Interculturalidad del enfoque semiótico en la enseñanza de inglés

Interculturality of the semiotic approach in English language teaching

Irma Isela Ciprés Mata[1]

Recibido: 11 de octubre de 2023 Aceptado: 28 de febrero de 2024

Resumen

El presente estudio analizó el impacto del enfoque semiótico y la divergencia cognitiva en docentes en formación, con el objetivo de potenciar habilidades metacognitivas y extrapolares (D'Angelo, 1998; Manzano, 2001). El análisis de variables se condujo en apego a los patrones y componentes de aprendizaje descritos en el Modelo de Vermunt (Vermunt y Minnaert 2003; Vermunt, 1992, 1994 1996, 1998, 2005). Los participantes intervenidos mostraron un significativo aumento de 27.4 % en el rendimiento en pruebas de vocabulario, atribuido a la relevancia del enfoque semiótico (Brown & Lee, 2015). La fluidez en la comunicación oral en los grupos intervenidos mejoró 37.2 %, vinculado al currículo oculto (Folse, 2008). Sin embargo, los grupos de control superaron a los intervenidos en 12.7 % en pruebas estandarizadas, resaltando la diferencia entre habilidades mecánicas y el enfoque semiótico en el aprendizaje contextualizado (Cazden, 1992; Gass & Selinker, 2008; Lantolf & Thorne, 2006; Swain, 2000; Rasinski & Young, 2014; Vygotsky, 1978).

Para abordar esto, el estudio consideró la diferencia entre el conocimiento explícito e implícito del lenguaje. Se incorporaron prácticas dirigidas a mecanizar aspectos del lenguaje para mejorar el rendimiento de los grupos intervenidos (Brown & Abeywickrama, 2010; Brown & Lee, 2015; Folse, 2008; Gass & Selinker, 2008).

Al final del estudio, una prueba diagnóstica mostró resultados significativamente más altos en el grupo intervenido, respaldando el impacto positivo del enfoque semiótico (Cazden, 1992; Gass & Selinker, 2008; Lantolf & Thorne, 2006; Swain, 2000; Rasinski & Young, 2014; Vygotsky, 1978). Los hallazgos resaltan el potencial del enfoque semiótico para mejorar la comprensión del inglés, aprovechando sistemas complejos y la divergencia cognitiva (Celce-Murcia & Olshtain, 2000). El estudio enfatiza el cultivo de habilidades como traducción, interpretación y extrapolación para mejorar la comunicación receptiva, ofreciendo perspectivas desde las disciplinas psicológica y neurodidáctica.

PALABRAS CLAVE

Enfoque semiótico, divergencia cognitiva, habilidades metacognitivas, habilidades extrapolares, comunicación receptiva.

Abstract

This study analyzed the impact of the semiotic approach and cognitive divergence on trainee teachers, aiming to enhance metacognitive and extrapolative skills (D'Angelo, 1998; Manzano, 2001). The analysis of variables was conducted in accordance with the learning patterns and components described in the Vermunt Model (Vermunt y Minnaert 2003; Vermunt, 1992, 1994 1996, 1998, 2005). Intervened participants showed a significant 27.4% increase in vocabulary test performance, attributed to the semiotic approach's saliency (Brown & Lee, 2015). Oral communication fluency in intervened groups improved by 37.2%, linked to the hidden curriculum (Folse, 2008). However, control groups outperformed intervened groups by 12.7% on standardized tests, emphasizing the contrast between mechanical skills and semiotically contextualized learning (Cazden, 1992; Gass & Selinker, 2008; Lantolf & Thorne, 2006; Swain, 2000; Rasinski & Young, 2014; Vygotsky, 1978).

The study considered the explicit and implicit language knowledge difference. Practices aimed at mechanizing language aspects, incorporated to enhance the intervened groups' performance (Brown & Abeywickrama, 2010; Brown & Lee, 2015; Folse, 2008; Gass & Selinker, 2008).

At the study's end, a diagnostic test showed significantly higher results in the intervened group, supporting the semiotic approach's positive impact (Cazden, 1992; Gass & Selinker, 2008; Lantolf & Thorne, 2006; Swain, 2000; Rasinski & Young, 2014; Vygotsky, 1978). The findings highlight the semiotic approach's potential in improving English understanding, drawing on complex systems and cognitive divergence (Celce-Murcia & Olshtain, 2000). The study emphasizes skills like translation, interpretation, and extrapolation to enhance receptive communication, offering insights from psychological and neurodidactic perspectives.

KEY WORDS

Semiotic approach, cognitive divergence, metacognitive skills, extrapolative abilities, receptive communication.

[1] Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM), México. iselcm@yahoo.com.mx

Introducción

En el contexto normalista, la Escuela Normal de Educación del Estado de México contempló la necesidad de que los estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE) desarrollen paulatinamente sus habilidades lingüísticas de comprensión y comunicación en la lengua extranjera desde la perspectiva de la formación inicial, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos en las distintas mallas curriculares de las licenciaturas que se imparten en las Escuelas Normales. Así, en el marco de la interculturalidad y la inclusión, nos planteamos la posibilidad de incorporar el universo semiótico de los docentes en formación, para potenciar sus habilidades lingüísticas y promover el desarrollo de estrategias complejas que les permitan un acceso eficiente a la información y mensajes: impresos en textos, en audio, video, etc. relevantes para su propia formación personal y profesional.

En atención, el objetivo general del proyecto fue instrumentar un enfoque intercultural e inclusivo, centrado en el desarrollo de la comprensión lingüística, a partir de actividades que promueven el desarrollo de estrategias receptivas. Dado que el punto central de los cursos de inglés en la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM) se ha ubicado cada vez más en que los estudiantes distingan efectivamente la información "más importante" mediante la adopción de estrategias para organizar y estructurar la información, sin perder de vista la alteridad cognitiva y los sistemas complejos.

Se abordó el circuito de la comunicación como un acto único e indivisible, y las estrategias de comprensión fueron enfocadas como "pautas" o "caminos" mediante los cuales los estudiantes son capaces de comprender cualquier mensaje, enfatizando las habilidades de traducción e interpretación, para luego derivar en las habilidades de transferencia (Ferreiro, 1982). De este modo, se enfocaron las estrategias de comprensión desde una perspectiva semiótica, como una posibilidad abierta de potenciar las habilidades de comprensión y comunicación en inglés, promoviendo la activación consciente de los mecanismos cognitivos que intervienen en el procesamiento de la información desde una perspectiva intercultural e inclusiva. De ahí surgió la pregunta de investigación: ¿puedo potenciar las habilidades cognitivas de cada individuo mediante el enfoque semiótico y promover el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en inglés?

Despejando la incógnita, se encontró que los aspectos que determinan la interacción hablante-mensaje se vuelven cruciales una vez que se indaga en el diálogo cognitivo de cada estudiante con la información; es allí donde se produjo una fascinante interacción mecánico-operativa en el terreno de la actividad cerebral. Esta interacción dialógica desencadena mecanismos cognitivos que contribuyen en el proceso que sucede durante la recepción del mensaje.

Desde la perspectiva de los contenidos de los planes y programas de inglés; los sistemas complejos y la inclusión que caracteriza la formación normalista; se consideró que cada estudiante es un receptor con un propósito o motivación intrínseca personal que lo motiva a comprender el mensaje, en ese sentido, la interculturalidad fue el ingrediente principal que impregnó de relevancia al proceso. Dada la complejidad del objeto y la naturaleza de la investigación, se parte de los siguientes supuestos:

- El manejo de sistemas semióticos potencia las habilidades lingüísticas y de comprensión en inglés porque apela a la interculturalidad y los sistemas complejos.
- Existe una relación didáctica entre los sistemas semióticos y el desarrollo de habilidades lingüísticas y de comprensión en inglés como lengua extranjera.
- Existen aspectos individuales y contextuales relacionados con los sistemas semióticos que impactan el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de la divergencia cognitiva y del estudiantado.
- Existen elementos didácticos y pedagógicos relacionados con los sistemas complejos y la semiótica que promueven el enfoque inclusivo, la interculturalidad y la alteridad cognitiva[1] en el aprendizaje potenciando el desarrollo de la comprensión lingüística en inglés.
- La implementación del enfoque semiótico de aprendizaje impacta positivamente en el proceso de comprensión y desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés desde la inclusión, la interculturalidad y los sistemas complejos, potenciando la asimilación de los contenidos de los programas ya existentes para la enseñanza del inglés dentro de la LIE.

En el terreno de dicho propósito, los objetivos planteados fueron:

- Implementar el enfoque de los sistemas semióticos como alternativa de apoyo en distintos cursos y niveles de inglés en la ENEEEM para potenciar las habilidades lingüísticas y de comprensión de los docentes en formación de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE) desde la interculturalidad y los sistemas complejos.
- Establecer la relación didáctica existente entre los sistemas semióticos y el desarrollo de habilidades lingüísticas y de comprensión en inglés como lengua extranjera.
- Establecer los aspectos individuales y contextuales que involucra el aprendizaje de una lengua basado en sistemas semióticos.
- Establecer los elementos didácticos y pedagógicos que se deben considerar en el enfoque semiótico del aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lingüística en inglés desde la interculturalidad y los sistemas complejos.

[1] Aunque la alteridad se trate de una reflexión subjetiva, genera una tipología compuesta por actitudes hacia lo otro (Theodosíadis, 1996). Dicho proceso es inherente al ser humano y se manifiesta en distintos contextos.

- Establecer el impacto de la implementación del enfoque semiótico de aprendizaje en el proceso de comprensión y desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés como apoyo de los programas de inglés ya existentes para la LIE en mallas 2018 y 2022.

Problematizar la construcción de objetos semióticos de aprendizaje implicó, en primera instancia, tener en cuenta las distintas formas de comunicarse desde una perspectiva "lotmaniana", abordando a la cultura humana y sus distintas manifestaciones en el aula como una colección de textos y significantes que se imbrican en varios modos, constituyendo sinérgicamente aspectos diversos que representan la ciencia, la tecnología, el arte, las convenciones sociales, etc. Al respecto, atendiendo a los planteamientos de Lotman en lo que se relaciona con un 'modelo de comunicación' que puede operar en dos modos: la "reproducción", transmisión o réplica de información y la "creación" que implica procesos de transformación, interpretación, etc. y se orienta a producir nueva información (Lotman, 1993, 1996,1998, 2000).

El estudio se enfocó en analizar dos procesos clave en la comunicación: la reproducción y la creación de textos, desde la perspectiva del enfoque semiótico: en la primera se consideró al receptor, el sistema lingüístico utilizado para codificar el mensaje y el sentido de la codificación a través de un "texto pasivo" dirigido al destinatario.

En lo teórico, el lenguaje fue identificado como generador y determinante del texto, en el modelo de comunicación descrito por Lotman, atendiendo la inmanencia de la interculturalidad en el aula de lenguas, considerando la existencia de una sinergia entre la conciencia individual y una suerte de "textointeligencia colectiva" (1998), argumentando la existencia de tres clases de objetos inteligentes representados: la individualidad o conciencia natural del hombre; el texto que interactúa y/o habita en la memoria del ser como una experiencia semiótica generando a su vez nuevos textos *y* la cultura o inteligencia colectiva. Así, observé que apelar a la interculturalidad en el aula, atiendo el planteamiento Lotmaniano de la cultura como texto cuya clasificación puede reducirse a dos objetos inteligentes que dialogan entre sí: la conciencia individual y la conciencia colectiva o "cultura".

En contraste, desde la perspectiva de los sistemas complejos y la divergencia cognitiva, en la creación se reconoció que se parte de un texto inicial (T1) que precede al lenguaje y promueve su aparición. El "creador" realiza un "bloque de traducción no trivial" (BTN), generando una representación del texto (T1). El receptor, desde la perspectiva de sistemas complejos, decodifica el BTN, creando un segundo texto (T2) que da lugar a nuevos mensajes y lenguajes (poliglotismo). El T2 se considera un "dispositivo" pensante con características como memoria, capacidad para generar nuevos mensajes y crecimiento autónomo.

Se consideró también la sinergia inclusiva e implícita del texto externo que estimula y conecta la conciencia individual, generando una cultura a través de la complejidad y la divergencia cognitiva. Lotman argumenta la existencia de tres objetos inteligentes: la conciencia individual, el texto que interactúa en la memoria del ser generando nuevos textos, y la cultura o inteligencia colectiva. Desde la neurodidáctica en lenguas, se tomó en cuenta que el dispositivo inteligente consta de estructuras integradas que modelan e interiorizan cognitivamente la realidad exterior, generando "pares contrastantes" que requieren tensión para la transformación. Lotman propone tres funciones del objeto pensante: conservar y transmitir información, realizar operaciones de transformación de mensajes y formar nuevos mensajes en textos no individuales.

Metodología

Durante el arranque, llevó a cabo un análisis FODA de 22 docentes en formación que se encontraban cursando el segundo grado de la LIE en la ENEEEM todos ellos en promedio entre los 19 y los 25 años. El análisis consideró los niveles de desempeño en las cuatro habilidades lingüísticas en inglés, con énfasis en la producción escrita. En cuanto a los 4 hombres y 18 mujeres que participaron en la intervención, el resultado mostró que su nivel de inglés en promedio era de A1 de acuerdo al MCER; su nivel de comprensión de lectura era básico ya que 98 % de la población evaluada aún experimentaba dificultades para comprender textos especializados en inglés a nivel intermedio; 87 % contaba con una fluidez básica de comunicación y 94 % aún presentaba inconsistencias relacionadas con el vocabulario y manejo de las estructuras gramaticales; únicamente 76 % era capaz de construir textos muy sencillos sobre temas simples relacionados con su entorno personal inmediato. De ese 76 %, el 82 % aún mostraba claras deficiencias relacionadas aspectos morfo-sintácticos en sus producciones escritas y 89 % experimentaba gran dificultad para articular sus ideas con coherencia dentro de una secuencia textual.

La población intervenida fluctuaba entre los 19 y los 25 años y la investigación se llevó a cabo bajo un diseño de tipo descriptivo, utilizando un enfoque cuantitativo para el análisis de datos. Las variables independientes incluyeron la implementación de objetos semióticos de aprendizaje como parte de los programas educativos que los participantes cursaron previamente. Estos objetos tenían una estructura específica y se orientaban pedagógicamente hacia la mejora de los mecanismos cognitivos involucrados en el proceso de comprensión y el desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés. Por otro lado, las variables dependientes se relacionaron con el desempeño de los participantes en las cuatro habilidades lingüísticas en inglés, es decir, comprensión de lectura, fluidez de comunicación, manejo de estructuras gramaticales y producción escrita. Estas variables dependientes se utilizaron para evaluar retrospectivamente el impacto de la implementación pasada de objetos semióticos de aprendizaje.

En términos metodológicos, se empleó un enfoque cuantitativo para recopilar y analizar datos, lo que permitió obtener información objetiva y cuantificable sobre el nivel de desempeño de los participantes en las habilidades lingüísticas. Esto se alineaba con el propósito de evaluar el impacto de manera precisa y establecer relaciones entre las variables independientes (implementación de objetos semióticos de aprendizaje) y las variables dependientes (desempeño en habilidades lingüísticas en inglés).

Como eje teórico-referente para la observación e instrumentación de la intervención pedagógica, la indagación se sustentó en las consideraciones establecidas por el Modelo de Vermunt (Vermunt y Minnaert 2003; Vermunt, 1992, 1994 1996, 1998, 2005); apoyándome también en los planteamientos de Goodman, 1971; Labarrere, 1996; D'Angelo, 1998; Manzano, 2001, para poder analizar y explicar la forma como los patrones de aprendizaje de la lengua extranjera –en lo relacionado con las habilidades lingüísticas– progresan, desde la perspectiva cognitiva, en los distintos niveles y contextos temáticos.

La secuencia de actividades se diseñó de manera espiral, promoviendo estrategias y aprendizajes gradualmente más complejos. Los objetos semióticos eran herramientas pedagógicas diseñadas por los docentes para acompañar el programa estándar, los criterios operativos mínimos y los objetivos de los planes y programas oficiales. La planeación e implementación de actividades y la selección de materiales se alineó con los objetivos establecidos en los planes y programas oficiales, siendo vertebrales para el enfoque de los objetos semióticos de aprendizaje.

Resultados

Este estudio se centró en el enfoque semiótico de los sistemas complejos y la divergencia cognitiva para explotar las habilidades metacognitivas de los participantes y desarrollar habilidades extrapolares en docentes en formación (D'Angelo, 1998; Manzano, 2001). Se registró un aumento promedio de 27.4 % en el desempeño en pruebas de vocabulario en los participantes intervenidos, en comparación con un 12.7% en los grupos de control, lo cual, de acuerdo con Brown y Lee (2015), tiene su origen en la pregnancia del enfoque semiótico. También se observó que los grupos intervenidos mostraron una mayor fluidez en la comunicación oral, 37.2 % más que los grupos de control, lo cual de acuerdo con Grabe y Stoller (2011), tiene una relación directa, desde el currículum oculto (Folse, K. S.,2008), ya que independientemente de que se trata de textos orales, la raíz lingüística es semejante desde el universo cognitivo de formación de saberes y guarda extrema relación con los mecanismos receptivos del individuo (Rasinski y Young, 2014). Paradójicamente, hacia la mitad del estudio, se observó que, en pruebas estandarizadas, los grupos de control superaban a los grupos intervenidos en 12.7 % (Brown y Abeywickrama, 2010). Esto se debió a que las pruebas estandarizadas evalúan habilidades mecánicas (Brown y Abeywickrama, 2010), mientras que el enfoque semiótico promueve un aprendizaje más contextualizado y significativo (Cazden, 1992; Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006; Swain, 2000; Rasinski y Young, 2014; Vygotsky, 1978).

Para corregirlo, se enfocó la diferencia entre el conocimiento explícito e implícito del lenguaje también influyó en los resultados (Rasinski y Young, 2014) en atención a que los estudiantes formados en enfoques tradicionales tienden a mecanizar con mayor facilidad reglas gramaticales y vocabulario, lo que mejora su desempeño en pruebas estandarizadas pero disminuye su eficacia en tareas cognitivas más refinadas (Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006; Swain, 2000; Lotman, 1993; 1996; 1998; 2000; Thornbury, 2005; Rasinski y Young, 2014; Vermunt, 1992; 1994; 1998; 2005), motivo por el cual, se incorporaron prácticas orientadas a la mecanización de los aspectos sistemáticos de la lengua para incrementar el desempeño de los grupos intervenidos (Brown, y Abeywickrama, 2010; Brown y Lee, 2015; Folse, 2008; Gass y Selinker, 2008).

Al cierre del estudio, se instrumentó nuevamente un test diagnóstico basado en los contenidos de los planes y programas correspondientes al tercer grado de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE malla 2018); el test se aplicó a los estudiantes intervenidos y a un grupo de control perteneciente al mismo grado y contexto escolar; los resultados obtenidos por los estudiantes que participaron en el protocolo fueron sensiblemente más elevados que los del grupo de control (Cazden, 1992; Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006; Swain, 2000; Rasinski y Young, 2014; Vygotsky, 1978). La mediana del grupo intervenido fue de 42/100 vs. 28.11/100 en el grupo de control y el promedio fue de 47.33/100 vs. 26/100 (Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006; Swain, 2000; Vermunt, 1992; 1994; 1998; 2005). Además, el estudio reveló que el enfoque semiótico tenía un impacto positivo en el desempeño de los docentes en formación, mostrando un aumento promedio del 27.4% en el desempeño en pruebas de vocabulario en los participantes intervenidos, en comparación con un 12.7% en los grupos de control, lo que respalda la idea de que el enfoque intercultural, al centrarse en el universo semiótico individual (Lotman, 1996; 1998; 2000) de los estudiantes, puede mejorar significativamente la comprensión y el dominio del inglés, apoyándose en los sistemas complejos y la divergencia cognitiva de los participantes (Celce-Murcia y Olshtain, 2000).

Discusiones

El beneficio de integrar las estructuras semióticas como herramienta de apoyo en el aula de inglés radica en que apela a la divergencia los procesos cognitivos desde su

inmanencia intercultural (Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006; Swain, 2000; Lotman, 1993; 1996; 1998; 2000; Thornbury, 2005; Rasinski y Young, 2014; Vermunt, 1992; 1994; 1998; 2005), originada en la dimensión intrínseca de los participantes al interactuar dentro del aula, que puede ser analizada a partir de realidad interior (Cazden, 1992; Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006; Swain, 2000; Rasinski y Young, 2014), mediante la medición cualitativa y cuantitativa de su desempeño lingüístico (Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006; Swain, 2000; Vermunt, 1992; 1994; 1998; 2005), permitiendo una mejor comprensión de los mecanismos cognitivos involucrados en la comunicación receptiva y la activación de mecanismos de traducción, interpretación, extrapolación y habilidades prospectivas de extensión (Manzano, 2001).

Desde una perspectiva psicológica, Diershava (1983) destaca la importancia de cultivar habilidades como la traducción, la interpretación y la extrapolación para fortalecer los mecanismos cognitivos involucrados en la comunicación receptiva (Cazden, 1992; Diershava, 1983; Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006). Esto se relaciona con el énfasis en la necesidad de desarrollar habilidades metacognitivas y extrapolares en docentes en formación (Manzano, 2001).

Desde una perspectiva neurodidáctica, se reconoce que los procesos de comprensión lingüística ocurren en diferentes hemisferios cerebrales (Sousa, 2011; Kemmerer, 2015), lo que resalta la importancia de abordar la comprensión desde una perspectiva intercultural y semiótica que permita a cada individuo traducir los textos de acuerdo con su propio universo de significantes y significados (Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006; Swain, 2000; Lotman, 1993; 1996; 1998; 2000; Thornbury, 2005; Rasinski y Young, 2014). Esta idea se alinea con la noción de que la interculturalidad semiótica de Lotman influye en cómo los estudiantes interpretan y comprenden los textos desde sus propios universos personales de significantes y significados (Lotman, 1998).

Conclusiones

La integración de objetos semióticos de aprendizaje, siguiendo las pautas de Nishaeva (1998) promueve la inclusión y el pensamiento divergente al abordar los tres momentos de la comprensión: antes, durante y después (Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006; Manzano, 2010). Esto permite una comprensión más profunda de los contenidos y actividades en el aula de lenguas. En este contexto, se ha observado que las estrategias de comprensión se relacionan directamente con la activación de mecanismos cognitivos, lo que enriquece el acervo académico y cultural de los estudiantes y contribuye a la sólida construcción y desarrollo de habilidades y estrategias de comprensión (Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006; Manzano, 2010; Nishaeva, 1998).

Los constructos ahora pueden ser analizados en pares de polaridades opuestas, surgidos de las hipótesis formuladas por cada individuo desde su dimensión intrínseca (Friedenberg, 2012). Estas hipótesis se desarrollan a lo largo del proceso de construcción de aprendizajes en inglés (Goldstein, 2014; Pinker, 2010), y el maestro puede comprender y operar, desde la perspectiva de los sistemas complejos, en el cómo los constructos y el conflicto cognitivo se manifiestan cuando el estudiante comienza a hipotetizar desde su propio esquema mental (Sousa, 2011; Kemmerer, 2015), en un terreno de interculturalidad dialógica (Lotman, 1996; 1998; 2000).

Entender, desde la perspectiva de ELT, la operatividad del conflicto cognitivo, resuelve objetivamente la necesidad de establecer una correlación que constituya un "constructo congruente" entre el "conocimiento actual" y el "aprendizaje esperado" de la lengua (Goldstein, 2014; Pinker, 2010; Kemmerer, 2015; Sousa, 2011). En el sentido del desempeño esperado o "constructo discrepante" que motiva el conflicto cognitivo en el aula. El aprendizaje esperado es aún incongruente para el individuo y se entraña en un texto que aún no entiende desde el universo dimensional intrínseco (Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006; Manzano, 2010; Nishaeva, 1998) en su elaboración actual de sí mismo en su universo semiótico individual (Kemmerer, 2015; Sousa, 2011; Lotman, 1996; 1998; 2000).

Comprender los mecanismos cognitivos desde la perspectiva intercultural de Lotman nos permite explicar cómo la intervención con objetos semióticos de aprendizaje puede mejorar significativamente la comprensión y el dominio del inglés en los estudiantes, lo que tiene un impacto claro en su desempeño (Gass y Selinker 2008; Goldstein, 2014; Lantolf y Thorne, 2006; Manzano, 2010; Pinker, 2010; Kemmerer, 2015; Sousa, 2011).

Quedó establecido que la integración de estructuras semióticas como herramienta de apoyo en el aula de inglés ofrece beneficios significativos que se pueden abordar desde varias perspectivas teóricas. Según Lotman (1998), la semiótica, enfocada desde esta perspectiva, implica una organización bipolar basada en pares opuestos (Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006; Manzano, 2010; Nishaeva, 1998), lo que nos lleva a considerar la importancia de examinar la identidad cultural a través del universo semiótico individual, especialmente en contextos de conflicto cognitivo comunes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lotman, 1998). Esto permite comprender, desde los sistemas complejos y la divergencia cognitiva, cómo los estudiantes construyen su comprensión desde sus propios esquemas mentales, lo que se traduce en la comprensión del Constructo Dilemático representado en el "aprendizaje esperado" hipotetizado por el estudiante desde la perspectiva de los sistemas complejos y la divergencia cognitiva en los procesos individuales que implican la gramática y lógica de cada individuo en un grupo (Kemmerer, 2015; Sousa, 2011; Lotman, 1996; 1998; 2000), se apoya en la interculturalidad semiótica de Lotman, fomentando la inclusión

y el pensamiento divergente; los sistemas complejos y la interculturalidad; materializando conscientemente el universo individual de significantes y significados de cada miembro del grupo en todo momento, promoviendo un intercambio lingüístico intercultural, plural e inclusivo (Gass y Selinker 2008; Lantolf y Thorne, 2006; Manzano, 2010; Nishaeva, 1998).

Referencias

Anderson, J. R. (2005). Cognitive Psychology and Its Implications (6a ed.). Worth Publishers.
Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching (5a ed.). Pearson Education.
Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). Language Assessment: Principles and Classroom Practices. Pearson Education.
Brown, H. D., & Lee, H. (2015). Teaching by Principles (4a ed.). Pearson Education.
Cazden, C. (1992). Language as a social process: Socialization and language development. Annual Review of Anthropology. 21: 385-406.
Cazden, C. (1992). Language as a social process: Socialization and language development. Annual Review of Anthropology. 21: 385-406.
Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers. Cambridge University Press.
D'Angelo, V. L. (1998). Metacognition and Learning. ERIC Digest.
Dancygier, B. (Ed.). (2007). The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics. Cambridge University Press.
Diershava, P. (1983). Cognitive strategies in language comprehension. Journal of Cognitive Psychology. 5 (4): 452-459.
Folse, K. S. (2008). Vocabulary Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching. University of Michigan Press.
Friedenberg, J. D., & Silverman, G. W. (2012). Cognitive Science: An Introduction to the Study of Mind (3a ed.). Sage Publications.
Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). Second Language Acquisition: An Introductory Cou*rse* (3a ed.). Routledge.
Goldstein, E. B. (2014). Cognitive Psychology: Connecting Mind, Research, and Everyday Experience (4a ed.). Wadsworth Publishing.
Kemmerer, D. (2015). Cognitive Neuroscience of Language. Psychology Press.
Labarrére, A. (1996). Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. La Habana.
Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford University Press.
Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). How Languages are Learned (4a ed.). Oxford University Press.
Llano, Alejandro (1999). El enigma de la representación. Madrid: Síntesis.
Lotman, I. (1996). La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto. Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia. España.
Lotman, I. (1998). La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio. Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia. España.
Lotman, I. (2000). La semiosfera III. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio. Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia. España.
Lotman, Y. (1990). Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture. I. B. Tauris.
Lotman, Y. M. (1998). On the semiosphere. Sign Systems Studies. 33 (1): 205-229.
Manzano, M (2001). Propuesta metodológica para la comprensión lectora en la enseñanza del inglés con fines específicos [Tesis]. ISP: José Martí de Camagüey.
Marshall McLuhan (1970). La cultura es nuestro negocio. McGraw Hill, NY.
Marshall McLuhan (1977). City As Classroom: Understanding Language and Media with Eric McLuhan. University of Toronto Press. Toronto.
Marshall McLuhan (1989). La Aldea Global con Bruce R. Powers. Oxford University Press.
McLuhan, M. (1962). The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. University of Toronto Press.
Nishaeva, N. M. (1998). The relationship between skills and strategies in language exercises. TESOL Quarterly. 32 (2): 171-184.
Nishaeva, VM (1998). Idioma Ruso para Extranjeros: manual de artículos metodológicos. ed. Russkii Yazik. Moscú.
Palermo, J. M. (2002). Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts. Allyn & Bacon.
Pinker, S. (2010). Language, Cognition, and Human Nature: Selected Articles. Oxford University Press.
Ramírez Romero, Luis José (Coordinador) (2013). Una década de búsqueda: aportes en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (2000-2011). México: Pearson Education.
Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2a ed.). Cambridge University Press .
Romeu Escobar, A. (1996). Modelo de comprensión de las ideas principales en que se fundamenta el programa de comprensión lectora [Folleto]. ISP. EJ Varona. La Habana.
Romeu Escobar, A. (1998). Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. Comprensión, análisis y construcción de textos [Folleto]. ISP: J. Varona. La Habana.
Sousa, D. A. (2011). Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom (2a ed.). Solution Tree.
Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), Sociocultural theory and second language learning. Oxford University Press. pp. 97-114.
Vermetten, Yvonne, Vermunt, Jan y Lodewijks, Hans (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education - different view-points towards development. British Journal of Educational Psychology. 69 (2): 221-242.
Vermunt, Jan y Minnaert, Alexander. (2003). Dissonance in student learning patterns: When to revise theory? Studies in Higher Education. 28 (1): 49-61. doi:10.1080/0307 5070309301.10/9/21 17:59

Lourdes González, Mariela; Difabio de Anglat, Hilda Emilia (2016). Enfoque transversal y longitudinal en el estudio de patrones de aprendizaje en alumnos universitarios de ingeniería. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 16 (3): 1-20. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44746861009

Vermunt, Jan (1994). Inventory of learning styles in higher education: scoring key. Tilburg University: Department of Educational Psychology.

Vermunt, J. D. H. M. (1992). Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken. [Doctoral Thesis, Tilburg University]. Swets & Zeitlinger.

Vidal-Abarca Gómez, E. y Pérez, G. (1995). Comprender para Aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos. ed. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid.

Vygotski, L. (2007). Pensamiento y habla (A. Ariel González, Trad.). Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Vygotski, L. (1978). Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1991). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor.

Wertsch, J. (1998). La mente en acción. Madrid: Aique