

ECLECTICISMO BASADO EN EVIDENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Freddy José Molero-Ramírez

fredjmr98@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1793-7740>

Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson
Maracaibo, Venezuela.

Recibido: 18/12/2021 **Aceptado:** 09/05/2022

Resumen

El uso del eclecticismo como un método en la enseñanza del idioma inglés (ELT) ha sido promovido al menos desde los finales de la década de los 60. Esto es el resultado de la carencia de un método universal que pueda garantizar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas en los aprendientes. No obstante, el eclecticismo como un método es una espada de doble filo. El autor arguye que un procedimiento ad hoc hacia la selección de técnicas para la enseñanza de idiomas (por ejemplo, uno basado meramente en si las técnicas suenan divertidas o inclusivas) puede llevar al detrimento del proceso de aprendizaje. Este artículo reconoce que el eclecticismo es la única opción viable para los docentes de idiomas (dado el panorama actual en la investigación dentro de la psicología y la didáctica de idiomas), pero arguye a favor de un proceso de selección de técnicas basado en evidencias. Este criterio para la selección de técnicas de enseñanza y modelos instruccionales tiene como propósito el de filtrar cualquier técnica, método o teoría que difícilmente provea alguna manera de mejorar el aprendizaje.

Palabras clave: Ciencia Cognitiva. Didáctica Específica de los Idiomas. Eclecticismo. Educación Basada en Evidencias.

ECLETISMO BASEADO EM EVIDÊNCIAS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Resumo

O uso de ecleticismo no Ensino da Língua Inglesa (ELI; English Language Teaching, ELT) provavelmente foi promovida desde o final dos anos 60 como um resultado de um método universal que garantisse a aquisição de habilidades linguísticas e comunicativas em alunos. Não obstante, ecleticismo é uma abordagem de dois gumes, e um procedimento ad hoc direcionado à seleção de técnicas de aprendizado de linguagem (por exemplo, baseado meramente no fato das técnicas soarem divertidas ou inclusivas) que podem ser danosas ao processo de aprendizado. O presente artigo reconhece que o ecleticismo é apenas viável para professores de inglês (dado o panorama atual da psicologia e metodologias de ensino de linguagem), mas argumenta a favor de procedimentos de seleção de técnicas baseados em evidências (ou científicas). Além disso, esse processo implica critérios para a seleção de técnicas de ensino de linguagem e modelos instrucionais, os quais papéis são filtrar quaisquer técnicas, métodos ou teorias que não proporcionam melhoria do aprendizado de nenhuma maneira.

Palavras chave: Psicologia. Métodos de Ensino de Linguagem. Ecleticismo. Educação Baseada em Evidências.

EVIDENCE-BASED ECLECTICISM IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract

The use of eclecticism as an approach in English language teaching (ELT) has probably been promoted since the late 60s as a result of the lack of a universal method that can guarantee the acquisition of linguistic and communicative skills in learners. Nonetheless, eclecticism as an approach is a double-edged sword, and an ad hoc procedure towards the selection of language teaching techniques (for instance, based merely on whether the techniques sound fun or inclusive) can be detrimental for the learning process. This paper acknowledges that eclecticism is the only viable option for language teachers (given the actual landscape in psychology and language teaching methodology), but it argues in favor of an evidence-based (or scientific) technique-selection procedure. This criterion for the selection of language teaching techniques and instructional models aims at filtering any techniques, methods and theories that do not provide any way to enhance learning.

Keywords: Cognitive Science. Language Teaching Methods. Eclecticism. Evidence-Based Education.

Introducción

La literatura de la didáctica específica de idiomas es bastante explícita con el hecho de que se está viviendo una época post-método (AKBARI, 2008; CELCE-MURCIA, BRINTON & SNOW, 2013; KUMARAVADIVELU, 1994; MELLOW, 2002; OLAGOKE, 1982). Con respecto a esto, Olagoke afirma: “Es bien sabido hoy en día que no hay un ‘mejor método’ o ‘una forma más eficiente’ de enseñar idiomas” (OLAGOKE, 1982, p. 171), lo cual implica de manera tácita la necesidad de un enfoque ecléctico. Con respecto al eclecticismo, Olagoke lo define como “la amalgamación de métodos y enfoques” (OLAGOKE, 1982, p. 172). Esta definición es lo suficientemente apropiada para los propósitos de esta investigación, por lo cual siempre que se hable de eclecticismo, se hará referencia a la definición de Olagoke.

Por otro lado, Kumaravadivelu (1994) llama este fenómeno “la condición post-método”, y bajo ella los docentes tienen el poder de crear por sí mismos un método sistemático, coherente, relevante y alternativo, basado en un pragmatismo de principios. Lo que Kumaravadivelu afirma es que ha acabado la época de los grandes métodos y las metanarrativas en adquisición de la segunda lengua y didáctica, abriendo paso al eclecticismo y a una libertad de parte del docente para poder elaborar sus propios enfoques de manera personal.

Adicionalmente, Akbari (2008) describe el área de enseñanza de idiomas como una que ha partido de su búsqueda por metanarrativas y grandes teorías y, en cambio, se ha envuelto en

la “desordenada práctica de cruzar fronteras”. De esta manera, se refiere a que ya la enseñanza de idiomas no se encuentra dentro del negocio de escoger una teoría sobre todas las demás para basar todas sus estrategias y diseños con base en esta, sino en el negocio de probar nuevas cosas.

Para completar con respecto a las diferentes propuestas de eclecticismo en el área, tanto Mellow como Larsen-Freeman han estado utilizando el término “eclecticismo de principios” para referirse a un enfoque deseado, coherente y pluralista para la enseñanza de idiomas (MELLOW, 2002). Mellow menciona una gran variedad de autores además de los tratados en este artículo que también ven la necesidad de una forma u otra de eclecticismo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Según Gudnason (2017), en educación prevalece una disonancia entre lo que es la teoría y la práctica. Con estas palabras, el autor hace referencia al frecuente impulso de los docentes a aplicar estrategias y metodologías que no tienen un sustento empírico-teórico o que, en pocos casos, se han demostrado perjudiciales. Tomando en cuenta que la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE) es un pequeño sector del área de educación en general, el argumento se puede extender hacia este campo y afirmar que es necesaria una revisión de las prácticas comúnmente hechas.

Se habla del eclecticismo como un arma de doble-filo puesto que la disonancia entre teoría y práctica en la educación lleva a los docentes a escoger muchas veces estrategias que no están sustentadas a nivel empírico o teórico. Si bien la apelación a la experiencia personal con el uso de estrategias puede ser considerado como sustento, esta apelación puede estar sujeta a sesgos de confirmación, que pueden ser entendidos como la tendencia a buscar e interpretar evidencia de maneras que sean parciales para creencias, expectativas e hipótesis existentes (NICKERSON, 1998).

Tomando en cuenta la tendencia que hay en los docentes de ejercer su carrera en disonancia con las investigaciones educativas, el eclecticismo como una simple amalgamación de enfoques y métodos no ayuda a reducir este problema. Por esta razón, el propósito de este artículo es el de cuestionar el eclecticismo popular que existe en la enseñanza de idiomas con el fin de establecer uno que posea un criterio con condiciones necesarias (aunque no exclusivas, puesto que se podría extender en críticas futuras) para que una teoría, estrategia de enseñanza o modelo instruccional sea utilizado para sustentar la praxis docente.

Esto se logrará, primeramente, analizando el panorama actual de la literatura en ciencia cognitiva y en didáctica de los idiomas, justificando, debido a las condiciones actuales de ambas áreas, la necesidad del eclecticismo en la docencia.

Como segundo paso, se mostrarán algunas de las fallas que hay actualmente en la práctica común de los docentes de ILE, tanto en el uso de determinadas teorías del aprendizaje como en el manejo de ciertos métodos de enseñanza de idiomas. Por último, se propondrá una manera con la que se puede evitar esto a través de los principios de un eclecticismo basado en evidencias (o simplemente un eclecticismo científico).

Un vistazo al panorama de las ciencias del aprendizaje

Como nota preliminar, la ciencia cognitiva se ha descrito como “el estudio interdisciplinario de la mente y la inteligencia” (THAGARD, 2005, p. ix). Originalmente era llamada por tres nombres distintos, como “estudios cognitivos” en Harvard, “psicología del procesamiento de información” en Carnegie-Mallon y “ciencia cognitiva” en La Jolla (MILLER, 2003), siendo este último el que alcanzó mayor popularidad. Desde un principio fue una iniciativa académica interdisciplinaria, emergiendo en los 50 gracias a los avances en conjunto dentro de la inteligencia artificial, la antropología, la psicología, la ciencia computacional y la neurociencia (MILLER, 2003).

Desde su gestación, la ciencia cognitiva ha crecido inmensamente, y hoy en día sigue siendo descrita de la misma manera. Por ejemplo, Bermúdez (2020) afirma que la ciencia cognitiva toma prestado de las herramientas de diferentes disciplinas, incluyendo la psicología, la filosofía, la lingüística, la ciencia computacional, la neurociencia, la lógica matemática y mucho más. Afirma de ella que “es una actividad *fundamentalmente interdisciplinaria*” (BERMÚDEZ, 2020, p. 3).

La razón por la cual se hace énfasis en la ciencia cognitiva al hablar de las ciencias del aprendizaje es debido a que el estudio del aprendizaje es parte inherente de su territorio. Weidman y Baker (2015) aseveran que el estudio del aprendizaje y del rendimiento académico puede considerarse una subdivisión del campo de la ciencia cognitiva. De esta manera, la ciencia cognitiva se cruza muchas veces con la psicología educativa, como es en el caso de la teoría de la carga cognitiva (SWELLER, MERRIËNBOER & PAAS, 1998; SWELLER, MERRIËNBOER & PAAS, 2019).

No obstante, a pesar de sus esfuerzos por simular las ciencias naturales en la solidez de sus fundaciones, la ciencia cognitiva aún se encuentra en un estado de constante conflicto, muy lejos de alcanzar tal meta. El panorama actual de la psicología experimental muestra una gran separación de investigadores, cada uno con sus propios compromisos teóricos, y con algunos programas de investigación con mayor popularidad que otros. Algunos de los más relevantes son:

- **Teoría computacionalista-representacional:** Cimentada sobre los trabajos de autores tales como Herbert Simon, Allen Newell, Edward Tolman, Noam Chomsky, George Miller y Karl Lashley. Esta corriente entiende la cognición desde una perspectiva representacionalista y computacional (BERMÚDEZ, 2020). Adicionalmente, esta forma de cognitivismo se asocia fuertemente con el neurocentrismo, el cual entiende los mecanismos cognitivos como productos fundamentados únicamente en entidades neuronales (FACCHIN, VIOLA & ZANIN, 2021). Existe una variopinta gama de literatura sobre las posibles aplicaciones de sus teorías al aula de clases, incluyendo la teoría de codificación dual (CUEVAS, 2016), la teoría de la carga cognitiva (SWELLER, 1988) y los modelos clásicos de memoria de Atkinson y Shiffrin (1971), los cuales son muy descritos en libros de texto de psicología educativa tanto nuevos como viejos (DUCHESNE & MCNAUGH, 2016; SCHUNK, 2012; SLAVIN, 2018; WOOLFOLK, 2020).
- **Cognición corporizada:** Entiende a la cognición como algo que no es únicamente producto del cerebro, sino también del cuerpo en su totalidad (por lo tanto, cognición *corporizada*), mientras que en otros casos es definida como el resultado de las contribuciones equitativas del ambiente, el cuerpo y el cerebro (HUTTO & MYIN, 2012). Todo esto para afirmar que el fenómeno de la cognición no se puede reducir únicamente a entidades neuronales (SHAPIRO, 2019). Existe una cantidad emergente de artículos sobre las posibles aplicaciones a la educación de la cognición corporizada (AGOSTINI & FRANCESCONI, 2021; ATKINSON, 2010; LAND y JONASSEN, 2011; SHAPIRO & STOLZ, 2018; SULLIVAN, 2018).

- **Enactivismo:** Originalmente una propuesta que emerge del trabajo de Humberto Maturana y Francisco Varela (VARELA, 2014) acerca de la autopoiesis, cuyo propósito original era el de establecer un criterio para demarcar los primeros seres vivos de la sopa primordial de la que provinieron en biología teórica sobre lo que es la vida. Los autores definieron la vida originalmente como una máquina autopoietica, idea que está más o menos ligada en una historia de perspectivas que van desde la máquina autorreplicable de Von Neumann hasta los (M-R)-sistemas de Rosen (BARBIERI, 2019). De la autopoiesis emergió la noción de enacción en el trabajo de Varela, Thompson y Rosch (2017), y esto ha explotado en un vasto conjunto de programas de investigación sobre la cognición y la conducta, los cuales asumen que la cognición es producto de las interacciones entre los organismos (incluyendo el sistema nervioso, en caso de tener uno) y sus ambientes (FARINA, 2020). Las aplicaciones del enactivismo no han sido muy exploradas, con algunas excepciones como Stolz (2021), Videla-Reyes et al. (2021), Videla-Reyes y Aguayo (2022) y Videla-Reyes, Aguayo & Veloz (2021).
- **Análisis experimental de la conducta:** Trabajando bajo el marco apriorista de B. F. Skinner sobre lo que califica como ciencia, los analistas de la conducta estudian tanto conductas públicas (por ejemplo: caminar, sonreír, alzar la mano, hablar...) como privadas (por ejemplo: recordar, percibir, pensar...) bajo los mismos principios del aprendizaje: el condicionamiento respondiente y el condicionamiento operante (CHIESA, 1994). El análisis experimental de la conducta provee muchísimas técnicas y herramientas conceptuales para estudiar y controlar la conducta, con vastas aplicaciones prácticas en el aula de clases. Aunque la mayoría de los libros de psicología educativa se limitan a resúmenes de los principios del conductismo, otros como Slavin (2018) exploran a fondo diversas de las herramientas que proveen los conductistas al área de la enseñanza. Las aplicaciones del conductismo al aprendizaje han sido vastamente exploradas (EVANS, BULLA & KIETA, 2021; FRIMAN, 2021; HEWARD ET AL., 2021; HEWARD & TWYMAN, 2021a; HEWARD & TWYMAN, 2021b; KAME'ENUI, 2021; KUPZYK & LABROT, 2021; LOVITZ, CIHON & ESHLEMAN, 2020; MASON & OTERO, 2021).

- **Teoría de marcos relacionales:** Aunque la epistemología de B. F. Skinner sea la que mantiene informada la práctica en este programa de investigación, los proponentes de la teoría de marcos relacionales (TMR) se separan de los análisis de la conducta verbal skinnerianos y han desarrollado sus propios, los cuales tienen su origen en estudios sobre equivalencia de estímulos realizados a mediados y finales del siglo veinte (HAYES, BARNES-HOLMES & ROCHE, 2002; TÖRNEKE, 2010). La teoría de marcos relacionales es imprescindible para cualquier persona interesada en la adquisición del lenguaje, puesto que se trata de una teoría conductista sobre el lenguaje y la cognición que afirma que, en el núcleo, el lenguaje se trata meramente de la derivación de relaciones de estímulos. Las aplicaciones de la TMR al campo educativo no han sido completamente exploradas, pero existe una que otra investigación al respecto (BARNES-HOLMES, KAVANAGH & MURPHY, 2016).

Actualmente hay una increíble diversidad de posturas en estudios sobre la cognición (y, por ende, del aprendizaje), cada una con sus propias presuposiciones, consecuencias filosóficas, métodos de investigación y preguntas que desean responder. Esto quiere decir que la ciencia cognitiva, al igual que los inicios de la psicología, sigue siendo un término paraguas para referirse a varias escuelas de pensamiento. Mientras que en el pasado se hablaba sobre estructuralismo, funcionalismo, psicoanálisis, Gestalt y conductismo (HENLEY, 2018), hoy en día la ciencia cognitiva se separa en nuevas y algunas viejas corrientes como la teoría computacional-representacional de la mente, la cognición corporizada, el enactivismo, el procesamiento predictivo (FRISTON, WIESE & HOBSON, 2020), el neuropsicoanálisis (SOLMS, 2020), el análisis experimental de la conducta y la teoría de marcos relacionales. Claramente, este análisis no es exhaustivo. Hablar a profundidad sobre todos los enfoques que hay actualmente sobre la cognición tomaría libros completos y sería imposible para una sola persona.

Con esto queda más que claro la terrible situación con la que cualquier docente, en el interés de mejorar la eficiencia de sus prácticas en el aula de clases, se va a conseguir al momento de buscar una única teoría del aprendizaje óptima. La situación es que no existe una teoría de la cognición única, y no todas las teorías previamente mencionadas tienen aplicaciones prácticas a

simple vista; algunas de ellas involucran meterse más a fondo para empezar a derivar formas de aplicarlas en el aula de clases.

Con esta pequeña introducción a los diferentes programas de investigación en la ciencia cognitiva y la psicología actual, queda clara la razón por la cual no existe forma de que un docente, en su interés de una praxis efectiva para ejecutar su labor, pueda sentarse a leer y estudiar cada una de estas propuestas para escoger una sola que cimiente su práctica. Ergo, lo único que queda para este es aceptar un eclecticismo que le permita escapar de los grandes problemas de la psicología y continuar con su trabajo. Es por esta razón que los libros de psicología educativa, tales como Driscoll y Burner (2022), Schunk (2012) y Woolfolk (2020), no tienen otra opción más que presentar diversas perspectivas de las cuales los educadores puedan tomar provecho en las ocasiones más pertinentes.

Justificación didáctica del eclecticismo

Hace unos cuarenta años, según Deyes (1983), el término “método” era más utilizado en la didáctica específica de idiomas que como lo es hoy en día. Para el momento en que el autor publicó su artículo, afirma, era más común escuchar hablar sobre “enfoques”. El autor provee un ejemplo afirmando que el método directo y el método audio-lingual dieron eventualmente paso al “enfoque funcional” y el “enfoque comunicativo”. Sin embargo, esto no debe verse como algo malo. El mismo autor afirma de esta situación que se trata de un cambio saludable.

Dada la gran cantidad de enfoques que existen, y que existían igualmente en los años 80, el eclecticismo ya era la única opción viable para cualquier docente interesado en mejorar su práctica. Es tanto así que, en 1968, Rivers le dio al eclecticismo la actitud de un método mismo (DEYES, 1983). Afirmó Rivers que los eclécticos intentaban absorber las mejores técnicas de los métodos de enseñanza de idiomas más conocidos, utilizándolas en el contexto educativo en que sean más apropiadas.

Desde los tiempos de Comenius han emergido una gran variedad de métodos y enfoques en papel (CELCE-MURCIA, BRINTON & SNOW, 2013), y estancarse en uno solo es perder todas las cosas buenas que se pueden tomar de todos los demás. Algunos de los métodos más populares, según Anderson y Larsen-Freeman (2011), son:

- **El método de gramática-traducción:** Tiene como propósito enseñar un idioma para el análisis de textos bien sea literarios o científicos, por lo cual su mayor énfasis es en el

de proveerles a los estudiantes las herramientas que necesitan para ser capaces de analizar la gramática del lenguaje objetivo y traducir a la lengua materna.

- **El método directo:** El método directo enfatiza el rechazo al uso de la lengua materna en el aula de clases, y pretende que todos los significados de cada palabra en el lenguaje objetivo sean transmitidos al estudiante de manera directa, sin uso de traducciones. Esta forma directa de enseñar el significado de palabras o estructuras gramaticales puede hacer uso de gestos, imágenes, sinónimos, etc. A medida que los estudiantes van construyendo un conocimiento básico, estructuras y palabras más complicadas se vuelven más fáciles de enseñar. Tuvo su auge en los principios del siglo veinte con autores como F. Gouin y M. D. Berlitz, y hoy en día sigue siendo muy utilizado por Berlitz School.
- **El método audio-lingual / aural-oral:** Originado en avances de la lingüística estructuralista, este método posteriormente se entrelazó con los principios de la psicología conductual, el cual es un enfoque casi completamente oral y hace un constante uso de “drills” para enseñar a los aprendientes a utilizar diversos patrones de estructuras gramaticales.
- **Los métodos de diseñador:** Incluyen diversos métodos no convencionales que proliferaron en los años 70 y 80 (CELCE-MURCIA, BRINTON & SNOW, 2013), los cuales son específicos en términos de los procesos y materiales que el docente, quien generalmente requiere de un entrenamiento especial, estaba determinado a usar. Estos métodos incluyen los famosos Silent Way, Desuggestopedia, Community Language Learning y Total Physical Response.
- **El enfoque comunicativo:** Su propósito es el de proveerles a los estudiantes la capacidad de comunicarse en el lenguaje objetivo. Se centra en la premisa de que ser capaz de comunicarse requiere más que competencia lingüística, sino también competencia comunicativa. El enfoque comunicativo no tiene un método específico, y permite el uso de estrategias didácticas de diversos métodos siempre y cuando sean para el propósito de que los educandos adquieran competencias tanto lingüísticas como comunicativas. Algunas de las cosas únicas del enfoque comunicativo incluyen el uso de recursos auténticos, bien sea en formato de audio, de video o de otras formas. Actualmente, es el enfoque más popular de todos.

- **Instrucción basada en contenidos:** Una versión “fuerte” del enfoque comunicativo, en la que se va más allá de proveer a los estudiantes con oportunidades para practicar la comunicación. Bajo este marco instruccional, el lenguaje es adquirido únicamente a través de la comunicación, por lo cual en vez de “aprender inglés para usarlo” se “usa el inglés para aprenderlo”.
- **La enseñanza de idiomas basada en proyectos:** Se basa en el uso de tareas significativas en la que los estudiantes necesiten comunicarse en el lenguaje objetivo para poder completarlas. Un ejemplo sería que los estudiantes tengan que planear un itinerario para un viaje en la L2, por lo cual tendrían que poner en práctica diversas estructuras gramaticales y vocabularios que le servirán para poder completarlas. En la enseñanza de idiomas basada en proyectos, las tareas presentan una forma de negociación para solución de problemas entre el conocimiento que tiene el estudiante y conocimiento nuevo.

Autores más recientes como Trujillo y Gómez (2019) corroboran esta misma clasificación de métodos de enseñanza de idiomas, agregando también la metodología estructuro global-audiovisual y la perspectiva accional.

En la actualidad, con el auge del enfoque comunicativo, los docentes son motivados a utilizar lo mejor de cada método histórico en conjunto con materiales auténticos y metas reales para promover las habilidades de comunicación en los estudiantes. Parafraseando a Olagoke (1983): el eclecticismo, el cual permite a los profesores sintetizar y utilizar los mejores aspectos de diferentes enfoques para alcanzar la mayor cantidad de éxito, parece ser la respuesta. Se añade que, mientras el enfoque sea el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas, los docentes tienen un pase libre a utilizar lo mejor de cada método, por lo tanto, sin tener que demostrar lealtad a una sola forma histórica de enseñanza.

Problemas del eclecticismo “perezoso”

Hasta ahora se ha hablado del eclecticismo como el remedio para los docentes de inglés como lengua extranjera. No obstante, aceptar el eclecticismo puede llevar a un extremo incluso peor que no escoger una teoría o un método: el de asumir que, dado el estado actual de la psicología y la investigación en didáctica específica de los idiomas, es una cuestión subjetiva

escoger lo que se utilizará para la praxis docente, sin necesidad de un análisis crítico de lo que se tiene intención de aplicar.

Uno de estos casos ocurre cuando los docentes deciden guiarse por medio de hipótesis desconfirmadas como la de adquisición vs aprendizaje (ZAFAR, 2011), los estilos de aprendizaje o inteligencias múltiples (GUDNASON, 2017), el aprendizaje por descubrimiento (KIRSCHNER, SWELLER Y CLARK, 2006) y la pirámide de aprendizaje (LETRUD, 2012). Como otro ejemplo que se puede tomar de Gudnason (2017), esto también ocurre con modelos instruccionales, como es el caso del modelo de tres bloques de Katz, el cual también ha sido criticado por su limitado sustento en las hipótesis de inteligencias múltiples de Gardner y las hipótesis de los estilos de aprendizaje.

Otro caso frecuente es cuando los docentes asumen, por falta del conocimiento, que el conductismo no tiene nada que ofrecer a la práctica docente, creyendo que este es la viva representación del antiguo paradigma de la clase centrada en el docente, el cual tanto buscan superar. Para sorpresa de los constructivistas y los pedagogos con poco o nulo entrenamiento en los temas relevantes, la corriente conductista posee los mismos objetivos que la constructivista en materia de cómo debería ejecutarse la instrucción y cuáles deberían ser los roles del educador y del educando (GUEVARA, 2006).

Cerrarle las puertas a todo lo que el conductismo puede ofrecer a la praxis docente por unas críticas infundadas es un terrible error, considerando el énfasis que los analistas de conducta han puesto a lo largo de sus investigaciones en el tema del aprendizaje. Tan temprano como a inicios de los años 80, Olagoke (1983) habló sobre las consecuencias de desechar las técnicas que el conductismo ofrece a los docentes para únicamente favorecer estrategias constructivistas.

El corolario de aceptar un eclecticismo “perezoso”, como el descrito anteriormente, puede llevar al uso de estrategias con poco impacto en el aprendizaje, cohibiendo a los aprendientes de alcanzar un aprendizaje profundo o significativo. Como docentes, no hay problema en reconocer la necesidad del eclecticismo, pero es importante percatarse de las consecuencias que emergen al aceptar un eclecticismo perezoso que considere la elección de métodos, enfoques y teorías del aprendizaje como algo puramente subjetivo y acrítico.

Como lo afirma Gudnason (2017), la disonancia entre la teoría y la práctica es un reto constante en la educación, y tanto los mismos educadores como los entes gubernamentales apoyan en muchas ocasiones el uso de prácticas carentes de sustento empírico.

La crítica de este artículo es contra la gran población de docentes que toma la necesidad del eclecticismo como un pase libre a utilizar cualquier cosa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin un previo análisis crítico del fundamento tanto teórico como empírico de lo que se busca usar. De esta crítica es que surge la propuesta de un eclecticismo basado en evidencias.

Hacia un eclecticismo basado en evidencias

Manteniendo que el eclecticismo sigue siendo la opción más práctica para el docente, hay que avanzar del eclecticismo “perezoso” o subjetivo para adoptar un eclecticismo científico o basado en evidencias. Pero ¿qué se quiere decir con basado en evidencias?

Mientras que en psicología la idea de “basado en evidencias” ha pasado a ser una manera tácita de promover ciertas ideologías y agendas específicas sobre lo único que puede ser considerado “científico” dentro del campo (SHEDLER, 2018), en este artículo se habla de un enfoque basado en evidencias más en el sentido original como surgió en el campo de la medicina durante los años 90 (SACKETT ET AL. 1996).

En medicina, el enfoque basado en evidencias se refiere al uso concienzudo, explícito y judicioso de la mejor evidencia actual a la hora de hacer decisiones acerca del tratamiento de pacientes individuales (SACKETT ET AL. 1996). De manera casi isomórfica, se propone que en la enseñanza de inglés como lengua extranjera se haga uso concienzudo, explícito y judicioso de la mejor evidencia actual a la hora de hacer decisiones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Continuando con el isomorfismo, Sackett et al. (1996) afirmaron que la práctica de medicina basada en evidencias implica integrar pericia clínica individual con la mejor evidencia clínica externa disponible que se pueda tomar de investigaciones sistemáticas. De la misma manera, el eclecticismo educativo basado en evidencias implica integrar pericia docente individual con la mejor evidencia educativa externa disponible que se pueda tomar de investigaciones sistemáticas.

Por último, Sackett et al. (1996) definen la pericia clínica individual como la competencia y juicio que los clínicos individuales adquieren a través de la experiencia y la

práctica clínica. Culminando el isomorfismo entre la práctica clínica basada en evidencias y la práctica educativa basada en evidencias, la pericia docente individual se define como la competencia y juicio que los docentes individuales adquieren a través de la experiencia y la práctica educativa. Esta pericia nunca existe en aislamiento, sino acompañada de la mejor evidencia externa disponible que se pueda tomar de investigaciones sistemáticas.

Quien se apegue a esta filosofía educativa tendrá unas cuantas limitaciones a lo que puede escoger entre los diferentes métodos didácticos y teorías psicológicas a disponibilidad, puesto que cada decisión requiere de un análisis crítico de la evidencia empírica a favor de lo que se está considerando. No vale todo; solamente aquello que se apegue a los criterios establecidos por el eclecticismo basado en evidencias.

El eclecticismo científico se justifica en la premisa de que todos los estudiantes merecen una educación de calidad, por lo cual va en contra de esto tomar una postura acrítica con respecto a la elección de técnicas, estrategias y modelos instruccionales. Esta actitud irreflexiva se presta a la posibilidad de la elección de estrategias que, en el mejor de los casos, no tienen ningún efecto significativo en el aprendizaje de los estudiantes y, en el peor de los casos, terminen contribuyendo al detrimento del proceso de aprendizaje de estos. Bajo el eclecticismo perezoso descrito en la sección previa, escoger estrategias de enseñanza se convierte en un juego de azar, y los discentes no merecen docentes que trabajen a través del azar por su falta de sentido crítico, analítico y reflexivo.

Cualquier docente honestamente interesado en que sus estudiantes alcancen un aprendizaje significativo o profundo deberá ser cuidadoso con las técnicas, estrategias y modelos instruccionales que escoge para la enseñanza de idiomas. Caer en la subjetividad para favorecer el uso de métodos no convencionales (como los métodos de diseñadores) o teorías poco comprobadas (como la de aprendizaje vs adquisición) con base en criterios netamente subjetivos no presenta ningún beneficio para los educandos.

Antecedentes del eclecticismo basado en evidencias

En su análisis del eclecticismo en la enseñanza de idiomas, Deyes (1983) apoya el uso de un eclecticismo informado, el cual no debe ser interpretado como un uso ad hoc de técnicas (por razones como, por ejemplo, si son divertidas o no). En cambio, lo que sugiere Deyes es que

las técnicas no necesitan ser derivadas de una teoría específica, pero sí deben estar relacionadas a la naturaleza general y los objetivos del curso particular.

En pocas palabras, el eclecticismo de Deyes (llamado eclecticismo informado) tiene como énfasis la elección de técnicas con base en la naturaleza del curso y los objetivos de aprendizaje de este. El eclecticismo basado en evidencias propuesto en este artículo no pretende menoscabar el eclecticismo informado. De hecho, se acepta absolutamente que las técnicas deberían ser escogidas con base en los propósitos y la naturaleza general del currículo, pero con una condición necesaria adicional: que estas técnicas sean basadas en evidencias, las cuales se puedan conseguir dentro de investigaciones sistemáticas.

Esta forma de eclecticismo se vuelve una necesidad clara en vista de las críticas de autores como Gudnason (2017), quienes afirman que debe haber un énfasis en prácticas instruccionales efectivas basadas en evidencias para superar la cantidad de mitos psicológicos que los educadores pretenden mantener con vida y toda la serie de teorías no-muertas (*undead theories*) que pretenden seguir exhumando de sus tumbas.

Para resumir: el eclecticismo científico, el cual presta del eclecticismo informado de Deyes, propone dos condiciones necesarias para que una técnica, estrategia, modelo instruccional o teoría psicológica sea utilizada dentro del aula de clases:

1. Que vaya de la mano con la naturaleza y los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo (eclecticismo informado de Deyes).
2. Que tenga un sustento empírico dentro de investigaciones sistemáticas o al menos tener la posibilidad de integrarse dentro de propuestas en marcos teóricos psicológicos o educativos basados en evidencias (eclecticismo basado en evidencias del presente artículo).

El primer criterio se deriva de Deyes (1983) y el segundo es una adición, lo cual transforma el eclecticismo informado en un eclecticismo científico, basado en evidencias, o crítico (como sea preferido llamarlo). Con estos dos criterios se pretende alcanzar un método para poder filtrar cualquier técnica o teoría que en verdad no presente una mejora al aprendizaje de los educandos.

Entonces, al escoger un método de enseñanza (como el caso del TPR) o una teoría educativa (como los estilos de aprendizaje), es necesario aplicar primero los dos principios del eclecticismo crítico con el fin de determinar si verdaderamente estas ideas van de la mano con los propósitos del currículo y, más importante aún, si poseen un sustento empírico sólido que garanticen su efectividad.

Cabe destacar que, en el segundo punto, se dice que la estrategia o teoría a utilizar debe al menos poder integrarse en propuestas dentro de marcos teóricos psicológicos o educativos basados en evidencias. Es menester ahondar más en este punto.

Tomando en cuenta que cada salón de clases y cada experiencia educativa es diferente, las investigaciones sistemáticas publicadas disponibles nunca darán respuestas a todas las problemáticas, y a veces las investigaciones actuales tienen potencial para ser refinadas. Por lo tanto, no es necesario según el criterio que toda estrategia o teoría utilizada esté completamente escrita en papel, pero que al menos tenga un ápice de fundamento sistemático. Por ejemplo: la teoría de marcos relacionales (TMR) es una que difícilmente se habrá explorado dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras, a pesar de la gran importancia que esta teoría tiene para aquellos que se dedican a la enseñanza de idiomas. La teoría de marcos relacionales en general tiene un fundamento teórico y empírico muy fuerte, pero hay muy pocas investigaciones con respecto a cómo se puede aplicar en el aula de clases de inglés como lengua extranjera. Esto no debe ser una limitante para ningún docente: a sabiendas de que la TMR cuenta con fundamentaciones sistemáticas, el docente debería ser capaz de trabajar sus propias estrategias con base en este marco teórico y probar la efectividad que pueden tener dentro del contexto de sus aulas de clases.

De esta manera, el autor busca permitir una armonía entre el eclecticismo basado en evidencias y la propuesta de una pedagogía postmétodo de Kumaravadivelu (2001). Según Kumaravadivelu, uno de los objetivos de esta pedagogía es el de causar una ruptura en la relación reificada entre los teóricos educativos y los practicantes de la docencia. Lo que Kumaravadivelu busca es que el docente tenga permitido teorizar de su práctica y practicar lo que teoriza.

El presente artículo modifica este objetivo de la pedagogía postmétodo, advirtiendo que estas teorizaciones y propuestas propias del docente individual con base en su pericia siempre

deben ser realizadas de manera sistemática, de tal forma que siempre se garantice la calidad de la educación que los discentes merecen.

Conclusión

El panorama actual en la psicología experimental no se presta para que los docentes de idiomas escojan una única teoría que les provea los principios y aplicaciones directas al aula que necesitan. Por lo tanto, en su interés de una práctica efectiva, los docentes no tienen otra opción más que aceptar un eclecticismo con respecto a las teorías del aprendizaje, de la motivación y de la cognición.

Por otro lado, la situación actual de la investigación en lingüística aplicada y en didáctica específica de los idiomas tampoco se presta para ofrecer un método universal que garantice un aprendizaje significativo o profundo en todo momento. Ergo, los educadores no tienen más que aceptar el hecho de que se vive una época postmétodo, donde es necesario aprender a escoger sabiamente las estrategias, técnicas y modelos instruccionales con los cuales enseñar y alcanzar las metas de aprendizaje.

Todo esto es bien sabido, y está bien documentado que la única opción que hay para el docente de idiomas es la de aceptar un eclecticismo. Empero, aceptar el eclecticismo no implica un pase libre a un uso ad hoc de técnicas y teorías con base meramente en criterios subjetivos como “esta estrategia me gusta y esa no”.

En 1983, Deyes ofreció un eclecticismo informado para la enseñanza de idiomas, según el cual la condición necesaria para que una técnica sea usada dentro del aula de clases es que esta se encuentre alineada con la naturaleza y los objetivos de aprendizaje del currículo.

En este artículo se propuso, de manera similar, la aceptación del eclecticismo. Sin embargo, existe una condición necesaria adicional: que la técnica en cuestión tenga un sustento empírico con base en investigaciones sistemáticas. De esta manera, el eclecticismo basado en evidencias para la enseñanza de inglés como lengua extranjera pretende ser un isomorfo de la práctica clínica basada en evidencias elaborada durante los 90.

El eclecticismo científico rechaza el uso de teorías y técnicas poco comprobadas, como apegarse en su totalidad a métodos no convencionales (tales como el TPR en su totalidad) y a

hipótesis carentes de confirmación (como la hipótesis de estilos de aprendizaje y la de inteligencias múltiples).

Referencias bibliográficas

- AGOSTINI, Evi; FRANCESCONI, Denis. Introduction to the special issue "embodied cognition and education". **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, v. 20, 2021. <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09714-x>.
- AKBARI, Ramin. Postmethod discourse and practice. **TESOL Quarterly**, v. 42, n. 4, 2008. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00152.x>.
- EVANS, Amy L.; BULLA, Andrew J; KIETA, Andrew R. The precision teaching system: a synthesized definition, concept, analysis, and process. **Behavior Analysis in Practice**, v. 14, 2021. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00502-2>.
- ATKINSON, D. Extended, embodied cognition and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 31, n. 5, 2010. doi:10.1093/applin/amq009.
- ATKINSON, Richard Chatham; SHIFFRIN, Richard M. The control of short-term memory. **Scientific American, Inc.**, 1971.
- BARBIERI, Marcello. Code biology, Peircean biosemiotics, and Rosen's relational biology. **Biological Theory**, v. 14, 2019. 10.1007/s13752-018-0312-z.
- BARNES, HOLMES, Yvonne; KAVANAGH, Deirdre; MURPHY, Carol. Relational frame theory: implications for education and developmental disabilities. En ZETTLE, R. D.; HAYES, Steven C.; BARNES-HOLMES, Dermot; BIGLAN, A. (Org.). **The Wiley handbook of contextual behavioral science**. Wiley Blackwell, 2016.
- BERMÚDEZ, José Luis. **Cognitive science. An introduction to the science of the mind**. 3. ed. Cambridge University Press, 2020.
- CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; SNOW, Marguerite Ann. **Teaching English as a second or foreign language**. 4. ed. Heinle ELT, 2013.
- CHIESA, Mecca. **Radical behaviorism. The philosophy and the science**. Authors Cooperative, Inc., Publishers, 1994.
- CUEVAS, Josh. An analysis of current evidence supporting two alternate learning models: learning styles and dual coding. **Journal of Education Sciences & Technology**, v. 6, n. 68, 2016.
- DEYES, Tony. Eclecticismo in language teaching. **World Language Teaching**, v. 2, n. 1.
- DRISCOLL, Marcy P.; BURNER, Kerry J. **Psychology of learning for instruction**. 4. ed. Pearson, 2022.
- DUCHESNE, Susan; MCNAUGH, Anne. **Educational psychology for learning and teaching**. 5. ed. Cengage Learning Australia, 2016.
- FACCHIN, Marco; VIOLA, Marco; ZANIN, Elia. Retiring the "Cindirella view": the spinal cord as an intrabodily cognitive extension. **Biology and Philosophy**, v. 36, n. 45, 2021. <https://doi.org/10.1007/s10539-021-09822-1>.
- FARINA, Mirko. Embodied cognition: dimensions, domains and applications. **Adaptive Behavior**, v. 29, n. 1, 2020. <https://doi.org/10.1177/1059712320912963>.
- FRIMAN, Patrick C. Dissemination of direct instruction: Ponder these while pursuing that. **Perspectives on Behavior Science**, v. 44, 2021. <https://doi.org/10.1007/s40614-021-00285-z>.
- FRISTON, Karl J.; WIESE, W.; HOBSON, J. A. Sentience and the origins of consciousness: from Cartesian duality to Markovian monism. **Entropy**, v. 22, n. 5, 2020. 10.3390/e22050516.
- GUDNASON, Jackie. Learning styles in education: a critique. **ERIC**. EJ1230420.

- GUEVARA-BENITEZ, Carmen Yolanda. Análisis interconductual de algunos elementos que constituyen la enseñanza básica. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 11, n. 30, 2006.
- HAYES, Steven C.; BARNES-HOLMES, Dermot; ROCHE, Bryan. **Relational frame theory: a post-Skinnerian account of human language and cognition**. 1. ed. Springer, 2002.
- HENLEY, Tracy B. **Hergenhahn's an introduction to the history of psychology**. 8. ed. Cengage Learning, 2018.
- HEWARD, William L.; KIMBALL, Jonathan, W.; HECKAMAN, Kelly A.; DUNNE, James D. In his own words: Siegfried "Zig" Engelmann talks about what's wrong with education and how to fix it. **Behavior Analysis in Practice**, v. 14, 2021. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00636-x>.
- HEWARD, William L.; TWYMAN, Janet S. Teach more in less time: introduction to the special section on direct instruction. **Behavior Analysis in Practice**, v. 14, 2021a. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00639-8>.
- HEWARD, William L.; TWYMAN, Janet S. Whatever the kid does is the truth: Introduction to the special section on direct instruction. **Perspectives on Behavior Science**, v. 44, 2021b. <https://doi.org/10.1007/s40614-021-00314-x>.
- HUTTO, Daniel D; MYIN, E. **Radicalizing enactivism: basic minds without content**. 1. ed. MIT Press, 2012.
- KAME'EMUI, Edward J. Ode to Zig (and the bard): in support of an incomplete logical-empirical model of direct instruction. **Perspectives on Behavior Science**, v. 44, 2021. <https://doi.org/10.1007/s40614-021-00302-1>.
- KIRSCHNER, Paul A.; SWELLER, John; CLARK, Richard E. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. **Educational Psychologist**, v. 41, n. 2, 2006. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1.
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 27, 1994. <https://doi.org/10.2307/3587197>.
- KUMARAVADIVELU, B. toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, 2001.
- KUPZYK, Sara; LABROT, Zachary, C. Teaching future school personnel to train parents to implement explicit instruction interventions. **Behavior Analysis in Practice**, v. 14, 2021. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00612-5>.
- LAND, S.; JONASSEN, D. **Theoretical foundations of learning environments**. 2. ed. Routledge, 2011.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and principles in language teaching**. 3. ed. Oxford University Press, 2011.
- LETRUD, Kare. A rebuttal of NTL Institute's learning pyramid. **Education**, v. 133, n. 1, 2012. EJ996977.
- LOVITZ, Elizabeth D.; CIHON, Traci M.; ESHLEMAN, John W. Exploring the effects of daily, timed, and typed technical term definition practice on indicators of fluency. **Behavior Analysis in Practice**, v. 14, 2020. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00481-4>.
- MASON, Lee; OTERO, Maria. Just how effective is direct instruction? **Perspectives on Behavior Science**, v. 44, 2021. <https://doi.org/10.1007/s40614-021-00295-x>.
- MELLOW, J. Dean. Toward principled eclecticism in language teaching: the two-dimensional model and the centring principle. **TESL-EJ**, v. 5, n. 4, 2002.

- MILLER, George Armitage. The cognitive revolution: a historical perspective. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 7, n. 3, 2003. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00029-9).
- NICKERSON, R. S. Confirmation bias: a ubiquitous phenomenon in many guises. **Review of General Psychology**, v. 2, 1998. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>.
- OLAGOKE, D. O. Eclecticism in theoretical approaches to the teaching of foreign languages. **System**, v. 10, n. 2, 1982.
- SACKETT, David L.; ROSENBERG, William M. C.; GRAY, J. A. Muir; HAYNES, R. Brian; RICHARDSON, W. Scott. Evidence based medicine: what it is and what it isn't. **BMJ**, v. 312, n. 7023. 10.1136/bmj.312.7023.71.
- SCHUNK, Dale H. **Learning theories. An educational perspective**. 6. ed. Pearson, 2012.
- SHAPIRO, Lawrence. **Embodied cognition**. 2. ed. Routledge, 2019.
- SHAPIRO, Lawrence; STOLZ, Steven A. Embodied cognition and its significance for education. **Theory and Research in Education**, 147787851882214. 10.1177/1477878518822149.
- SHEDLER, Jonathan. Where is the evidence for "evidence-based" therapy? **Psychiatric Clinics of North America**, v. 41, n. 2, 2018. 10.1016/j.psc.2018.02.001.
- SLAVIN, Robert E. **Educational psychology: theory and practice**. 12. ed. Pearson, 2018.
- SOLMS, Mark. New project for a scientific psychology: general scheme. **Neuropsychoanalysis**, v. 22, n. 1-2, 2020. 10.1080/15294145.2020.1833361.
- STOLZ, Steven A. (Org.). **The body, embodiment, and education. An interdisciplinary approach**. Routledge, 2021.
- SULLIVAN, J. V. Learning and embodied cognition: a review and proposal. **Psychology Learning & Teaching**, v. 17, n. 2, 2018. 10.1177/1475725717752550.
- SWELLER, John. Cognitive load during problem solving: effects on learning. **Cognitive Science**, v. 12, n. 2, 1988.
- SWELLER, John; van MERRIËNBOER, Jeroen J. G.; PAAS, Fred G. W. C. Cognitive architecture and instructional design. **Educational Psychology Review**, v. 10, 1998. <https://doi.org/10.1023/A:1022193728205>.
- SWELLER, John; van MERRIËNBOER, Jeroen J. G.; PAAS, Fred. Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. **Educational Psychology Review**, v. 31, 2019. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>.
- THAGARD, Paul. **Mind: Introduction to cognitive science**. 2. ed. MIT Press, 2005.
- TÖRNEKE, Niklas. **Learning RFT: An introduction to relational frame theory and its clinical application**. 1. ed. Context Press, 2010.
- TRUJILLO, Wender; GÓMEZ, Marbelis. La enseñanza de la gramática en lenguas extranjeras. Del método tradicional a la perspectiva accional. **Paradigma**, v. 40(1). 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2019.p126 – 138.id722.
- VARELA, Francisco. **Autopoiesis, orígenes de una idea**. 1. ed. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, 2014.
- VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind. Cognitive science and human experience. Revised edition**. 1. ed. MIT Press, 2017.
- VIDELA-REYES, Ronnie; AGUAYO, Claudio. Pedagogy of uncertainty. Laying down a path in walking with STEAM. **SoTEL- Scholarship of Technology Enhanced Learning**, 2022. <https://doi.org/10.24135/pjtel.v4i1.147>.
- VIDELA-REYES, Ronnie; AGUAYO, Claudio; VELOZ, Tomas. From STEM to STEAM: an enactive and ecological continuum. **Frontiers in Education**, 6:709560, 2021. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.709560>.

- VIDELA-REYES, Ronnie; ROSSEL-SALAS, Sebastián; BUGUEÑO-EGAÑA, Héctor; URRUTIA-URRUTIA, Carlos. Diseño e implementación del entorno educativo STEM en estudiantes de tercer año básico: abordaje enactivo y ecológico de la experiencia de aprendizaje. **REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 20, n. 44, 2021. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.023>.
- WEIDMAN, Joseph; BAKER, Keith. The cognitive science of learning. Concepts and strategies for the educator and learner. **Anesthesia & Analgesia**, v. 121, n. 6, 2015. 10.1213/ANE.0000000000000890.
- WOOLFOLK, Anita. **Educational psychology: active learning edition**. 14. ed. Pearson, 2020.
- ZAFAR, Manmay. Monitoring the 'monitor': a critique of Krashen's five hypotheses. **Dhaka University Journal of Linguistics**, v. 2, n. 4, 2011. <https://doi.org/10.3329/dujl.v2i4.6903>.

El Autor

Freddy José Molero-Ramírez

Bachiller en ciencias cursando actualmente los cursos de Arizona State University en línea para adquirir un certificado TESOL y estudiando en la Universidad Experimental del Magisterio Samuel Robinson para alcanzar la Lic. En Educación, mención Inglés; investigador independiente con intereses en el área de enseñanza del inglés como lengua extranjera, la ciencia cognitiva y la filosofía de la ciencia cognitiva.