

De “no voy a entender nada” a “aprendí sin darme cuenta”: la experiencia vivida del aprendizaje del inglés

*From “I will not understand anything” to “I learned without realizing it:”
the lived experience of English language learning*

Narciso Castillo Sanguino
María del Socorro Ramírez Ramírez
José Eduardo Pineda Pérez

RESUMEN

El aprendizaje de una nueva lengua conlleva no solo retos cognitivos, sino también existenciales. El impacto que supone el aprendizaje del idioma inglés en la dimensión vivida ha sido escasamente tematizado en las investigaciones empíricas. En consecuencia, esta investigación tiene por objetivo describir la experiencia vivida del aprendizaje del inglés de los estudiantes que se profesionalizan en dicha lengua en la Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros. Por su énfasis en lo vivido, se optó por una metodología cualitativa de carácter fenomenológico. Se conformó una muestra intencional definida por criterios de máxima variación. Los datos fueron recabados a través de entrevistas en profundidad y de relatos experienciales. Se realizó un análisis temático, se identificaron tres temas: *oscuridad lingüística*, *lengua-mundo* y *claro lingüístico*. Los resultados muestran que el tema oscuridad lingüística está marcado por la extrañeza, la pena, el miedo y la inseguridad; el tema lengua-mundo se caracteriza por la actitud de apertura a la nueva lengua, y el tema claro lingüístico se distingue por la autonomía en el aprendizaje. Se concluye que el estudiante transita de “no voy a entender nada” a “aprendí sin darme cuenta”, lo que implica un acompañamiento del docente que tenga en cuenta esta dimensión vivida.

Palabras claves: Aprendizaje del inglés, experiencia vivida, investigación cualitativa.

ABSTRACT

Learning a new language involves not only cognitive but also existential challenges. The impact of English learning on the lived dimension has been scarcely thematized in empirical research. Therefore, this research aims to describe the Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros major students' English language learning lived experiences. Because of its emphasis on lived experience, a qualitative methodology of phenomenological character was chosen. A purposive sample was formed, defined by criteria of maximum variation. Data were collected through in-depth interviews and experiential accounts. A thematic analysis was carried out and three themes were named as *linguistic obscurity*, *language-world*, and *linguistic clarity*. The results show that the theme linguistic obscurity is marked by affective dispositions such as strangeness, grief, fear, and insecurity; the theme language-world is characterized by an attitude of openness to the new language, and the theme linguistic clarity is distinguished by autonomy in learning. It is concluded that students move from “I will not understand anything” to “I learned without realizing it,” which implies a teacher's accompaniment that takes into account this lived dimension.

Keywords: English learning, lived experience, qualitative research.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua adicional no solo representa un reto a nivel cognitivo, sino a nivel existencial. En su obra autobiográfica *Extraña para mí: una vida en una nueva lengua*, la escritora Eva Hoffman narra el impacto a nivel vivencial que implicó aprender inglés como segunda lengua en un nuevo país. En un momento del proceso del aprendizaje, uno se siente exiliado no solo del lugar de origen sino de la lengua materna (Hoffman, 2019). A la par, el filósofo Costica Bradatan describe la transición de una lengua a otra como un momento en el que se está en el abismo.

Al cambiar de idioma descendes a un punto cero de tu existencia. Debe haber un momento, aunque sea breve, en el que dejas de ser. Acabas de dejar la antigua lengua y la nueva aún no te ha recibido; ahora estás en el limbo, entre mundos, colgado sobre el abismo [Bradatan, 2013, párr. 4].

Si bien el proceso como se vive el aprendizaje de una segunda lengua ha sido abordado por escritores cuya producción narrativa la hacen en una lengua distinta a la materna (como los escritores mencionados en el párrafo anterior), esta temática ha sido escasamente documentada desde la investigación científica (Juárez y Perales, 2019). La poca atención que se le ha prestado a este ámbito de la lengua se debe a que la capacidad de hablar se considera parte de la vida ordinaria, que no vemos nada especial en ella (Culbertson, 2018). Con el énfasis instrumental y performativo dado a la adquisición de una lengua adicional, “la adquisición de segundas lenguas (SLA) se ha vuelto ciega a los pensamientos, a las sensaciones, a las prácticas y a las experiencias vividas de los aprendientes de idiomas” (Ros i Solé, 2016, p. 30).

Narciso Castillo Sanguino. Profesor Investigador de la Facultad de Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros, Puebla, México. Es Doctor en Investigación e Innovación Educativa por la BUAP, miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Sistema Estatal de Investigadores del estado de Puebla. Cuenta con reconocimiento al Perfil deseable PRODEP. Lidera el grupo de investigación Experiencia y Lenguaje de la UTIM. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Online pre-service English teacher’s practicum and the lived human relation” (2023) y “Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa” (2020). Correo electrónico: sangcas@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-9316-8018>.

María del Socorro Ramírez Ramírez. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros, Puebla, México. Es Maestra en Desarrollo Educativo y Licenciada en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Es miembro del Grupo de Investigación Experiencia y Lenguaje de la UTIM, donde cultiva la línea de investigación enseñanza-aprendizaje de lenguas. Ha sido ponente en congresos nacionales. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “La UTIM y el derecho a la educación superior desde la justicia social” (2023). Correo electrónico: socoramirezrr70@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5051-9471>.

José Eduardo Pineda Pérez. Profesor-Investigador adscrito al Programa Educativo de Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros, Puebla, México. Es Maestro en E-learning y Licenciado en Lenguas Modernas. Es Miembro del Grupo de Investigación Experiencia y Lenguaje de la UTIM. Sus intereses de investigación se centran en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y *e-learning*. Entre sus publicaciones recientes destaca el artículo “La UTIM y el derecho a la educación superior desde la justicia social” (2023). Correo electrónico: epineda@utim.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3837-0387>.

Aprender una lengua no es un proceso separado de la vida, “nuestra experiencia del lenguaje suele estar sumergida en nuestra experiencia más amplia del mundo” (Inkpin, 2016, p. 27). Por tanto, existe la necesidad de comprender el aprendizaje de una lengua dentro de este marco. El presente texto parte de la pregunta “¿Cómo es la experiencia vivida del aprendizaje del inglés como lengua adicional de los estudiantes que se especializan en la docencia de la misma?”, en aras de comprender el carácter existencial que conlleva el aprendizaje de una lengua distinta a la materna.

REVISIÓN DE LITERATURA

Para comprender cómo se experimenta el aprendizaje de una nueva lengua, recurrimos a la fenomenología. Según Friesen et al. (2012),

La fenomenología es el estudio de la experiencia, particularmente cómo se vive y cómo se estructura a través de la conciencia. «Experiencia» en este contexto se refiere no tanto a la evidencia o al conocimiento acumulado, sino a algo que «experimentamos». Es algo que nos sucede, y no algo acumulado y dominado por nosotros [p. 1].

Si la fenomenología se interesa en describir la experiencia vivida, ¿cómo sería una fenomenología del aprendizaje de lenguas? Hay algunos autores que han abordado el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva fenomenológica. Una de las vías es abordar el lenguaje a través de cuatro dimensiones fenomenológicas: “1) la descripción de la experiencia, 2) la pre-reflexividad, 3) la intencionalidad de nuestras experiencias de habla, escucha y comunicación y 4) partir del hecho de que el lenguaje ocurre en contextos específicos en el mundo” (Dahlstrom, 2021, pp. 21-22). Es decir, se trata de comprender nuestro lenguaje desde nuestra existencia en el mundo.

La lengua se adquiere en relación con el mundo. El nuevo vocabulario se aprende mediante prácticas realizadas por el alumno con otros y en relación con el mundo. Estas prácticas son similares a “rituales” (Taylor, 2016). Por ejemplo, cuando la madre toma las manos de su bebé y las coloca sobre los ojos mientras pronuncia la palabra “ojos”, hay una relación visible entre el lenguaje, el mundo y las personas. Siguiendo a Heidegger (1997), se puede decir que el lenguaje no puede pensarse separado del mundo, ya que está incrustado en él, nos referimos a este atributo como lengua-en-el-mundo.

El mundo se entiende como el espacio físico donde vivimos, pero también como la suma de los objetos y las personas significativas con las que interactuamos (Heidegger, 1997). Desde este punto de vista, “el aprendizaje de idiomas está animado por 1) situaciones fácticas cargadas de significado existencial, por 2) prácticas corporizadas, y por 3) la triangulación recíproca de niños, cuidadores y entornos físicos” (Hatab, 2021, p. 237). En consecuencia, el aprendizaje de la lengua implica un mundo personal (¿cómo impacta el aprendizaje de una lengua en mi experiencia afectiva?), un mundo circundante (¿cómo me relaciono con las cosas a mi alrededor

a través de la lengua?) y un mundo social que describe cómo me relaciono con los demás por medio del idioma (Hatab, 2020).

En la interacción con el mundo, los otros y las cosas se manifiestan por sí mismas. Esta manifestación tiene lugar en la ambivalencia de lo oscuro y lo claro. Esta relación dicotómica es referida como *die lichtung* (el claro), es como una puerta que hace posible que algo se muestre y se manifieste por sí mismo (Heidegger, 2000). *Die lichtung* es una palabra alemana que significa despejar y se refiere al continuo vaivén de lo que se oculta y se muestra. Es decir, es un espacio abierto que posibilita la manifestación de lo que aparece (Periñán, 2017).

El aprendizaje de una lengua es como un claro (*die lichtung*). En nuestro encuentro con el mundo, las cosas se nos aparecen sin que sepamos nombrarlas en primera instancia. Poco a poco, las cosas que conforman nuestro mundo se vuelven palabras. En cierto modo, “las palabras son como la luz en el uso cotidiano, nos permiten (a los sujetos) nombrar y reconocer los objetos. Sin palabras estamos, por así decirlo, en la oscuridad” (Dahlstrom, 2021, p. 36). El estudiante de una segunda lengua, del mismo modo que un niño que adquiere su lengua materna, se mueve entre la ambivalencia de la oscuridad (veo los objetos, pero no sé cómo nombrarlos) y la claridad (la intención por aprender y posterior adquisición de nuevas palabras). Paralelamente a un niño que muestra su intención por aprender a nombrar un objeto cuando le pregunta a su mamá “¿qué es eso?”, el estudiante de lenguas muestra su intención por adquirir el lenguaje cuando toma la iniciativa de indagar cómo puede nombrar en una lengua extranjera aquello que le es de interés.

El aprendizaje de una lengua entra en el terreno de lo extraño, “la extrañeza no consiste en que algo sea diferente de otro, sino en que algo se distancia para mí o para nosotros, que se presenta como inaccesible y se escapa de nuestro entendimiento” (Waldenfels, 2012, p. 2). La apropiación de lo extraño se apoya en lo propio y en lo común. Lo propio considera lo extraño como derivado de él, lo común trata de encontrar las similitudes entre lo propio y lo extraño para disminuir la diferencia al máximo posible. Waldenfels (2012) identifica cuatro variantes de apropiación que se dan en la dinámica entre lo propio y lo extraño. La variante defensiva/ofensiva considera lo extraño como un posible enemigo, la variante culturalista defiende lo propio como refugio ante lo extraño, la variante normativa intenta superar lo extraño a través de la igualdad, y la variante sistémica hace uso de la indiferencia para neutralizar lo extraño.

En estos términos, el aprendizaje de una lengua adicional puede pensarse como un claro (*die lichtung*) dentro del mundo del estudiante que parte de lo extraño. El estudiante de una nueva lengua se mueve constantemente de no saber a saber nombrar las cosas que le pasan, las que encuentra en el mundo circundante y las que vive en interacción con los demás. El interés de esta investigación se centra en describir la experiencia vivida por el estudiantado dentro de esta trama categorial de carácter fenomenológico.

ANTECEDENTES

La fenomenología del lenguaje se interesa por la forma en la que los estudiantes de idiomas experimentan su propio aprendizaje. Son escasas las investigaciones fenomenológicas que se han aproximado al aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) de los estudiantes que se profesionalizan en su enseñanza. Los estudios encontrados de carácter fenomenológico se centran en cómo los estudiantes construyen el lenguaje a través de la creatividad y la autoexpresión en contexto de inglés como segunda lengua (Scarborough, 2015); en cómo experimentan el aprendizaje en un contexto donde la lengua estudiada es la materna o dominante (ESL por sus siglas en inglés) (Gaulin, 2019; Segade, 2011); en la identidad del alumno (Latecka, 2013); en la no-fluidez de los estudiantes no especializados en la enseñanza (Johar, 2017), y en cómo los aprendices adultos experimentan el aprendizaje (Reszke, 2011).

Estos estudios llevados a cabo desde una perspectiva fenomenológica han revelado que el aprendizaje de una segunda lengua (L2, por sus siglas en inglés) no tiene lugar en el vacío, ni es solo una cuestión del alumno a nivel individual. “El aprendizaje de la L2 está mediado no solo por el esfuerzo personal, sino por una multitud de influencias sociales y culturales que el individuo experimenta en la vida cotidiana” (Scarborough, 2015, p. 54). Esta idea es reforzada por Gaulin (2019), quien identificó cinco dimensiones de la experiencia de los estudiantes en un contexto ESL: cognitiva/intelectual/lingüística, espiritual/personal, afectiva/relacional, activa y comunitaria.

Un aspecto importante es que el aprendizaje de una lengua no consiste solo en obtener una nueva habilidad, sino que se adquiere una nueva identidad. El aprendizaje de idiomas se basa en una retención corporizada donde la ansiedad, una crisis existencial, la angustia y la agitación son elementos necesarios para que se produzca la adquisición de esta nueva identidad (Latecka, 2013). Adicional a estos rasgos, “cuando se inicia el aprendizaje de una nueva lengua, esta se presenta como un mundo opaco, como un obstáculo a superar adquiriendo un carácter llamativo por la novedad que representa” (Segade, 2011, p. 132).

La dimensión personal tiene un impacto crucial en el aprendizaje del idioma. Como ya se ha dicho, el mundo personal no está aislado del mundo circundante ni del mundo social. El lugar en el que nos encontramos y “quiénes somos” influyen en la experiencia vivida en el aprendizaje de idiomas. Es común que los estudiantes no se atrevan a hablar en L2 porque se ven afectados por el entorno. “Los estudiantes de inglés no fluidos comparten los mismos rasgos en su experiencia vivida en el aprendizaje del inglés. Estos no son otros que su entorno de aprendizaje, la inferioridad, la ansiedad y la amotivación” (Johar, 2017, p. 71).

El aprendizaje de una nueva lengua va más allá de adquirir un nuevo código lingüístico que permite comunicarse. Reszke (2011) identificó que el aprendizaje y la

utilización de la L2 engendra una transformación. Esta implica cambios en las actitudes hacia el aprendizaje de idiomas, cambios en el yo (autoconfianza y sentido de empoderamiento), y un desarrollo de una conciencia intercultural. El cambio en las relaciones tiene que ver sobre todo con la familia, con los problemas de la separación familiar y con la asunción de nuevos roles y responsabilidades.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación cualitativa de corte fenomenológico. Una investigación de este tipo se interesa en comprender la experiencia tal como es vivida. Se debe estar alerta a las opiniones, percepciones, perspectivas o cualquier otro pensamiento de los participantes que, aunque valiosos, se alejan de la dimensión vivida. Obtener descripciones de lo vivido resulta difícil, por lo que es necesario brindar indicaciones precisas y reorientar a quien nos comparte la experiencia vivida invitándole siempre a centrarse en momentos concretos (Adams y Van Manen, 2017).

El objetivo de este tipo de investigación no es la generalización empírica (van Manen, 2016) ni la construcción de hipótesis o conceptos abstractos, sino revelar la dimensión vivida del fenómeno de interés (Peoples, 2021). Para el caso de la investigación cualitativa, Zahavi (2020) sugiere que, en lugar de adoptar el método fenomenológico de la filosofía al pie de la letra, es mejor adoptar nociones fenomenológicas que se han aproximado al fenómeno de interés que puedan iluminar la experiencia vivida. En esta investigación se construyó una trama categorial con nociones fenomenológicas que se han aproximado al fenómeno del lenguaje.

Participantes

Se trata de una muestra intencional no probabilística definida por criterios de máxima variación. Los criterios para la selección de los participantes incluyen ser estudiante del programa educativo de lengua inglesa, el género, la edad, el nivel de dominio básico de la lengua al llegar a la universidad y la facilidad para narrar su experiencia de forma oral o escrita. Los participantes son estudiantes del programa educativo de “Lengua Inglesa” de la Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros, localizada en el estado de Puebla. El programa educativo tiene como objetivo formar profesionistas para la enseñanza del inglés bajo un modelo por competencias con énfasis en la práctica (saber hacer). Al término de los estudios, los alumnos realizan un examen TOEFL ITP para contrastar el nivel de competencia lingüística adquirida con el perfil de egreso, los resultados de esta evaluación sugieren que el estudiantado necesita un mejor acompañamiento para alcanzar el nivel de dominio esperado.

Los informantes clave son en su mayoría mujeres. Los participantes fueron contactados e invitados a participar en la investigación a través del consentimiento informado. Una vez conformada la muestra se le asignó un código a cada estudian-

te, tomando en cuenta el número de participantes (P1, P2, P3, etc.), el género (H o M) y el cuatrimestre de estudio (1, 4, 6). La muestra final quedó conformada por 13 participantes (ver Tabla 1).

Tabla 1
Participantes

| Participante | Género | Edad | Semestre | Código |
|--------------|--------|------|----------|--------|
| 1 | Mujer | 20 | 6 | P1M6 |
| 2 | Mujer | 21 | 6 | P2M6 |
| 3 | Hombre | 28 | 4 | P3H4 |
| 4 | Hombre | 19 | 4 | P4H4 |
| 5 | Mujer | 19 | 4 | P5M4 |
| 6 | Mujer | 21 | 4 | P6M4 |
| 7 | Mujer | 19 | 4 | P7M4 |
| 8 | Mujer | 20 | 4 | P8M4 |
| 9 | Hombre | 19 | 1 | P9H1 |
| 10 | Hombre | 19 | 1 | P10H1 |
| 11 | Mujer | 18 | 1 | P11M1 |
| 12 | Mujer | 18 | 1 | P12M1 |
| 13 | Mujer | 18 | 1 | P13M1 |

Fuente: Construcción personal.

Instrumentos

La información fue recolectada a través de entrevistas en profundidad y relatos experienciales (van Manen, 2003, 2016). Se elaboró una guía de entrevista y un protocolo entendido como “la producción de textos originales sobre los cuales el investigador puede trabajar” (Van Manen, 2003, p. 81). Los instrumentos contemplaron tres momentos: el inicio del aprendizaje, cuando los alumnos empezaron a comprender la lengua y cuando ya la dominaban. Siguiendo al mismo autor, se solicitó a los participantes que evocaran experiencias concretas que han vivido en cada momento contemplado en los instrumentos. Por ejemplo: la primera clase, la relación con el profesor y con los compañeros, una situación o tópico que hayan aprendido con facilidad y otra con dificultad. Se solicitó a los participantes que al narrar su experiencia lo hicieran bajo los siguientes criterios: describir una experiencia concreta, describirla como si fuera la primera vez y tal como fue vivida, sin explicaciones, generalizaciones o abstracciones; incluir el estado afectivo, emocional y corporal sentido en ese momento. Durante el transcurso de la entrevista se solicitaba al entrevistado que ahondara en estas dimensiones (Van Manen, 2016).

Procedimiento

Este estudio enfatiza la experiencia vivida del aprendizaje del inglés de los futuros profesores de esta lengua. Después de haber definido la muestra, se reclutó a los participantes a través del consentimiento informado. Los datos fueron recabados de julio a octubre del 2021 siguiendo los criterios sugeridos por Van Manen (2003, 2016). Debido a la contingencia sanitaria, las entrevistas fueron realizadas por Google Meet, estas fueron audiograbadas con el micrófono local de la computadora. Posteriormente se transcribieron y fueron codificadas siguiendo la guía de transcripción de Maykut y Morehouse (2005). Los relatos experienciales fueron recabados de forma presencial en los meses de septiembre y octubre del 2021 a través de protocolos. Estos fueron digitalizados y codificados aplicando los mismos criterios que en la transcripción de las entrevistas para proceder al análisis temático.

Análisis de resultados

Se realizó una triangulación de instrumentos durante el análisis de resultados. El análisis es temático con el objetivo de identificar los temas de carácter existencial que estructuran la experiencia vivida del aprendizaje del inglés de los futuros docentes en la enseñanza del inglés. La noción de tema se refiere a “un atributo, descriptor, elemento y concepto. Es un tópico que organiza un grupo de ideas repetidas que permiten responder la pregunta de investigación” (Vaismoradi et al., 2016, p. 101). Los pasos que se siguieron incluyen familiarizarse con los datos, generar códigos, generar temas potenciales, revisar temas potenciales, definir y nombrar los temas y escribir el reporte (Braun y Clarke, 2006; Byrne, 2021). Se identificaron y nombraron tres temas que estructuran la experiencia vivida del aprendizaje del inglés de los futuros docentes: oscuridad lingüística, lengua-mundo y claro lingüístico.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se narran de forma temática. Un tema es un descriptor (Vaismoradi et al., 2016), “es la forma de captar el fenómeno que uno intenta entender” (Van Manen, 2003, p. 105). Por lo tanto, los temas nos ayudan a comprender determinada experiencia vivida, pero no son generalizables, ya que siempre es posible retomar un aspecto de la vida fenomenológicamente y encontrar nuevos significados (Van Manen, 2016).

Esta investigación parte de la pregunta de investigación “¿Cómo es la experiencia vivida del aprendizaje del inglés de los estudiantes que se profesionalizan en la enseñanza del mismo?”. En términos generales, se encontró que esta experiencia se compone de tres temas: oscuridad lingüística, lengua-mundo y claro lingüístico. Estos temas fueron nombrados a partir de la metáfora propuesta por Dahlstrom (2021), quien menciona que el lenguaje es parecido a la alegoría de la caverna de Platón, sin

palabras para nombrar el mundo es como vivir en la oscuridad. Cada tema se compone de varios subtemas, los cuales se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

La experiencia vivida del aprendizaje del inglés

| Tema | Subtema/código | Descripción |
|-----------------------|---|---|
| Oscuridad lingüística | <ul style="list-style-type: none">• No voy a entender nada• Era difícil hablar (miedo a equivocarme)• Comparar con el español | Este tema describe la experiencia vivida del estudiante al inicio de su aprendizaje de la lengua inglesa caracterizada por la extrañeza |
| Lengua-mundo | <ul style="list-style-type: none">• Lengua en el mundo• Tolerancia al error• Un gusto desbloqueado• Me apoyé en otra persona | Este tema describe el aprendizaje de la lengua como práctica existencial en el mundo |
| Claro lingüístico | <ul style="list-style-type: none">• Aprender por ti mismo• Aprenderla como una lengua aparte• Aprendí sin darme cuenta | Este tema describe la intención que muestra el estudiante por aprender por sí mismo |

Fuente. Construcción personal.

Oscuridad lingüística

El inicio del aprendizaje de una lengua es uno de los momentos que impactan la experiencia vivida de quien decide aprender una lengua adicional. Durante esta etapa, el estudiante experimenta una serie de disposiciones afectivas, ya que se enfrenta a un escenario de nuevas condiciones lingüísticas y existenciales. La experiencia vivida del estudiante de lenguas que recién inicia su aprendizaje de inglés está marcada por la extrañeza. Esta “no consiste en que algo sea diferente de otro, sino en que algo se distancia para mí o para nosotros, que se presenta como inaccesible y se escapa de nuestro entendimiento” (Waldenfels, 2012, p. 2). La ausencia, la distancia, la inaccesibilidad o la supresión son características de la experiencia inicial del aprendizaje de una segunda lengua. Siguiendo a Waldenfels, el inglés aparece como algo inaccesible que escapa de nuestro entendimiento. Existe la supresión del código lingüístico al que estamos habituados y el encuentro con otros, que nos hablan en una lengua distinta a la nuestra, nos causa extrañeza y disposiciones afectivas como frustración, pena y miedo.

Era muy difícil, la verdad. Yo no sabía nada de inglés y el profe daba su clase en inglés. A veces no sabía qué se iba a hacer por no entender y era frustrante para mí. No participaba porque me daba pena y miedo [P8M4].

No solamente el otro que aparece a nuestro encuentro instaura un sentimiento de extrañeza. Las cosas con las que el estudiante interactúa le recuerdan que la lengua adicional le es extraña e inaccesible. Pero también le ayudan a reconocer sus propias fortalezas y debilidades.

Llevamos el libro de *Intro* de Cambridge. Todo venía en inglés y había muchas cosas que no entendía, que no sabía. Ahí fue cuando me di cuenta de que realmente mi nivel de inglés era muy bajo [P1M6].

Adicional a la extrañeza, el estudiante vive el aprendizaje en las primeras etapas con cierta inseguridad. Ante la probabilidad latente de cometer errores, el estudiante se siente incómodo.

Era un tanto incómodo hablar, puesto que no sabía casi nada del idioma y al no tener una buena pronunciación causaba una gran incomodidad [P11M1].

Frente a la extrañeza experimentada, existe el deseo de responder (Waldenfels, 2015). El aprendizaje del inglés como lengua adicional hace que el estudiante busque respuestas a partir de lo ya sabido, de lo ya conocido. La lengua materna es el punto de partida que brinda seguridad para que los estudiantes elaboren una respuesta en inglés.

Cuando escucho algo en inglés trato de traducirlo al español para poder entenderlo. Y ya de ahí poder dar como que una respuesta, pero en inglés [P2M6].

Al inicio del aprendizaje y ante la falta del dominio del inglés, existe un esfuerzo de apropiación. Predomina un modelo de apropiación culturalista que consiste en un esfuerzo de comprensión en el cual lo propio funciona “como refugio de la razón común” (Waldenfels, 2012, p. 4).

Yo al inicio tenía la idea de que todo era literal. Y pues, era una idea errónea y comparaba, tenía mucho esta parte de la comparación que creo que es muy común cuando se está aprendiendo el idioma, la comparación de las estructuras del inglés, en este caso, con los de mi lengua materna que es el español [P1M6].

Lengua-mundo

Este tema describe el aprendizaje del inglés como una práctica existencial (en relación con el mundo). Hatab (2020) identifica que la adquisición de la lengua no se da de manera aislada, sino que tiene que ver con cómo estamos afectivamente instaurados en el mundo (mundo propio), con la interacción que tenemos con los objetos que nos rodean (mundo circundante) y con la relación que entablamos con los demás (mundo social o compartido). Los subtemas: “tolerancia al error”, “un gusto desbloqueado”, “lengua en el mundo” y “me apoyé en otra persona” hacen alusión a los mundos: propio, circundante y compartido.

Si bien el temor a equivocarse es la disposición afectiva o temple de ánimo que prevalece al inicio del aprendizaje del inglés como lengua adicional en nuestro mundo propio, el estudiante identifica que para poder avanzar en el aprendizaje es necesario mostrar una actitud de apertura, aceptación y superación a este temple de ánimo.

Yo sé que somos humanos y podemos equivocarnos, y creo que cuando estás aprendiendo un idioma, pues va a haber muchos errores, pero yo creo que de los errores se aprende. Entonces

debería de tener más confianza en mí misma. Igual si me equivoco, pues ya el maestro me dirá “mira, esto se dice así” o “puedes contestar así” [P2M6].

El papel que juega el otro (el docente y los compañeros) es esencial para superar este temple de ánimo.

Creo que no había una cuestión de burla, me parece que no. Recuerdo que, desde un inicio, cuando había equivocaciones en cuestión de pronunciación, el maestro corregía. Entonces si lo digo mal, el maestro corrige, lo repito y ya queda. Y siento que no había este tipo de burlas, rechazo o estas actitudes por parte de los compañeros [P9H1].

Además de la tolerancia al error, tener avances en el aprendizaje y ser consciente de ello ayuda a superar el temple de ánimo característico de la etapa inicial del aprendizaje.

Ahorita en lengua inglesa, relacionado con el inglés y obviamente en la parte de la enseñanza de idiomas, como que fue un gusto desbloqueado en mí, algo que no sabía que me gustaba, y al darme cuenta de que podría ser buena en esto, me dio la seguridad de que puedo seguir estudiando y de que quiero seguir estudiando [P7M4].

Algo significativo en el aprendizaje de la lengua se debe al tipo de relación que se establece con el mundo circundante. Ante la petición de narrar un evento en que los estudiantes hayan aprendido algo con facilidad, existe coincidencia en relatar actividades que implican la relación con el mundo circundante. Se tratan de prácticas que no son ajenas a la vida, prácticas que sitúan al estudiante en contextos existenciales particulares.

Siempre aprendemos más y mejor cuando hacemos algo que nos interesa. Temas que para los alumnos son interesantes o que piensan que pueden llegar a ser útiles. Son siempre los más fáciles [P3H1].

Recuerdo que se me facilitó cómo decir mi rutina diaria. Cuando yo todavía no entraba a la universidad y solamente estudiaba el nivel medio superior, como que yo no sabía cómo expresarme. Entonces, yo aquí sentí que, en específico, se me hizo fácil describir lo que era mi rutina diaria [P2M6].

Este tipo de prácticas existenciales facilitan la comprensión, aun cuando no existe dominio pleno de la lengua de estudio.

El último docente que tuve relacionaba los temas con nuestros gustos y cómo podíamos ponerlo en la práctica cotidiana y se me facilitó aún más. Ya que lo ponía en práctica, el docente me ayudaba con la pronunciación y con el vocabulario. Practicarlo me ayudó a que fuera más segura cuando quiero hablar con alguien más [P5M4].

Los estudiantes identifican que es necesario realizar actividades más allá del salón de clase. Las actividades que efectuamos de manera cotidiana en nuestro trato con el mundo ayudan a avanzar en el aprendizaje de la lengua. Ver películas, leer, escuchar música y enviar mensajes en inglés son prácticas cotidianas que son susceptibles de ser ejecutadas en la lengua de estudio.

La primera vez que vi una película en inglés, después vi una serie completa en inglés. Cuando me di cuenta de que comprendía dije “¡Guau!”, entonces sí aprendí en mis clases y en lo poco que he venido haciendo, obviamente las clases, hacía los ejercicios y así. Como que da motivación a seguir aprendiendo, como que te dice “sí se puede” [P1M6].

El papel que juega el otro (compañeros y/o maestro) es un factor importante en la experiencia vivida del aprendizaje del inglés. El otro ayuda a disminuir la extrañeza que se vive al inicio del aprendizaje de la lengua adicional. Más adelante del proceso, el otro ayuda a seguir avanzando en el aprendizaje, lo que reafirma que el aprendizaje de la lengua es una práctica instaurada en el mundo donde el otro juega un papel relevante.

Al inicio, como mi compañera conocía un poco más, sí me apoyaba en preguntarle ciertas cosas. También me apoyaba con el maestro. Tengo otro compañero que le he pedido ayuda con mi *speaking*. Los fines de semana practicamos [P10H1].

Claro lingüístico

El “claro del bosque” es una metáfora que ha sido utilizada por pensadores como Martin Heidegger y María Zambrano. Un claro del bosque se caracteriza por tener luz y sombra, un espacio abierto en medio de la presencia abrumadora de los árboles del bosque. En este sentido, este tema emplea el nombre *claro lingüístico* para referirse a los factores que identifican los estudiantes como necesarios para el aprendizaje de la lengua. Estos factores arrojan luz sobre el aprendizaje que se sitúa en la sombra, que ya no es oscuridad (“ya sé nombrar algunos objetos y expresar estados afectivos en una segunda lengua”), pero tampoco es claridad total (“aún hay cosas y situaciones que me falta saber cómo nombrar en la lengua de estudio”). Cabe resaltar que este tema se identificó solo en las estudiantes de los semestres más avanzados. Es posible que tenga que ver con la superación de las disposiciones afectivas vividas al inicio del aprendizaje y por la actitud de apertura a la lengua. Las alumnas identifican que un factor que les ha permitido avanzar en el aprendizaje de la lengua es tomar la iniciativa por el aprendizaje.

Siento que desarrollé esta parte autodidacta en la que no siempre podía el maestro responder tus preguntas. Entonces uno mismo, bueno, en mi caso, investigaba esas preguntas y dudas que tenía sobre muchas cosas [P1M6].

A veces yo solita, como que practico sola, así como si alguien me preguntara y yo me contesto a mí misma, practico para que no se me olvide [P2M6].

Si bien al inicio los estudiantes buscan apropiarse de la extrañeza a través de la variante culturalista, esto es, ajustar el aprendizaje de una segunda lengua a la lengua materna, los estudiantes identifican que esto no debe ser así. Para avanzar en el aprendizaje es importante superar esta apropiación culturalista.

Lo que le comentaba, requiere que se haga esta desconexión de que el idioma materno va de la mano con el inglés. Tienes que separar esa parte para que se pueda aprender [P1M6].

Yo siento que a lo mejor porque es un tema que no utilizamos, por así decirlo, en nuestro idioma, en español [P2M6].

Finalmente, los estudiantes caen en la cuenta de que aprender un idioma es una actividad pre-reflexiva, a partir de su uso práctico, o como una estudiante lo llama, “aprender por sentido común”.

Nada más, así como por sentido común, siento que así podría llamarse, por sentido común. Y hay veces que, hasta una oración, cuando está gramaticalmente incorrecta, la lees y es como “no, no tiene sentido”, “no, no suena bien”, siento que eso es algo que decía mucho, “es que no suena bien”, y ya, pues yo la escribía y ya [P1M6].

DISCUSIÓN

Este estudio reveló tres temas de la experiencia vivida del aprendizaje del inglés. La etapa inicial (*oscuridad lingüística*) impacta afectivamente el mundo propio (Hatab, 2020) del estudiante quien experimenta extrañeza, pena, miedo e inseguridad. Estas son características de hablantes no fluidos tanto en contextos ESL (Johar, 2017) como EFL, tal y como lo revela este estudio. Estas disposiciones afectivas son desencadenadas por la inaccesibilidad de la lengua. El estudiante asume que no va a entender el idioma, no habla por miedo a equivocarse y prevalece una comparación constante de la lengua estudiada con la lengua materna; es decir, prevalece una apropiación de carácter culturalista (Waldenfels, 2012).

El tema *lengua-mundo* se caracteriza por una actitud de apertura a la nueva lengua. Esta actitud es importante porque fomenta la autoconfianza necesaria para el aprendizaje de una lengua (Rezke, 2011). El estudiante gana confianza en sí mismo cuando el aprendizaje tiene que ver con el mundo propio, el mundo circundante y el mundo compartido (Hatab, 2020). Cuando existe tolerancia al error (mundo propio), cuando lo que se enseña se relaciona con las prácticas existenciales que tienen que ver con actividades cotidianas (mundo circundante) y cuando se cuenta con el apoyo de los compañeros y del docente (mundo compartido). Como resultado, es posible identificar rasgos de la triangulación recíproca entre quien aprende la lengua, quien la enseña y el entorno (Hatab, 2021).

El tema *claro lingüístico* se caracteriza por la autonomía en el aprendizaje. A diferencia de lo narrado en los temas anteriores, este solo fue reportado por las estudiantes de cuatrimestres avanzados. Es posible que tenga que ver con la superación de las disposiciones afectivas con las que inicia el estudiante su aprendizaje: extrañeza, pena, miedo e inseguridad. Las estudiantes reconocen que para avanzar en el aprendizaje de la lengua es necesario superar la apropiación culturalista (Waldenfels, 2012), esto es,

asumir una actitud de aprender la lengua por sí misma y no a partir de la comparación constante con la lengua materna. En esta etapa se identifica lo que se sabe (claro) y lo que no se sabe (oscuro), se manifiesta una intención por querer nombrar en una segunda lengua aquello que es de interés. Esta ambivalencia entre la oscuridad y la claridad es lo que en este texto se denomina *claro lingüístico*, que Heidegger (2000) identifica como una puerta que hace posible que algo se muestre por sí mismo. En esta dinámica se privilegia la iniciativa por el aprendizaje y el conocimiento de la lengua se revela como una actividad pre-reflexiva, o como las estudiantes la llaman, “aprender por sentido común” o “aprender sin darse cuenta”.

REFLEXIÓN FINAL

La experiencia vivida de los estudiantes de inglés puede entenderse como un trayecto que va de “no voy a entender nada” a “aprendí sin darme cuenta”. Como se ha mencionado, este recorrido no debe entenderse como algo fijo, ya que se ha encontrado que la lengua no es estática (Ellis, 2007), lineal ni independiente del contexto (Dörnyei, 2009; Johar, 2017). Adicionalmente, siempre es posible encontrar nuevos significados cuando se interroga una experiencia fenomenológicamente (Van Manen, 2016). Este estudio reveló tres temas: oscuridad lingüística, lengua-mundo y claro lingüístico. El tema lengua-mundo es esencial para que el estudiante de lenguas pueda hacer la transición de “no voy a entender nada” a “aprendí sin darme cuenta”. Este tema se caracteriza por la apertura que muestran los estudiantes hacia el aprendizaje de la nueva lengua. Hay tolerancia al error y se cuenta con el apoyo de los demás (compañeros y maestros).

Los hallazgos implican acompañar al estudiante durante su aprendizaje del inglés no solo a nivel de dominio lingüístico, sino también a nivel vivencial. Las disposiciones afectivas como la ansiedad, la angustia y la agitación son parte del aprendizaje y no pueden eludirse (Latecka, 2013). Esto implica que se debe procurar la creación de climas de tolerancia al error, se deben privilegiar actividades que sitúen a los estudiantes en contextos existenciales concretos y crear redes de apoyo con los compañeros y el docente que disminuyan la incomodidad de los estudiantes y ayuden a un mejor acompañamiento en el aprendizaje del inglés.

Limitaciones e investigaciones futuras

Existe poca investigación de carácter empírico desde perspectivas experienciales. Este estudio es un acercamiento exploratorio a la experiencia vivida de los estudiantes de inglés desde un enfoque fenomenológico. Si bien este estudio da un paso inicial al develar los temas que estructuran la experiencia vivida del aprendizaje del inglés como lengua adicional, no fue posible profundizar en cada uno de ellos. Se recomienda

realizar investigaciones por separado que profundicen con nuevos significados de manera más detallada.

Esta investigación resalta la importancia de tres dimensiones fenomenológicas en el aprendizaje de lenguas: mundo propio, mundo circundante y mundo compartido; estas coinciden con la interrelación entre la lengua, el agente y el contexto reportado desde la teoría de los sistemas dinámicos (Ellis, 2007; Dörnyei, 2009). A medida que se profundice el estudio fenomenológico de la adquisición de lenguas, se estará en condiciones de emprender estudios futuros que fomenten el diálogo entre la fenomenología y la teoría de los sistemas dinámicos complejos.

REFERENCIAS

- Adams, C., y Van Manen, M. A. (2017). Teaching phenomenological research and writing. *Qualitative Health Research*, 27(6), 780-791. <https://doi.org/10.1177/1049732317698960>
- Bradatan, C. (2013, ago. 4). Born again in a second language. *The New York Times*. <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/08/04/born-again-in-a-second-language/>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Byrne, D. (2021). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality and Quantity*, (56), 1391-1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Culbertson, C. (2018). Walker Percy, phenomenology, and the mystery of language. En L. Marsh (ed.), *Walker Percy, philosopher* (pp. 41-61). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77968-3>
- Dahlstrom, D. (2021). Language and experience: Phenomenological dimensions. En C. Engelland (ed.), *Phenomenology and language*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429278600-3/language-experience-daniel-dahlstrom>
- Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59(s1), 230-248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00542.x>
- Ellis, N. C. (2007). Dynamic systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 23-25. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002744>
- Friesen, N., Henriksson, C., y Saevi, T. (eds.). (2012). *Hermeneutic phenomenology in education. Method and practice*. Sense.
- Gaulin, W. I. (2019). Phenomenology as a path to English as a second language (ESL) praxis, curriculum and theory-making. En *Rethinking 21st century diversity in teacher preparation, K-12 education, and school policy* (pp. 149-168). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02251-8>
- Hatab, L. J. (2020). *Proto-phenomenology, language acquisition, orality and literacy. Dwelling in speech II*. Rowman & Littlefield.
- Hatab, L. J. (2021). The priority of language in world-disclosure back to the beginnings in childhood. En C. Engelland (ed.), *Language and phenomenology* (pp. 229-247). Routledge.
- Heidegger, M. (1997). *Sery tiempo*. Editorial Universitaria.
- Heidegger, M. (2000). El final de la filosofía y la tarea del pensar. En *Tiempo y ser*. Tecnos.
- Hoffman, E. (2019). *Lost in translation. A life in a new language*. Plukett Lake Press.
- Inkpin, A. (2016). *Disclosing the world on the phenomenology of language*. MIT Press.
- Johar, D. A. (2017). *The lived experience of non-fluent English learners in learning English* [Tesis de Maestría]. Sanata Dharma University. USD thesis repository, 156332040. <https://repository.usd.ac.id/12451/>
- Juárez, C., y Perales, M. D. (2019). Experiencias en el aprendizaje del inglés en la educación superior. *Lenguaje*, 47(2), 358-378. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6734>

- Latecka, E. (2013). Distress and turmoil – Learning a language, ego states, and being-in-the-world. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(1), 1-10. <https://doi.org/10.2989/ipjp.2013.13.1.3.1169>
- Maykut, P., y Morehouse, R. (2005). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. The Falmer Press.
- Periñán, J. J. (2017). Lichtung en el final de la filosofía y la tarea del pensar: qué nos tiene que decir el claro del ser. *Tópicos, Revista de Filosofía*, 53, 147-174. <https://www.scielo.org.mx/pdf/trf/n53/0188-6649-trf-53-00147.pdf>
- Peoples, K. (2020). *How to write a phenomenological dissertation. A step by step guide*. Sage.
- Reszke, S. (2011). *Training and transitions: The lived experiences of adult learners of English as a second (or other) language statement of originality* [Tesis de Doctorado]. University of Tasmania. University of Tasmania Repository, 33321513. <https://core.ac.uk/download/pdf/33321513.pdf>
- Ros i Solé, C. (2016). *The personal world of the language learner*. Palgrave Macmillan.
- Scarborough, C. E. (2015). *The phenomenology of second language acquisition: Poiesis and the emergence of the multilingual subject* [Tesis de Maestría]. California State University San Bernardino. CSUSB electronic theses, projects, and dissertations, 229. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/229/>
- Segade, G. (2011). *A phenomenological look at adult English language development through the lens of students' sense-making practices* [Tesis de Doctorado]. University of California, Berkeley. UC Berkeley electronic theses and dissertations, 7j83d4tp. <https://escholarship.org/uc/item/7j83d4tp>
- Taylor, C. (2016). *The language animal: The full shape of the human linguistic capacity*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., y Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing and Practice*, 6(5), 100-110. <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice. Meaning given methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Waldenfels, B. (2012). Fundamentos para una fenomenología de lo extraño. *Sincronía*, 8(62), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/5138/513851806010.pdf>
- Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Anthropos.
- Zahavi, D. (2020). The practice of phenomenology: The case of Max van Manen. *Nursing Philosophy*, 21(2), e12276. <https://doi.org/10.1111/nup.12276>

Cómo citar este artículo:

Castillo Sanguino, N., Ramírez Ramírez, M. d. S., y Pineda Pérez, J. E. (2023). De “no voy a entender nada” a “aprendí sin darme cuenta”: la experiencia vivida del aprendizaje del inglés. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1560. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1560



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.