

Aproximación filosófica a la didáctica de las lenguas-culturas: la fenomenología en la perspectiva accional¹

Jorge Herrera*
Universidad del Quindío
Armenia, Quindío

Resumen

Este artículo pretende dar una mirada crítica sobre el componente ontológico que debe existir en la didáctica de las lenguas extranjeras descubriendo en este propósito una competencia fenomenológica latente en la perspectiva accional. Dicha perspectiva entendida como el actual paradigma en el aprendizaje de segundas lenguas centra su análisis en el actor social / estudiante. Se recurre a Husserl, Ricoeur, Merleau-Ponty y Heidegger, cada uno en cuatro momentos didácticos sucesivos, para explorar el mundo de la vida desde una perspectiva eidética e inmanente, la *identidad-ipse* en la relación intersubjetiva, la percepción de la acción social que define al estudiante desde la corporalidad existencial y la auto-interpretación de la facticidad existencial en la que subyace el *Dasein* (ser en el mundo).

Palabras clave: fenomenología, mundo de la vida, perspectiva accional, actor social.

Abstract

Philosophical approach to the didactics of languages-cultures: phenomenology in the action-oriented approach

The article aims to cogitate upon the ontological component that must exist in the didactics of L2, discovering in this purpose a latent phenomenological skill in the actional perspective understood as the current paradigm in learning

¹ Este artículo está basado en la investigación identificada con el código interno 677 financiada por la Universidad del Quindío (2014-2015), proyecto adscrito al grupo de investigación "Bilingüismo en contextos escolares y lingüísticamente mayoritarios".

*Agradezco la colaboración de los profesores Neira Loaiza, Programa de Licenciatura de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío y Juan Carlos Aguirre, Programa de Filosofía de la Universidad del Cauca, por su tiempo, dedicación y paciencia en la corrección de mis errores; sin ellos este artículo no habría visto la luz del día.

Foreign Languages, focusing its analysis on the social actor / student, using the phenomenology of Husserl, Ricoeur, Merleau-Ponty and Heidegger, each one in four successive teachable moments, exploring the world of life from an eidetic and immanent perspective, ipse-identity in the inter-relationship, the perception of social action that defines the student from the existential corporeality and self-interpretation of the existential facticity in underlying Dasein.

Key words: phenomenology, lifeworld, actional perspective, social actor.

Résumé

Approche philosophique à la didactique des langues-cultures: la phénoménologie dans la perspective actionnelle

Cet article vise à réfléchir sur la composante ontologique qui doit exister dans la didactique des L2 tout en découvrant dans le cadre de ce but, une compétence remarquable dans la perspective phénoménologique actionnelle comprise comme le paradigme actuel dans l'apprentissage des langues étrangères. Celle-ci, concentre son analyse sur l'acteur social / élève, à la lumière de la perspective théorique des auteurs comme Husserl, Ricoeur, Merleau-Ponty et Heidegger, chacun en quatre moments didactiques successifs, afin d'explorer le monde de la vie dans une perspective eidétique et immanente, ainsi que l'identité ipse dans l'intersubjectivité, la perception de l'action sociale qui définit l'étudiant à partir de la corporité existentielle et l'auto-interprétation de la factualité dans le *Dasein* existentielle sous-jacent.

Mots clés: phénoménologie, monde de la vie, perspective actionnelle, acteur social.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es el resultado de la etapa inicial de didactización de la hermenéutica crítica en la adquisición de la competencia comunicativa intercultural en desarrollo del proyecto de investigación "La hermenéutica crítica y el aprendizaje colaborativo en la adquisición de la competencia comunicativa intercultural en francés lengua extranjera de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío" (2014-2015), proyecto adscrito al grupo de investigación "Bilingüismo en contextos escolares y lingüísticamente mayoritarios".

Pudimos constatar que entre la Perspectiva Accional (en adelante PA)² entendida como el paradigma mundial y actual en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas-culturas³ y la fenomenología hay una relación muy delgada que debe descubrirse y que reposa en el mundo de la vida. En cuanto a mundo, Robledo (2003) encuentra una gran diversidad: mundo lógico, circundante, primordial y mundo de la vida. Nuestra inquietud se centra en el mundo de la vida. Nos interesa Husserl por la descripción de las cosas en sus modos de darse. El objetivo de su fenomenología consistió en la descripción de lo inmediatamente vivido, lo cual exigía una visión anticipada de la realidad antes de la aparición de los análisis teóricos que, según él, terminan por contaminar la espontaneidad de la vida misma (Husserl, 2008). La propuesta consiste en retornar a la vida cotidiana o *lebenswelt* (mundo de la vida), que reposa en la acción social y la tarea didácticamente considerada (Puren, 2004), componentes fundamentales de la PA con el fin de recuperar para el estudiante/actor social su trascendencia humana que ha quedado sepultada bajo los intereses de una didáctica instrumentalista (Galisson, 2002) y alejada de una educación que se interese por la complejización sociocultural (Morin, 1996) de las lenguas extranjeras. Si logramos evidenciar los rasgos fenomenológicos que reposan ocultos en la PA conformamos una nueva competencia latente en ese enfoque y que subyace pero probablemente inadvertida inclusive para los creadores de la PA y que podríamos definir como “competencia fenomenológica”⁴: la actitud consciente y sensible

2 Se hace referencia a la PA desde el *Marco común de referencia para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas* (2002) que considera al estudiante como usuario de la lengua y a la vez como actor social por consiguiente expuesto a realizar tareas no solamente lingüísticas y en un marco de acción social. Según Puren (2004) este hecho es lo que hace que la PA se diferencie del enfoque comunicativo, la tarea es un hecho didáctico que se produce en el salón de clase mientras que la acción es la facticidad didáctica en la sociedad durante el proceso de aprendizaje de una lengua.

3 El término “lenguas-culturas” hace referencia a lo que Galisson (2002) define desde sus preocupaciones didactológicas y que Puren (2004) retoma para dar fe de una didáctica que supera los intereses exclusivos de la instrumentalización de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y que en nuestra discusión atamos a la interculturalidad.

4 Aunque reconocemos la autonomía que debe persistir en la didáctica de las lenguas-culturas en sus planteamientos epistemológicos, la filosofía y concretamente de la fenomenología aparecen como disciplinas que coadyuvan en las inquietudes didactológicas (Galisson, 2002) que intentan superar la barrera de la mera instrucción para alcanzar las pretensiones de la educación del ser, léase estudiante de lenguas extranjeras. Es ahí donde reposa nuestro interés al alzar al nivel de la evidencia didáctica la presencia de una competencia, la fenomenológica, en el reconocimiento ontológico del estudiante.

desarrollada por el estudiante/usuario de la lengua⁵ que en su acción social y en el proceso de aprendizaje de una Segunda Lengua (L2) logra percibir la esencia inmersa en la vida cotidiana y que se manifiesta como un a priori inmanente y a la vez trascendental para la comprensión e interpretación a posteriori del sí-mismo, de la otredad, de la lengua y de la realidad objeto de estudio. Creemos que con esta competencia la didáctica de las segundas lenguas basada en la PA contribuye al propósito fundamental de la educación: centrar su interés formativo en el estudiante con una visión ontológica y no simplemente instrumental, con lo cual se contribuye a los intereses didactológicos de Galisson (2002) a propósito de abrir el espacio de las lenguas-culturas desde un ángulo intercultural como un campo de reflexión para la emancipación y el reconocimiento del nativo y del extranjero.

En nuestro análisis recurrimos a cuatro fenomenólogos fundamentales en cuatro momentos didácticos, desde la fenomenología trascendental de Husserl, la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty y la fenomenología hermenéutica de Ricoeur y Heidegger, con sus respectivas diferencias, buscando de esta manera redefinir la razón de ser primera de la didáctica de las lenguas-culturas: concebir al estudiante en su esencia y lo que le acontece en su inmediatez al ponerse en contacto con el mundo, la vida misma; todo ello sin desconocer por supuesto las preocupaciones lingüísticas que priman en esta rama de la didáctica. Abrimos la propuesta didáctica con el *lebenswelt* husserliano oculto en la acción social. Proponemos un ejercicio en el que el estudiante/usuario de la lengua es espectador del acontecer que se da en la acción social como un a priori eidético o esencial y fundamental en la percepción inmanente de la realidad. Este primer acercamiento es una preparación sensible para la didactización de la fenomenología en la PA. En un segundo momento, con Paul Ricoeur nos adentraremos en las consideraciones de la *mismidad* y la *ipseidad* para comprender la dinámica fenomenológica intersubjetiva que existe en el actor social. Cerramos el capítulo con un ejemplo en el que la identidad *ipse* es el mecanismo por el cual se pasa de la *epojé* husserliana a la intersubjetividad de la acción social, mundo de la vida. En un tercer tiempo, mediante la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty describiremos la percepción fenomenológica

5 Es el MCER (2002) el documento que erige al estudiante en condición de usuario de una lengua poniéndolo en un nivel de obligada función social y por consiguiente por encima de las acciones que se suscitan en un salón de clase exclusivamente.

trascendente posible en la acción social entendida como otra forma de relacionar al actor social con su realidad inmediata. Allí, no solamente son importantes las competencias lingüísticas y comunicativas sino también las corporales, didactizando la propuesta con un ejemplo en el cual hay una aproximación existencial a la acción social de la PA. Finalmente, con Martin Heidegger exploraremos desde el *Dasein* o la existencia misma la hermenéutica existencial que se puede elaborar en la tarea enmarcada en la vida cotidiana de Schütz (1993), acción social de la PA con el fin de conducir al actor social hacia una auto-interpretación de su facticidad. De esta manera se genera una perspectiva ontológica en la PA, propuesta que didactizamos a partir del análisis fenomenológico de un ejemplo de tarea que Bourguignon (2011) reconoce como comunicativo-accional, enriquecida gracias a la fenomenología existencial de Heidegger. Concluimos con un recorrido de carácter didáctico por los diferentes momentos fenomenológicos con el fin de demostrar la urgente necesidad de re-crear un componente metafísico, es decir ontológico (Ferrater-Mora, 2002), en la tarea, la acción social y el actor social/estudiante para así superar el paradigma instrumentalista en que ha venido cayendo la didáctica de las L2, generando el olvido del *Dasein*, razón fundamental de la educación.

Primer momento fenomenológico: el actor social en actitud eidética o esencial frente al *lebenswelt* (mundo de la vida)/acción social

Según el Marco Común Europeo de Referencia (2002) (en adelante MCER), la PA ha adoptado la acción social como escenario en el cual se ubican los usuarios/estudiantes de las lenguas extranjeras como agentes o actores sociales, miembros de una sociedad que llevan a cabo tareas. Esa acción social está sujeta a tareas que se comprenden como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (MCER, 2002, p. 10). Las tareas son la concreción de la acción individual y social en un espacio-tiempo que fácilmente puede asimilarse a lo que en fenomenología se define como *lebenswelt* o mundo de la vida (Husserl, 2008). En este ejercicio comparativo entre la acción social y las tareas, y la fenomenología husserliana, el mundo de la vida se representa

por las significaciones valorativas, afectivas, volitivas, estéticas y objetivas que se desprenden del contacto con la vida cotidiana.

Husserl (2008) asimila *lebenswelt* o mundo de la vida con lo que se nos da con antelación al conocimiento científico, o sea la vida cotidiana. Acebes (2001) considera que Husserl asume al sujeto como conciencia y al mundo como objeto de la conciencia. Esta definición nos conduce a resignificar la acción social asimilándola al mundo de la vida. Si es así, la PA, sin siquiera sospecharlo, se inspira en conceptos husserlianos. De otro lado, la tarea es la concreción de la acción, es intencionada y busca un resultado. Fenomenológicamente, la intencionalidad nace en la perspectiva de Brentano (2002), vivencias intencionales, diferentes formas en que los objetos del mundo se dan al individuo en sus diferentes experiencias de vida en el presente, en el pasado; lo percibido, lo recordado y lo imaginado, la relación que dicho objeto tiene con la conciencia. Husserl define esta intencionalidad de la acción como *la subjetividad absoluta* o sea la fenomenología en sí concluyendo en el mundo conocido como un correlato de la conciencia intencional (Husserl, 2008).

Dentro de las *competencias generales* que establece el MCER (2002) se encuentra *la competencia existencial* entendida como los elementos individuales que implican la personalidad, la autoimagen, la visión que se tiene de los demás y la intención de interactuar con otras personas. Así considerado, en esta competencia hay una relación fenomenológica estrecha con los planteamientos husserlianos sobre el mundo de la vida; se concibe la realidad como un ejercicio de la conciencia en la aprehensión de los fenómenos tal y como nos son dados, *la epoché* o la puesta entre paréntesis de la realidad del mundo (Husserl, 2008). La *epoché* es la ubicación de un sujeto al que se le advierte desinteresado en cuya relación con la realidad intersubjetiva prima el ego del sujeto puro y absoluto, es el fundamento que le da validez a la experiencia, a la acción y a la producción humanas (Acebes, 2001). Husserl (2008) la define como la realidad que se pone entre paréntesis con lo cual se llega a la apropiación de la realidad del yo, la que se abstrae en la conciencia. En este ejercicio didáctico concebido desde la fenomenología husserliana aceptamos que el agente social de la PA está sujeto a una acción social que se concreta en tareas, *Lebenswelt*, entonces el sujeto que participa y ejecuta tareas en ese mundo de la vida está y comprende la realidad

sin que tengan que mediar análisis lingüísticos, sociolingüísticos o pragmáticos; es una relación natural con el mundo circundante en una existencia intersubjetiva en la que prima la experiencia de la conciencia.

- Didactización fenomenológica del *lebenswelt* o mundo de la vida en la acción social de la PA

En la didactización de la hermenéutica crítica nos hemos dado cuenta de que es pertinente desde el punto de vista metodológico y ontológico hacer un acercamiento más profundo a la acción social con el fin de sensibilizar al estudiante en su relación inmediata con el mundo circundante. Si la acción social en la que está inmerso el estudiante/usuario de la lengua es a la vez el espacio-tiempo en donde suceden los hechos, actos de habla, sucesos y tareas, entonces dicha acción social es *lebenswelt*. La acción social no es sólo el lugar o el momento en donde se hace uso de la lengua para la ejecución de unas tareas, es también el espacio-tiempo en donde discurre la existencia, y las consideraciones lingüísticas de la acción no deben subestimar la perspectiva esencial del mundo.

El mundo de la vida desde una perspectiva fenomenológica-accional requiere de una reflexión mediante la cual y según los postulados husserlianos, se la concibe como un método de la conciencia para el conocimiento de las vivencias en su relación esencial. Según Menéndez (2012), la preocupación aquí está centrada en la vivencia y en lo vivido; el interés está centrado en el noema (lo vivido) de la noesis (la vivencia) y para su comprensión se requiere de una reflexividad inmanente, aquella que se da dentro del ser, la que le da continuidad a las vivencias y a las reflexiones. El estudiante se acerca a la acción social en la vida cotidiana concebida como mundo de la vida en calidad de espectador fenomenológico y reflexivo, como espectador de sí mismo y de su propia realidad, es un ser inmanente en cuyo contexto todavía no es sujeto de sus acciones, aún no es actor social, es un observador de la actividad trascendente, es un sujeto que observa de manera inmanente. En el desarrollo de esta competencia, el interés no es entregarle un rol social al estudiante, se trata de dejarle ser parte del mundo que lo circunda con intención eidética o esencial; es un estudiante que observa desde la *epojé* su propio interior para comprender en ese mismo interior aquello que lo circunda.

Posteriormente, los estudiantes ingresan a una práctica reflexiva lingüística en L2, es una puesta en común en la que cada cual dará a conocer la evocación fenomenológica que hizo del mundo que lo circunda; su propio mundo cultural o el de la lengua extranjera, análisis del cual saldrán observaciones que ingresan en los asuntos paralingüísticos que son de alta importancia en la formación de un actor social en un mundo de la vida que se le va de las manos en su afán por ser competente según los paradigmas lingüísticos de la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas.

- La actividad implementada

Se presentó el video “Astuces pour apprendre: le reportage” cuyos propósitos didácticos estuvieron centrados en la comprensión oral y en la producción oral. El ejercicio recomendado por *TV5 monde*, página de internet que propone actividades didácticas para los profesores de francés lengua extranjera, contextualiza el uso de un cargador de teléfono celular en Ruanda y cuyo paisaje urbano se asemeja en gran forma al de Buenaventura, razón por la cual se escogió como actividad propicia para los objetivos fenomenológicos del proyecto. Los estudiantes trabajaron al aire libre en la Universidad, llevaron las notas tomadas y el diccionario. La ubicación en este espacio generó una dinámica diferente, fue el contacto con el mundo de la vida, con el entorno.

Instrucciones:

- a. Visualización del video: Observe dos (2) veces el video sin volumen y escriba en L2 los aspectos que le llaman la atención de ese mundo. Trate de consignar la mayor cantidad de detalles: paisajes, etnias, vestidos, personas, cosas u objetos, posible ubicación geográfica del país o ciudad, relaciones que las imágenes le inspiran en cualesquiera de las dimensiones posibles, recuerdos que vienen por cuenta del video, sentimientos.
- b. Puesta en común: Exprese las reflexiones en forma oral en L2 apoyándose en las notas que tomó. Sus reflexiones procuran describir su sensibilidad respecto al mundo que percibió a partir de su propia individualidad.
- c. Diligenciamiento de la rejilla fenomenológica. El docente toma nota atenta de las reflexiones que hacen los estudiantes clasificándolas en la siguiente rejilla fenomenológica:

REFLEXIONES DE LA PERCEPCIÓN	REFLEXIONES DE LA MEMORIA	REFLEXIONES DE LA IMAGINACIÓN

Aproximación intercultural: Una vez consolidadas las reflexiones de los estudiantes, el docente podrá usarlas con el objetivo de comprender las ideas que se susciten al momento de hacer una aproximación intercultural al tema de clase. Es probable que estas reflexiones le sean útiles para intentar ampliar, direccionar, corregir o explicar asuntos propios de la cultura meta con el fin de construir una visión objetiva de la competencia comunicativa intercultural.

De acuerdo con Hoyos (2011) y acercando su discurso a los intereses didácticos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, la experiencia fenomenológica consiste en reconstruir la subjetividad dadora de sentido y que reposa en la experiencia cotidiana. Esta perspectiva didáctica conduce a planteamientos ontológicos que reposan en ideas trascendentales de “la acción social” y que se traducen en la libertad, fundamento de la moralidad. Es necesario percibir la acción social como *lebenswelt*, aquel en el cual confluyen todas las posibilidades del ser en el mundo y en cuyo encuentro debe mediar la amplitud eidética del estudiante.

Segundo momento fenomenológico: el actor social entendido como *identidad-ipse* ricoeuriana

Una vez exploradas las evidencias fenomenológicas de orden husserliana que reposan en la PA y aún no descubiertas, nos acercaremos con Ricoeur a la identidad fenomenológica del actor social. Según Nájera (2006, citando a Ricoeur, 1999) hay en *la hermenéutica del sí* una preocupación de Ricoeur por una mismidad que quiere prevalecer y que se resiste a la semejanza. Hay una inquietud por la *ipseidad* que reconoce la importancia de la alteridad. La riqueza que nos ofrece Ricoeur para el análisis fenomenológico de la PA consiste en que va más allá de la descripción de fenómenos estrictamente culturales y lingüísticos y a través de la dualidad mismidad-*ipseidad* se adentra en una fenomenología hermenéutica mediante la cual es posible interpretar la existencia. A través del sí mismo se alcanza una comprensión del ser en la extensa

posibilidad interpretativa del mundo de la vida. El MCER afirma que “el enfoque basado en la acción 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” (MCER, 2002, p. 8). Ricoeur por su parte reflexiona sobre “el uno mismo a partir de las operaciones cognoscitivas, volitivas, estimativas, etcétera” (Ricoeur, 2001, p. 28). Llama la atención la coincidencia que existe en el tratamiento que se da al “actor social” entre la PA y la concepción de Ricoeur en relación con el uno mismo. Sin embargo lo que es novedoso en Ricoeur es la certeza subjetiva que según Nájera (2006) se expresa en la mismidad distanciándose del principio cartesiano “pienso, luego existo”. Este tratamiento de la mismidad que es importante vincular al actor social es temporalidad que no es impersonal; le atribuye al sujeto una realidad presente fundada en su historia.

En la PA y concretamente en los análisis que se pueden dar del actor social en su relación con los otros, vale la pena tomar en cuenta la mismidad ricoeuriana enriquecida en la temporalidad impregnada de un sí mismo que no se agota en el presente inmediato. Esta percepción del actor social está centrada en la competencia fenomenológica de la mismidad e *ipseidad*, competencia que se percibe según la concepción nietzscheana del “qué soy” y “quién soy” que conducen, según Nájera (2006), a lo que Ricoeur denomina la *identidad-ipse*, o sea aquella existencia que adquiere sentido gracias a la presencia del otro.

Esa *identidad-ipse* del actor social es latente en su competencia intercultural. Según Ricoeur (1996), esta identidad está fundamentada en una reflexividad comprendida desde tres ámbitos: a) la teoría de la acción que comprende al sí mismo como un agente o un autor de una acción, que es la que toma en cuenta la PA para referirse al actor social; b) la teoría de los actos de habla que comprende al agente social como hablante, a la cual se refiere la PA para elucidar al actor social con competencias comunicativas; y c) la comprensión de un sí mismo como responsable, lo que lo remite a una condición moral y por ende temporal y que surge como una opción inquietante para los intereses fenomenológicos que nos atañen. El interés en Ricoeur radica en percibir al actor social desde su mismidad en una condición narrativa mediada por una temporalidad expresada en la experiencia humana. La temporalidad moral del estudiante de L2 en calidad de actor social puede

comprenderse en su dimensión humana bajo la condición narrativa de lo que el mismo Ricoeur llama “historia de una vida” del actor social en calidad de sí-mismo.

- Didactización de la mismidad y de la *identidad-ipse* ricoeuriana en la PA

Bonyuan (2009) hace una descripción de la dialéctica de la mismidad y de la *ipseidad* de Ricoeur que puede ser aplicada en la didactización de la PA para problematizar la mismidad y la *ipseidad* en un marco de discusión intercultural y para materializar la didactización de un sujeto en calidad de actor social. Nos hemos dado cuenta de que merced a la hermenéutica crítica los estudiantes se han relacionado con la experiencia intercultural desde una actitud intersubjetiva indudablemente sensible mediante la cual la percepción de sí mismos en calidad de sujetos individuales y del otro como aquellos que le dan sentido a su existencia y trascendencia ha sido fundamental en la exploración de la interculturalidad.

Según Bonyuan (2009), entre el sí mismo y el otro hay una relación de reflexividad y reciprocidad que conducen a la alteridad. Esto quiere decir que el decir es hacer en cuyo contexto hay necesidad del otro para que el decir adquiera noción de acción (Ricoeur, 2001). Surge entonces según Bonyuan (2009) la adscripción que en Ricoeur se entiende como la reapropiación por el propio actor o agente social de su propia deliberación. Mediante este ejercicio se pasa de un yo paradigmático (en términos de pronombres) a un yo sintagmático (en términos del que habla aquí y ahora con historicidad). Adicionalmente, el yo se enriquece aún más en su relación con el otro reconociendo en su mismidad un anclaje fundamental: el propio cuerpo entendido como parte del mundo. La acción de la PA percibida desde estos presupuestos fenomenológicos-hermenéuticos adquiere un nuevo matiz: ahora la acción además de un tramado de competencias, es la suma de otros elementos interpretativos que dan cuenta de un yo y de un otro en consonancia con la reflexividad y la reciprocidad.

- La actividad implementada

Se partió de la lectura del texto “Falcao, un départ ineluctable”. El ejercicio tomado del periódico “L’équipe” (2014) busca evidenciar los retos intersubjetivos a los que se ve sometido el jugador en su relación profesional, social y familiar en un contexto cultural ciertamente complejo

y diferente del suyo con el fin de inducir los fenómenos propios a la mismidad y la *ipseidad* ricoeurianas.

Hay una mismidad (que para los efectos didácticos de L2 se puede traducir como un “yo”) que puede ser plural al considerar por ejemplo a los jugadores de fútbol colombianos que van a jugar a Europa.

La pregunta (fenomenológica) que se plantea a los estudiantes es la siguiente: **¿Cómo es capaz de adaptarse un jugador como Falcao García a un ambiente en el cual la lengua y la cultura le son desconocidas?**

Las respuestas posibles a esta pregunta son las siguientes. Falcao: a) No logra adaptarse; b) Lo logra con dificultad; c) Lo logra pero pronto abandona; d) Lo logra y demuestra eficiencia deportiva y cultural.

Para la respuesta que se desee problematizar y que no necesariamente debe surgir de la realidad de los jugadores (puede ser imaginaria), los estudiantes disponen de los siguientes elementos de juicio:

Porque R. Falcao:

- i. Lleva a cabo un proceso de reflexividad, es decir, es un observador que interpreta el nuevo mundo considerándose a sí mismo como “miembro” de ese equipo y de esa cultura.
- ii. Aprende francés e inglés y esa herramienta al parecer es suficiente.
- iii. No aprende idiomas, exige que se le comuniquen las acciones en español y aunque se relaciona con los otros miembros del equipo, no sale y está todo el tiempo concentrado en la sede de los equipos.
- iv. Lleva a cabo el proceso de reflexividad pero igualmente pone en funcionamiento el de reciprocidad entendida como intercambio de todas las posibilidades factuales con los otros jugadores.

Los estudiantes deben justificar en L2 sus respuestas de tal manera que cualquiera sea la respuesta inicial a, b, c o d, debe argumentarse según los elementos de juicio i, ii, iii o iv.

Rejilla de evaluación: Las combinaciones fenomenológicas correctas son las siguientes:

a-ii, a-iii, b-i, b-ii, c-ii, c-iii, d-i, d-iv.

Tercer momento: perspectiva de la acción del actor social desde la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty

Con Ricoeur se redefinió fenomenológicamente la *identidad-ipse* del actor social/estudiante que lo enriquece en calidad de ser que adquiere sentido gracias a la existencia del otro. Ahora veremos cómo a través de las preocupaciones fenomenológicas de Merleau-Ponty (2000) nos adentraremos en la descripción de la realidad a partir de la percepción que hace de ella el sujeto. En él, la realidad está por describirse, no por construirse o constituirse. La realidad es una coherencia de representaciones que no se construyen por medio de las conjeturas probables, la percepción es el ejercicio inicial a través del cual aparece la realidad, y los actos están sujetos a ella. El mundo es el campo en donde se elaboran los pensamientos del sujeto, lo que obliga a dimensionarlo, aquello que le permite al actor social conocerse y conocer al otro que es un espectador ajeno, una conciencia que conduce a la intersubjetividad por gracia de la subjetividad trascendental.

Según estos planteamientos, la acción de la PA es un esbozo de la realidad que a la vez es el mundo que surge mediante el ejercicio de la percepción que explicita las cosas en sí mismas, la subjetividad y por esa misma vía la intersubjetividad con los otros. La acción aparece como un elemento a posteriori de la conciencia, en el a priori está la percepción del mundo y en esta génesis de las cosas la realidad se descubre y en ella hay encuentro con el otro. La acción (social) está intrínsecamente ligada a la intersubjetividad, se reconoce su trascendencia y se le da sentido al actor social en calidad de ser-en-el-mundo.

Para que el actor social sea realmente un ser en el mundo, según lo plantea Merleau-Ponty (2000), debe antes que nada romper su familiaridad con el mundo y asombrarse de su existencia, hecho fundamental de la acción que en primera instancia debe ser inmanente para que el sujeto o actor cumpla con la función fenomenológica de asombro, siendo la acción en primera instancia un ejercicio de la conciencia subjetiva, solo cuando entonces podrá aparecer la acción social, la intersubjetiva. La acción social está mediada por el asombro inmanente inicial y debe nombrarse y ejercitarse para que los objetivos didácticos de la PA adquieran realmente el sentido y la profundidad que se constituyen en actos o experiencias de la conciencia intercultural, intersubjetiva, interaccional, lingüística o de significados y sociolingüística.

Merleau-Ponty se adentra en la fenomenología de la percepción a partir de la sensación, la asociación y los recuerdos, la atención y el juicio, el cuerpo, la espacialidad y la motricidad, el cuerpo sexuado, la expresión y la palabra; pero también el mundo percibido en el cual se encuentran el sentir, el espacio, las cosas y el mundo natural, el otro en condición de humano, el ser para sí, el ser en el mundo y la libertad. Esos componentes son los constituyentes fenomenológicos de la acción que adquirirán la connotación social solo después de que se expresen en el ser. La acción social de la PA desde el plano fenomenológico está sujeta a los constituyentes apriorísticos del ser para sí que luego se erigen en acción social mediada por el ser en el mundo.

El ser en el mundo está en constante actitud intencional con su propio entorno, y en ella pueden darse acciones voluntarias o intencionalidad de acto, o bien establecerse categorizaciones o intencionalidad operante, siendo esta última la base para que los conocimientos se traduzcan en lenguaje (Merleau-Ponty, 2000). La intencionalidad surge gracias a la percepción y es el a priori de las categorizaciones del mundo dentro de las cuales se encuentran el lenguaje creado y las revelaciones que el sujeto hace del mismo mundo (Botelho, 2008). Para dar cuenta de ese entorno el sujeto hace uso de su cuerpo constituyéndose en lo que Botelho (2008) denomina “el vehículo de comunicación del ser en el mundo” (p. 71). Según él, el cuerpo, depositario de las percepciones mediante el ejercicio de la conciencia, supera el precepto cartesiano *yo pienso* para apropiarse de todas las significaciones posibles de la vida y a partir de ese momento el mundo pasa de ser una inmanencia para devenir trascendencia. Pero esa percepción que el sujeto hace del mundo y que es trascendencia no necesariamente es incontrovertible, sin embargo es la forma como el sujeto se une a la verdad en donde según Merleau-Ponty (2000) reposa la razón de las apariencias. Para dirigirse a él con actitud intencional intersubjetiva, el sujeto, además de hacer uso de las competencias lingüísticas, también recurre al espacio, lugar en donde se ubica su cuerpo y entonces, mediando en dicha intención cuerpo, espacio y lengua se produce la acción social.

- Didactización fenomenológica de la percepción del actor social en la acción social

Si es a través del mundo trascendental que se posibilita el conocimiento cotidiano del ser en el mundo y concebido como una forma

posible de darle acceso al sentido merced a la percepción (Botelho, 2008), entonces es igualmente posible una relación perceptiva entre el actor social y la respectiva acción social. Nos dimos cuenta de que situar la relación espacial en los estudiantes desde esta perspectiva corporal y no estrictamente lingüística les generaba un nuevo reto lexical porque al mediar su relación con el mundo circundante a través de la experiencia del cuerpo como elemento trascendental de la vida misma les conducía a evocaciones verbales más amplias. En su encuentro con el mundo trascendente, el actor social/estudiante desarrolla lo que Merleau-Ponty (2000) designó como síntesis del propio cuerpo, es decir, una síntesis de todas las percepciones vividas. Allí se incluyen objetos, hábitos y especialmente el cuerpo mismo como complementación de la competencia lingüística porque se convierte también en expresión del actor social. Pero además del cuerpo como un elemento expresivo adicional, el habla presentida como el instrumento fundamental de la comunicación adquiere un nuevo sentido en la medida en que es, según Merleau-Ponty, significación existencial y no solamente conceptual. En conclusión, se fusionan cuerpo y habla en una intención existencial, el primero como expresión y la segunda como significación con un estilo propio.

- La actividad implementada:

“L’omelette aux truffes”

Instrucciones:

- a. Observe y escuche el video “L’omelette aux truffes”. b. Identifique, describa y explique la mayor cantidad de expresiones corporales (gestos) de los personajes en los diferentes momentos y espacios: la cocina y las mesas. c. Explique y relacione la importancia de la trufa como un elemento trascendente (un elemento que da significatividad) en la gastronomía francesa. d. Describa un ingrediente o un plato de la comida colombiana que sea igualmente trascendente (que da significatividad a la existencia del colombiano) y explicar por qué, desde la percepción (olor, aspecto, forma, etc.) ese plato o ingrediente es significativo.

Cuarto momento fenomenológico: análisis heideggeriano de la “tarea” en la facticidad de la vida cotidiana

Después de percibir la realidad desde una experiencia fenomenológica sensible y corpórea con Merleau-Ponty, ahora nos ocuparemos de la

realidad existencial desde la visión heideggeriana. El MCER (2002) define las tareas como la acción que cumplen los usuarios y estudiantes que aprenden una lengua en procura de un resultado concreto. La tarea es una acción intencionada con el propósito de llegar a un resultado concreto en la cotidianidad. En el entender de Estrada (2000) ese mundo es público, social para los efectos de la PA. Ese mundo es, según Schütz (1993), el acervo de conocimientos cuya comprensión es plural, no sistematizada y predecible. La ejecución de actos y acciones intersubjetivos en un contexto de aprendizaje de una L2 eleva ese acervo de conocimientos a un nivel de complejidad superior por cuenta de la implicación de las competencias lingüísticas y sociolingüísticas, pero una vez explicitadas esas acciones que aparentemente son nuevas se vuelven actos no sistematizados, predecibles y, por decirlo de alguna manera, irreflexivos.

Esta perspectiva de vida cotidiana merece una lectura ontológica en la cual se advierte al sujeto hundido en la semejanza y confundido en lo predecible de tal suerte que, según López (2013), el individuo mismo cae en el olvido. Si en la PA la vida cotidiana de la acción social se rige por tareas que tienden a ser actos, el acervo de conocimientos a los que se refiere Schütz resulta pertinente desde las preocupaciones ontológicas y consecuentemente es preciso determinar si esos actos externos son noéticos, aquellos que hacen referencia al pensar objetivo e inteligible que, según De la Maza (2005), difieren del vivir o del cómo se realiza la vida que Heidegger denomina *Vollzug* y que están presentes en la implementación hermenéutica de la facticidad.

Este esfuerzo o mirada hermenéutica de la vida cotidiana en la que encajan las tareas de la PA debería implicar una auto-interpretación de la vida fáctica en la que no obstante la forma como somos arrojados al mundo esté regida por lo que estamos en condiciones de proyectar para nuestra propia existencia; estas tareas definen la comprensión del *Dasein* (el ser en la vida cotidiana) y desde donde las cosas adquieren pleno significado (De la Maza, 2005).

La tarea tal y como está planteada por la PA y para evitar que caiga en la irrelevancia de la instrumentalización lingüística, debe implicar una interpretación categórico-ontológica que conduzca a lo verdaderamente existente (López, 2000). Como ejemplo que ilustra el asunto hermenéutico fenomenológico, López evoca el significado que Heidegger le da al objeto “mesa” erróneamente considerada como un objeto de madera que tiene

4 patas. La mesa es ahora aquello que me permite escribir, celebrar un cumpleaños, el lugar donde mis hijos hacen las tareas. (López, 2000). Así, mover el armario al que se refiere el MCER (2002) como tarea pasa de ser un simple objeto para adquirir trascendencia ontológica.

De esta manera, en la tarea se implica el *Dasein* al relacionar en cada acto un compromiso hermenéutico que consiste en interpretar la facticidad y así el existir del ser ahí deviene la forma como se configura su capacidad de comprenderse a sí mismo (Heidegger, 1999). En Heidegger la existencia está en el vivir fáctico, la aprehensión de los objetos de la realidad y de los hechos no se revela en condición de conceptos, se da en la posibilidad de las distintas formas del ser que por supuesto no es abstracto ni etéreo. El entendimiento fáctico es un conocer existencial y no un acervo de conocimientos y en ese sentido, la comprensión se da por la experiencia de lo que Heidegger (1999) denomina como el *estar despierto*. Para lograr esa capacidad interpretativa, se requiere de un ser activo que para el filósofo no es otra cosa que aquel que está en condiciones de *auto-interpretarse*. Esa capacidad es la que le da el carácter ontológico a la acción. La facticidad en la temporalidad López (2000) la comprende como “el existir en su cotidianidad” (p. 49). Es la esencia de la existencia del ser en el mundo mediado por la significatividad.

- Didactización de la tarea desde el análisis heideggeriano:

De acuerdo con Bourguignon (2011), las “tareas” ocupan una posición central en el MCER en la medida en que son la forma como se logra evidenciar la adquisición de ciertas competencias en L2 por parte de los estudiantes. Es ejecutando la tarea como el estudiante aprende, de ahí que sea una unidad de acción, un escenario en el cual convergen el aprendizaje y la acción. Las tareas comunicativas se construyen tomando en cuenta cinco actividades lingüísticas: la comprensión escrita, la comprensión oral, la interacción, la producción escrita y la producción oral.

Un ejemplo de tarea se encuentra en *Construire une séquence dans la perspective actionnelle: de la communication à l'action* (Bourguignon, 2011), cuyos objetivos se orientan desde una perspectiva comunicativo-accional y no meramente comunicativos, centrándose en lo que ella denomina “Organiser un circuit touristique à Paris” (p. 23). Esta tarea puede desembocar en una perspectiva comunicativa o en una comunicativo-

accional. Será comunicativa si el estudiante aborda los documentos que se le entregan con el fin de leerlos, escucharlos, observarlos y consecuentemente, tomando en cuenta esas actividades, acumula una serie de conocimientos sobre París, además de aprender a hacer una presentación oral, haciendo énfasis en el circuito. Sin embargo, esta misma tarea puede adquirir rasgos de perspectiva comunicativo-accional si además de leer, escuchar y observar los documentos requeridos, los estudiantes toman en cuenta que dicho circuito está orientado para adolescentes, por tres días y que no disponen de mucho dinero. La diferencia que establece esta tarea con respecto a la anterior es la autonomía que se implica al momento de hacer uso de la lengua en un contexto de comunicación.

- Actividad implementada:

Los dos ejemplos anteriores adolecen de auto-interpretación existencial toda vez que en ninguno de ellos se toma en cuenta la experiencia de los sujetos implicados. Se propuso entonces trabajar “el circuito turístico en París” desde la perspectiva significativa que se implica en el *Dasein*. La concepción de la actividad partió de las siguientes reflexiones:

- a. Cuando se determinó que el grupo de turistas eran todos adolescentes, ópticamente hablando, el yo surgió indeterminado en la medida en que no obstante la especificidad del grupo, no hubo diferencias ontológicas sustanciales entre unos y otros. Esas diferencias pueden complementarse si se aclarara que siendo por ejemplo 20 adolescentes, la mitad de ellos son mujeres. Este factor de género implica una sistematización de ideas y acciones propias a ellas en cuanto al manejo presupuestal que puede ser diferente del de los hombres. En el circuito por París y con la dificultad económica presente, los jóvenes harán uso de su presupuesto de manera diferente a como lo hacen las chicas porque su relación con el mundo de la vida es diferente.
- b. En los dos ejemplos hay insuficiencia intramundana de un sí-mismo confrontado a la existencia del *Dasein* porque inclusive con el hecho de saber que son adolescentes hay vacío existencial, toda vez que no se aclara que unos adolescentes son hombres o mujeres, más tímidos que otros, menos expertos que otros, algunos tienen hábitos de sueño diferentes a los otros, etc.
- c. Sería necesario completar el informe que tienen que dar los estudiantes sobre el circuito turístico si en ambos ejemplos se

les solicita un diario de recuerdos a posteriori que permita ver la interpretación que los adolescentes hacen de París tomando como criterio de informe el esquema siguiente.

Describa cómo cambió la vida de los adolescentes con la visita a París a partir de los siguientes criterios

ANTES DE MI LLEGADA A PARÍS MI VIDA ERA:	AHORA QUE CONOZCO PARÍS MI VIDA ES:	AHORA QUE CONOZCO PARÍS CONSIDERO QUE MI MUNDO ES:

Nótese que se hace uso de los adjetivos posesivos “mi” para encarnar el *Dasein* de los estudiantes en un viaje que es impersonal toda vez que se habla de “adolescentes” sin que se implique la existencia del estudiante en su yoidad ontológica. En el encabezado de la segunda y tercera columna se ingresan los términos “vida” y “mundo” entendiendo que el primero es existencia, y el segundo es cotidianidad.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos hecho un acercamiento fenomenológico-didáctico a la enseñanza-aprendizaje de las L2 desde la PA mediante el cual pretendemos generar una nueva competencia: la competencia fenomenológica que definimos en la introducción. Esta investigación elaborada en cuatro momentos partió de la actitud eidética o esencial frente al *lebenswelt* husserliano, acción social expresada como el primer estado fenomenológico al que ingresa el estudiante/usuario de la lengua en calidad de espectador contemplativo, dándole lugar a la inmanencia. Antes de constituirse en actor social, el usuario de la lengua es un observador que se deja inundar por la *epojé*. El segundo estado fenomenológico se concentra en la intersubjetividad en la que la identidad del estudiante es *ipse* y se genera previamente en un análisis de su mismidad. El usuario de la lengua teje la acción social con la otredad en un acto de conciencia en la que la historia de su mismidad es una narración en la que la vida cotidiana adquiere sentido gracias al otro. El tercer eslabón fenomenológico-didáctico se concentra en la percepción

de la realidad o acción social en la cual el cuerpo, el pensamiento y el habla son una forma de expresión existencial de cada hecho de la vida. En este momento cada sentido del cuerpo está dispuesto a la comprensión trascendental de la acción social, con lo cual el usuario de la lengua ahora es capaz de relacionarse con los objetos y los otros desde la competencia de su percepción corporal y no exclusivamente lingüística. En el último estado fenomenológico, el estudiante recupera el *Dasein* que se ha perdido en la certeza lingüística gracias a la auto-interpretación existencial de la vida cotidiana, preparándose así a la ejecución de tareas con competencias ontológicas que le permiten expresar resultados comunicativos, accionales y fácticos existenciales.

A la luz de la hermenéutica crítica hemos podido concluir que la fenomenología como método nos ofrece un aspecto del ser/estudiante/actor social/usuario de la lengua que vale la pena explorarse para mejorar la relación que aquel establece con su mundo gracias a aspectos sensibles existenciales que normalmente no se dan en los intereses didácticos de orden lingüístico que se pretenden incontrovertibles. Estas mismas reflexiones nos han conducido a plantearnos la hipótesis consistente en que probablemente, a través de estas consideraciones ontológicas y fenomenológicas aplicadas en la didáctica de las L2 se logren desarrollar mejores habilidades metalingüísticas en los estudiantes.

Pretendemos entonces por cuenta de la filosofía y de manera concreta a través de la fenomenología explorar en la PA la esencia que debe atribuírsele al estudiante concebido como el centro de interés de la formación en lenguas-cultura, a quien según la misma perspectiva se le advierte como usuario de la lengua y por consiguiente capaz de elaborar tareas mediadas por las exigencias de la vida cotidiana. Para tal efecto, se llama la atención a la PA para que a través de este recorrido fenomenológico se reconozca en el estudiante su natural sensibilidad existencial y que reposa en el ser-en-sí-mismo y que la didáctica de la L2 en sus exigencias científicas de carácter estrictamente lingüísticas ha perdido de vista, siendo aquella, la sensibilidad existencial la esencia misma de la educación.

REFERENCIAS

- Acebes, R. (2001). *Tesis doctoral: Subjetividad y mundo de la vida en Husserl y Merleau Ponty: historia, cuerpo y cultura* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Apprendre le français avec tv5 monde. (2014). *Astuces pour apprendre: le reportage*. De <http://apprendre.tv5monde.com/en/learn-french/astuces-pour-apprendre-le-reportage?exercice=1>
- Apprendre le français avec tv5 monde. (2014). *L'omelette aux truffes*. De <http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/lomelette-aux-truffes>
- Bonyuan, M. E. (2009). Yo e identidad en el marco de sí mismo como otro. *Revista Borradores*, 10-11. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10-11/pdf/Paul%20Ricoeur,%20Yo%20e%20identidad%20en%20el%20marco%20de%20Si%20mismo%20como%20otro.pdf>
- Botelho, F. (2008). La fenomenología de Maurice Merleau-Ponty y la investigación en comunicación. *Signo y pensamiento*, 27(52), 69-83.
- Bourguignon, C. (septiembre, 2011). *Construire une séquence dans la perspective actionnelle : de la communication à l'action*. Trabajo presentado en IUFM de Haute Normandie. Resumen recuperado de http://langues.ac.dijon.fr/IMG/pdf/Conference_Claire_Bourguignon.pdf
- Brentano, F. (2002). *El origen del conocimiento moral*. Madrid: Editorial Tecnos
- De la Maza, L. M. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y vida*, 46(1-2), 122-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32214684006>
- Estrada, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. *Sociológica*, 15(43), 103-151. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4306.pdf>
- Falcao, un départ ineluctable. (31 de agosto de 2014). *L'équipe*. Recuperado de <http://www.lequipe.fr/Football/Actualites/Falcao-un-depart-ineluctable/495167>
- Ferrater-Mora, J. (2002). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Galisson, R. (2002). Didactologie: de l'éducation aux langues cultures à l'éducation par les langues cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (128), 497-510. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-497.htm>
- Heidegger, M. (1999). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hoyos, G. (2011). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias (Kant, Husserl, Habermas)*. Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- López, H. F. (2000). *El misterio del camino del pensar*. Bogotá: Ediciones Horfe.

- López, H. F. (2013). *Metafísica y nihilismo*. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander.
- Menéndez, R. (2012). El concepto metodológico de reflexión en Husserl y Ricoeur. *Investigaciones Fenomenológicas*, (9), 249-268. Recuperado de file:///C:/Users/TOSHIBA1/Downloads/Dialnet-ElConceptoMetodologicoDeReflexionEnHusserlYEnRicoe-4047198.pdf
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Ediciones Península.
- Ministerio de educación, cultura y deporte, subdirección general de la cooperación internacional (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Morin, E. (1996). *El paradigma perdido*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Nájera, E. (2006). La herméutica del sí en Paul Ricoeur. Entre Descartes y Nietzsche. *Quaderns de filosofia i ciència*, 36, 73-83. Recuperado de http://www.uv.es/sfpv/quadern_textos/v36p73-83.pdf
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum*, (1), 31-36. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Robledo, P. (2003). El mundo de la vida y el comienzo de la filosofía. *Factótum*, (4), 6-12. Recuperado de http://www.revistafactotum.com/revista/f_4/n_4.php
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós Ibérica.

SOBRE EL AUTOR

Jorge Hernán Herrera Pineda

Magíster en Didáctica del francés lengua extranjera de la Universidad del Rosario, Especialista en Filosofía de la Ciencia de la Universidad El Bosque, Especialista en alta gerencia de la Universidad Industrial de Santander y Licenciado en lenguas modernas de la Universidad del Quindío. Se desempeña como docente de planta, área de francés, investigador en didáctica de las lenguas extranjeras del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Es miembro del grupo de investigación Estilos de aprendizaje de idiomas extranjeros-bilingüismo (ESAPIDEX-B). Áreas de interés académico: la interculturalidad en la didáctica de las lenguas-culturas y la dimensión humanística de la educación.

Correo electrónico: jorgehernanherrera@hotmail.com

Fecha de recepción: 18-11-15.

Fecha de aceptación: 01-07-16.