas carreras, incluyendo también las lenguas indígenas será muy difícil superar los retos que se imponen ante un mundo globalizado con grandes problemáticas económicas, políticas y sociales donde se requiere de manera urgente brindar una mayor importancia al terreno educativo.

CONCLUSIONES

La renovación del currículum de licenciatura de las universidades del país y Latinoamérica, bajo esta óptica de la transversalidad, es indispensable para mejorar su calidad, porque la mejora del contenido interdisciplinario de los estudios nos llevará a la aplicación de nuevas estrategias metodológicas para la eficiencia del aprendizaje. Conducirá también al docente a replantear su actuación, y a profundizar en el conocimiento con relación a las múltiples disciplinas, aportes teóricos y estrategias metodológicas que hagan posible el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Consideramos que es importante reconocer que en la era de la complejidad, es necesario contar con instrumentos que posibiliten el diálogo, la comunicación y la comprensión a nivel global.

En la enseñanza de lenguas en particular, las instituciones y profesores de lenguas contamos con una guía que consideramos que posibilita a las instituciones distinguir su realidad local, reconocer sus fortalezas y áreas de mejora, y que además permite un diálogo entre instituciones no solo de lenguas. La posibilidad de contar con un estándar a nivel internacional coadyuva a la comunicación interdisciplinar, interinstitucional y global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSEJO DE EUROPA (2001) Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Recuperado el 18 de febrero, disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

CONSEJO DE EUROPA (2001) Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Recuperado el 18 de febrero,

disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

CORRALES, S. (2007). La Misión de la Universidad en el Siglo XXI. Razón y palabra, [online], No. 57. Disponible en Internet en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n57/scorrales.html>

CUQ, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: F.D.

FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (s/f) La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. Revista FUENTES, Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Universidad de Sevilla. Disponible en <http://huespedes.cica.es/huespedes/revfuentes/>

GIBBONS, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998. [online]. Disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf

GIBBONS, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998. [online]. Disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf

GIMENO SACRISTÁN, J. (2004). El sistema educativo: una mirada crítica. Madrid: Cisspraxis.

LITTLE, D. y OTROS, (2007) Preparing teachers to use the European Language Portfolio-arguments, materials and resources. Austria: Centro Europeo para las Lenguas Modernas-Consejo de Europa.

MAGENDZO K., A. (2002). Los Temas Transversales en el Trabajo del Aula. Ministerio de Educación Pública y Fondo de Población de las Naciones. Costa Rica.

MORIN, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Rupp, A.A., Vock, M., Harsch, C., Köller, O. (2008) Developing Standards-based Assessment Tasks for English as a First Foreign Language- Context, processes

and outcomes in Germany. Deutsche Nationalbibliothek. Alemania

UNESCO. (1986, Marzo 07). Venice Declaration: final communiqué of the symposium. Venice. [2010, 12 de octubre]. Disponible en: http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=68502&set=4CDDC4C9_1_440&gp=0&lin=1&ll=s