

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
LEÓN

ESTUDIOS CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ
OFICIAL POR DECRETO PRESIDENCIAL DEL 27 DE ABRIL DE 1981



**“El sentido de agencia de los estudiantes universitarios y sus
experiencias en el aprendizaje de inglés”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA
MÓNICA CASTILLO DELGADILLO

ASESORA
DRA. MARIA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA

LEÓN, GTO.

2019

RESUMEN

El presente trabajo de tesis plantea la manera en que emerge el sentido de agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La comprensión del sentido de agencia de los estudiantes se aborda a partir de las experiencias vividas a lo largo de su aprendizaje. El análisis de los factores que conforman sus experiencias, y la interpretación del significado que les confieren, exponen la determinación de los estudiantes a realizar acciones, o ejercer su agencia. La centralidad en el aprendizaje de inglés en una estructura relacional y contextual, posibilita la explicación de esta interacción

La investigación con enfoque cualitativo contempla dos etapas complementarias: de exploración y de profundización. Los estudiantes narraron sus experiencias en relatos digitales en la primera fase; y en entrevistas a profundidad, en la segunda. El estudio se desarrolló en la Universidad Panamericana campus Aguascalientes.

Los resultados obtenidos concluyen que la interacción de las dimensiones intra e interpersonales, así como la estructura contextual de los estudiantes conforma el significado de las experiencias clave: 1) clases de inglés, 2) actividades extracurriculares, 3) viajes al extranjero, y 4) proyectos laborales. Asimismo, a lo largo de estas experiencias se identifica que los estudiantes manifiestan su sentido de agencia a partir de los siguientes indicadores: a) reflexividad, b) autoevaluación, e c) intencionalidad.

Palabras clave: aprendizaje del inglés, sentido de agencia, experiencias significativas, reflexividad, autoevaluación, intencionalidad.

Contenido	
Introducción.....	6
Capítulo 1. El problema de la investigación.....	9
1.1 Importancia del inglés en México.....	9
1.2 Retos de los estudiantes mexicanos.....	11
1.3 Dimensión subjetiva e integral del estudiante.....	19
1.4 Preguntas de investigación.....	24
1.4.1 Pregunta principal.....	25
1.4.2 Preguntas secundarias.....	25
1.5 Objetivos.....	26
1.5.1 General.....	26
1.5.2 Particulares.....	26
1.6 Justificación.....	26
Capítulo 2. Enseñanza del inglés en la Universidad Panamericana Aguascalientes.....	32
Capítulo 3. El estudio de las experiencias de los aprendices.....	40
3.1 Centralidad en el estudiante.....	41
3.1.1 El estudiante como personal integral.....	43
3.1.2 Sistema de creencias.....	45
3.2 Experiencias de los estudiantes.....	49
3.2.1 Experiencias clave.....	51
3.2.2 Sentido subjetivo de las experiencias.....	53
3.3 Agencia de los estudiantes.....	56
3.3.1 Sentido de la agencia.....	59
Capítulo 4. Método de investigación.....	62
4.1 Enfoque metodológico.....	62
4.2 Sujetos de investigación.....	70
4.3 Diseño de investigación.....	73
4.3.1 Primera etapa.....	75
4.3.2 Segunda etapa.....	90
4.4 Vigilancia epistemológica.....	101
Capítulo 5. Las experiencias significativas de los estudiantes universitarios vividas a lo largo de su aprendizaje del inglés.....	104

5.1 Clases de inglés.....	106
5.1.1 Educación básica – preescolar, primaria y secundaria	107
5.1.2 Educación media superior	113
5.1.3 Educación superior	115
5.1.4 Clases externas o modalidades alternas	120
5.2 Actividades extracurriculares y pasatiempos	123
5.2.1 Proyectos extracurriculares	123
5.2.2 Pasatiempos	127
5.3 Viajes al extranjero.....	130
5.4 Proyectos profesionales y laborales.....	139
Capítulo 6. El sentido de agencia de los estudiantes universitarios en su aprendizaje de inglés	148
6.1 Experiencias significativas	150
6.2 Dimensiones interpersonales, intrapersonales y contextuales.....	155
6.3 Indicadores de la agencia	159
6.4 Surgimiento del sentido de la agencia	169
Capítulo 7. Conclusiones	177
7.1 Balance de la aproximación metodológica	183
7.2 Contribuciones de la investigación.....	183
7.3 Recomendaciones y posibles líneas posibles de investigación	186
Referencias	191
Anexos	199
Anexo 1. Guía de la entrevista.....	199
Anexo 2. Carta de consentimiento	200
Anexo 3. Matriz de temas y subtemas	201

Índice de figuras y tablas

Número tabla		Página
Tabla 1	Sujetos de investigación	73
Tabla 2	Resumen de experiencias en el salón de clases	171
Tabla 3	Resumen de actividades extracurriculares y pasatiempos	172
Tabla 4	Resumen de proyectos profesionales y laborales	173
Tabla 5	Resumen de viajes al extranjero	174
Número figura		Página
Figura 1	Etapas de la investigación	75
Figura 2	Sujetos participantes en la primera etapa	76
Figura 3	Esquema de relatos digitales	82
Figura 4	Sentido de la agencia	150
Figura 5	Surgimiento del sentido de agencia	180

Introducción

He conocido gente, he escuchado experiencias que han perdido oportunidades de trabajo por no saber inglés, y es que es un idioma muy importante, le da también un *plus* a tu persona.

(Noemí, 2017)

El presente estudio aborda el sentido de agencia de los estudiantes universitarios a partir de las experiencias vividas durante su aprendizaje del inglés. El trabajo de investigación se desarrolló en una institución de educación superior privada, en la ciudad de Aguascalientes.

El enfoque de agencia en este trabajo, contempla la conciencia que toman los estudiantes de que sus acciones pueden incidir en su aprendizaje. Durante el desarrollo de este conocimiento agéntico, convergen diversos factores intrapersonales, interpersonales y contextuales que se exponen y analizan a lo largo del estudio.

En una primera aproximación, se considera que la estructura contextual del aprendizaje del inglés ha sido analizada desde distintas ópticas. Se han realizado estudios relacionados con los programas de inglés, los diferentes enfoques de la enseñanza del idioma, las competencias de los profesores, el aprendizaje medido a partir de resultados en distintos tipos de evaluaciones, y del aprendizaje mismo en términos cognitivos principalmente.

Las capacidades cognitivas de los estudiantes, sus emociones, actitudes, valores o convicciones, motivaciones, y expectativas forman parte de la dimensión intrapersonal que influye el proceso de su aprendizaje del inglés. Sin embargo, la investigación de estos rasgos menos visibles de los estudiantes es escasa. Los trabajos existentes al respecto presentan diversas teorías, pero son reducidas las

investigaciones realizadas desde la visión del estudiante, o a través de su propia voz en la narración de sus experiencias.

Asimismo, se considera que en las experiencias que viven a lo largo de su aprendizaje, los estudiantes interactúan con diferentes actores que aunado al contexto en el que se desarrollan, influyen el significado que los estudiantes construyen de estas experiencias. Los profesores de inglés en los distintos niveles educativos, los familiares, amigos, y compañeros de clases pueden impactar el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes durante su aprendizaje.

Por tanto, el interés de centrar la investigación en los aprendices de inglés, nace de la inquietud por conocer las dificultades que atraviesan para comunicarse en el idioma. Pero también, se pretende identificar la manera en que enfrentan tales situaciones recurriendo a los recursos sociales y contextuales que tienen a su alcance. Esta respuesta de los estudiantes a sus experiencias durante su aprendizaje del inglés, como ya se puntualizó, su agencia.

El propósito de este estudio, es entonces, analizar tales interrogantes, y presentar los hallazgos que posibilitarían tener una visión más completa del aprendizaje del inglés, desde distintas dimensiones subjetivas del aprendiz.

Con esta finalidad, el trabajo se presenta en siete capítulos. En el primer capítulo, se aborda la problemática del aprendizaje del inglés, contemplando la importancia del idioma, los retos que enfrentan los aprendices desde su dimensión subjetiva. A partir de este planteamiento, se derivan las preguntas, los objetivos, y la justificación de la investigación.

El capítulo dos describe la estructura contextual en la que se efectuó el trabajo de investigación, enfocándose en la enseñanza del inglés a los estudiantes universitarios en la Universidad Panamericana, campus Aguascalientes. Asimismo, se presenta la filosofía de la institución como parte del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

En el tercer capítulo, se expone el estudio de la centralidad del estudiante en su aprendizaje, considerando su dimensión integral, así como las experiencias clave que viven, y que lo mueven a la acción. En la parte final del capítulo, se plantea la aproximación teórica de la agencia, y el sentido de agencia como referencia en el análisis de los datos obtenidos de la investigación.

El capítulo cuarto detalla el proceso metodológico del estudio, contemplando el enfoque utilizado, describiendo los sujetos de investigación, y presentando las etapas de todo el proceso. Asimismo, se da cuenta del rigor científico contemplado en el estudio.

El análisis descriptivo de las experiencias significativas de los estudiantes, se plantea en el capítulo cinco. La descripción abarca cada una de las experiencias significativas encontradas en las narraciones de los estudiantes, las dimensiones que las conformaron, y el significado de las mismas construido por los participantes.

La interpretación de los hallazgos planteada en el sexto capítulo, se aboca a responder la pregunta principal de la investigación que describe el surgimiento del sentido de agencia de los estudiantes en su aprendizaje de inglés.

Finalmente, en el capítulo de las conclusiones, se recapitulan los aspectos más importantes del trabajo de investigación, se presentan las contribuciones realizadas, un balance de la aproximación metodológica, y se emiten las recomendaciones pertinentes, y posibles líneas de investigación en el futuro.

Capítulo 1. El problema de la investigación

1.1 Importancia del inglés en México

En México, el inglés se utiliza como una lengua extranjera. Por lo que, su aprendizaje en nuestro país es de particular importancia debido al factor determinante de la interdependencia económica, geográfica y social entre México y Estados Unidos.

En materia económica, de acuerdo con Guerra (2015), Estados Unidos es el mayor socio comercial de México, ya que representa “más del 70% de nuestro comercio exterior”. Este aspecto se relaciona con los tratados comerciales firmados entre ambos y otros países. De los de más envergadura, se encuentra el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), que en el año 2014, cumplió veinte años de haber entrado en vigor. En el año 2015 se firmó el Tratado de Asociación Transpacífico, *Trans-Pacific Partnership Agreement* (TPP) entre México, Estados Unidos; y otros diez países más; también considerado de gran relevancia.

El triunfo de Donald Trump como presidente de los Estados Unidos de Norteamérica en el año 2016 ha forzado que el TLCAN sea renegociado. En cuanto al TPP, según lo ha manifestado por Trump, Estados Unidos retira su participación. Las nuevas políticas comerciales y migratorias que ha implementado, y que pretende implementar el presidente americano, seguramente tendrán una repercusión a mediano o largo plazo, en el aprendizaje del inglés, lo cual también habrá que analizarse y considerarse.

Estos tratados han impulsado de alguna manera, la inversión extranjera directa en México, mediante el establecimiento de diversas empresas multinacionales en los estados de la República Mexicana, particularmente ensambladoras de autopartes. Otro sector importante en nuestro país que requiere el uso eficiente del idioma inglés, es el turístico que de acuerdo a datos obtenidos por el Consejo Británico (2015), ocupa el quinto lugar en fuentes de ingresos nacionales.

En Estados Unidos de Norteamérica, se concentra la mayoría de los inmigrantes mexicanos, según Curzío (2013), el 10% de la población de Estados Unidos es mexicana. Pero, también se presenta este fenómeno de ciudadanos norteamericanos en México. Por lo que, Graddol (2006) explica que la migración de las personas en general, es una de las razones de la expansión del idioma, lo cual ha traído repercusiones lingüísticas importantes al día de hoy.

En las relaciones entre México y Estados Unidos, además de los nexos comerciales, existen de acuerdo con Guerra (2015), intercambios ideológicos, académicos y científicos, que han cobrado importancia a partir del siglo XXI.

Entre otros, un ejemplo de estos intercambios, es el Foro Bilateral de Educación Superior, Investigación e Innovación (FOBESII), creado en el año 2013. Mediante este foro, los gobiernos de México y Estados Unidos de América pretenden reunir a la comunidad de educación superior, al sector privado y a la sociedad civil, con la finalidad de promover la investigación educativa en áreas de interés mutuo, así como ofrecer una educación superior de calidad. Además, y muy importante, brindar la oportunidad de un intercambio académico entre las dos naciones.

En el año 2015 se implementó el programa “Proyecta 100,000” para estudiantes mexicanos de educación superior en instituciones públicas. La Subsecretaría de Educación Superior (SES), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ofreció becas para tomar cursos de inglés intensivo de 96 horas en alguna universidad de los Estados Unidos de América. La finalidad principal de este programa era que los estudiantes de educación superior desarrollen competencias globales que les permitan una mayor movilidad y una formación continua para insertarse en diferentes ámbitos laborales y sociales.

La convocatoria se dirigió a los estudiantes de las Instituciones Públicas de Educación Superior que podría representar la población estudiantil más vulnerable y con menos oportunidades económicas y escolares. El programa consistía en el otorgamiento de 3,115 becas de capacitación en una institución de educación superior en los Estados Unidos de América en el periodo de octubre a noviembre

del 2016 por cuatro semanas. (SEP, 2016) Debido al cambio de gobierno en el 2018, se desconoce si el programa se retomará en la nueva administración.

Entre los criterios para la selección de los estudiantes estaba su rendimiento académico, eligiéndose a los mejores promedios a nivel estatal. Asimismo, se requería que los aspirantes contaran con un nivel de inglés B1, correspondiente a los usuarios del idioma que pueden comunicarse fluidamente con un angloparlante. Las características de este nivel de inglés están definidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), *Common European Framework of Reference*, (Consejo Europeo, s.f.).

Estos casos que hacen alusión a los nexos entre ambos países, muestran la necesidad que representa el aprender el idioma inglés en nuestro país. De acuerdo con el Consejo Británico (2015), aproximadamente el 21% de la población mexicana estudia inglés en la actualidad. La razón principal de estudiarlo es conseguir mejores empleos, y en términos generales obtener más oportunidades profesionales y personales que les brinde una calidad de vida diferente.

Sin embargo, Bojian (2015), considera que a pesar de todos los esfuerzos que realiza el gobierno mexicano, solamente algunos adolescentes y adultos mexicanos tienen las competencias lingüísticas necesarias para conseguir trabajos que requieren un nivel alto de dominio del inglés.

1.2 Retos de los estudiantes mexicanos

Al analizar la situación particular en México, y en los países donde se aprende inglés como idioma extranjero, una constante es que a pesar de que se domina una lengua materna de manera fluida en general, se presentan diferencias importantes de logro en la adquisición del inglés (Dörnyei 2005).

De acuerdo al reporte del Índice de Nivel de Inglés – EPI, por sus siglas en inglés presentado por la Educación es Primero, *English First –EF*, en el 2016, México ocupa el lugar No. 43 de 72 países, con un nivel de aptitud bajo. Esta institución internacional de educación que se especializa en idiomas, utiliza tres diferentes

tipos de exámenes, dos de ellos abiertos en línea para quienes quieran conocer su nivel de inglés, y el tercero como un examen de colocación para quienes estén interesados en estudiarlo. Las pruebas constan de secciones de comprensión lectora y auditiva, y en el 2015 fueron aplicadas a un total de 950,000 personas alrededor del mundo.

En México, el aprendizaje de inglés se inicia en la mayoría de los casos en la educación primaria, o algunas veces, en la preescolar. Sin embargo, al terminar la educación básica, muchos de los alumnos muestran resultados poco satisfactorios, y al llegar a grados educativos superiores tienen que retomar su aprendizaje desde niveles de inglés iniciales, donde tienen que revisar nuevamente vocabulario y estructuras gramaticales elementales que supuestamente ya se dominaban (Bremmer, 2015).

Antes de que la SEP implementara el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB) en 2009, como parte del currículo oficial, solamente los estudiantes de la mayoría de las escuelas primarias privadas tenían clases de inglés. Con anterioridad a este programa, en las escuelas secundarias y preparatorias públicas, el aprendizaje del inglés ha sido parte del plan de estudios oficial (Ramírez et al., 2012).

La metodología empleada en el PNIEB tiene un modelo similar al desarrollo de competencias, o educación basado en competencias (EBC). A través de este enfoque, se busca que los estudiantes, desde etapas tempranas, adquieran las habilidades para interactuar en el idioma, tales como a aprender a *hacer* en el idioma, a *saber* acerca del idioma, y a *ser* a través del idioma. (Consejo Británico, 2015)

En cuanto a los docentes, no solamente se requiere que sean competentes, tengan dominio del idioma, y tengan práctica en la enseñanza del inglés, sino también que conozcan el desarrollo alcanzado por los estudiantes en las distintas edades de aprendizaje. Lo anterior, con el objetivo de entender las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes, así como las dificultades que enfrentan

en el proceso del aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Consejo Británico, 2015).

La capacitación de los profesores en este programa está enfocada a la adquisición de las estrategias pedagógicas que contemplen las diferentes etapas cognitivas de los estudiantes, y que permitan la detección de sus necesidades, fortalezas y debilidades en el idioma. No obstante, existen pocos instrumentos o mecanismos que posibiliten a los docentes identificar, de manera profunda las dificultades que experimentan los estudiantes para aprender un idioma extranjero (Borjian, 2015).

Las primeras entidades que implementaron el PNIEB, aunque con diferentes nombres fueron: Aguascalientes, Coahuila, Durango, Nuevo León, Sinaloa, Sonora y Tamaulipas. Después de la fase piloto, se han llevado a cabo diversos trabajos de investigación con el propósito de conocer los resultados preliminares. En particular, se realizó un estudio en 11 estados de la República Mexicana, en 2012, que presenta los principales problemas de su implementación. El análisis se engloba en los siguientes rubros: programas y planes de estudio nacionales y estatales; condiciones laborales y perfiles de los docentes; metodologías de enseñanza y de evaluación; y recursos didácticos (Ramírez et al., 2012).

Un estudio realizado por Davies (2009), al margen de este programa, señala que la enseñanza del inglés como lengua extranjera no ha alcanzado los objetivos esperados, sobre todo en la educación pública. El autor puntualiza que después de terminar la educación básica, la mayoría de los alumnos carecen de las competencias mínimas requeridas en el idioma. En tanto, que en la educación privada, aunque no en todas las instituciones, se presentan más casos de éxito debido a diversas causas, entre otras, el alto estatus económico y social de algunos estudiantes.

Considerando sus posibilidades económicas, estos alumnos pueden tener la oportunidad de viajar con cierta frecuencia a países extranjeros donde el idioma común de comunicación es el inglés. El propósito de estos viajes varía desde el de simplemente vacacionar o ir de compras, hasta el de estudiar en otros países.

En la educación superior, las universidades, tanto públicas como privadas tienen una clara tendencia a la internacionalización, debido a que el inglés es el idioma global de las publicaciones científicas, entre otras razones. Algunas universidades mexicanas ofrecen las opciones de estudio en otros países mediante intercambios estudiantiles. Pero, aun cuando en algunas instituciones públicas se brindan tales beneficios, es necesario contar con los medios económicos suficientes para solventar todos los gastos en que se incurre el vivir y estudiar en un país extranjero, como el hospedaje y la alimentación.

Para sobrevivir en otro país, además de los medios económicos, se requiere que los estudiantes cuenten con las habilidades y competencias en inglés que les permita desenvolverse en una nación extranjera y en un ambiente académico muy diferentes al suyo. Sin embargo, muchos alumnos de las universidades públicas y privadas carecen de ese dominio en el idioma, aun después de tantas horas de clases en inglés, y por tanto prefieren los intercambios en países de habla hispana, como España.

En el caso de los estudiantes de las universidades privadas, aun cuando para algunos de ellos, los factores económicos no representaran un impedimento para aprender el idioma, pueden existir otros aspectos de carácter cultural, social, cognitivo, y de personalidad que afecten la adquisición de esta lengua extranjera.

Una última consideración en cuanto al logro de la internacionalización por parte de los estudiantes mexicanos, es el hecho de que la mayoría de las universidades mexicanas carece de un programa institucional de enseñanza de esta lengua extranjera la facilite, de acuerdo con el estudio realizado por el Consejo Británico (2015).

Considerando la enseñanza de inglés en la educación superior, los objetivos educativos de estas instituciones no siempre son compatibles con los propósitos de aprendizaje del idioma por parte de los alumnos universitarios. Borjian (2015) señala que los estudiantes mexicanos toman clases de inglés por diversas razones, tales como conexiones culturales con los angloparlantes, la motivación

de encontrar mejores trabajos, y la presión paterna. A pesar de contar con estos datos, el autor considera que falta más investigación sobre los retos que enfrentan los estudiantes mexicanos, y los factores que inciden en su desarrollo como aprendices de esta lengua extranjera.

Una de las características de los programas educativos en México, tanto de las materias en las diversas áreas de conocimiento, como los del aprendizaje del inglés, es su esquema basado en estándares internacionales. Esta condición de la adquisición del idioma, se presenta en los diferentes niveles escolares, pero en la educación superior es más evidente, ya que el grado de dominio del idioma de un individuo se avala con base a diferentes parámetros internacionales, siendo el más reconocido el MCERL (Consejo Europeo, s.f.).

El marco común de referencia fue implementado como base para los planes de estudio de lenguas, metodología y evaluación de la enseñanza de idiomas en Europa. Los niveles de dominio en este esquema son seis, y van desde el A1, usuario básico, hasta el C2, o usuario competente. Las habilidades o competencias comunicativas que los estudiantes deben adquirir en una lengua extranjera, van adquiriendo mayor relevancia en el mundo globalizado. De acuerdo a Johnson (2006), son aquellas que les permitan a los alumnos hacer un uso práctico y funcional del idioma, en este caso, el inglés.

El ser usuario funcional en cualquier idioma presenta diversas implicaciones. Una de ellas es el reconocer que el uso del idioma varía de acuerdo a la necesidad y el deseo de comunicarse en una situación en particular. Una implicación a considerar es el contexto donde se utiliza (Consejo Europeo, s.f.).

Con base a este esquema la SEP, implementó, el PNIEB, y la meta es que los estudiantes al terminar su educación básica alcancen un nivel mínimo de B1, o de usuarios independientes iniciales. Se pretende que este dominio se logre después de aproximadamente 1,060 horas de instrucción formal en el idioma. Por lo que, al terminar la educación media superior e iniciar la superior, los estudiantes debieran

tener un mínimo de nivel B2, o usuarios independientes avanzados; lo cual en la práctica rara vez se consigue (Consejo Británico, 2015).

La aplicación de estos criterios internacionales al contexto local carece del análisis adecuado de las condiciones socio-culturales de los estudiantes mexicanos, su edad, género, nivel de escolaridad, estilos aprendizaje, etc. Lo anterior impide identificar las necesidades y características particulares de los alumnos; para en consecuencia diseñar las estrategias de enseñanza que permitan alcanzar el nivel de competencia lingüística esperado (Ramírez-Romero y Pamplón, 2012).

En la realidad, las estrategias de enseñanza, y los planes de estudios se encuentran plasmados en libros de texto publicados por editoriales extranjeras que dirigen su material a contextos globales. Aunque el conocer diversas culturas y costumbres es enriquecedor para los estudiantes, sino existe un análisis específico y cuidadoso de la realidad de cada país, se pueden incluir contenidos que representen un conflicto con las características inherentes de los estudiantes de cada nación. Por ejemplo, existen ciertos sonidos en inglés, que debido a las condiciones particulares de los estudiantes, resultan difíciles de pronunciar.

Los modelos de enseñanza extranjeros, también influyen de manera importante los procesos de evaluación internos y externos. Así, los exámenes más utilizados en nuestro país, y reconocidos internacionalmente, son los siguientes:

El Examen de Inglés como Idioma Extranjero, *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*. Dicho examen en su versión en línea, abarca la comprensión auditiva y lectora; y la expresión oral y escrita.

También administrado por la misma oficina, Servicios de Evaluación de Inglés, *English Testing Services, (ETS)*, otra opción es el Examen de Inglés como Comunicación Internacional, *Test Of English as International Communication (TOEIC)*. A diferencia del *TOEFL*, que es requerido para fines académicos, el *TOEIC*, es solicitado por las empresas extranjeras y nacionales para contratación.

Este examen consta de dos secciones generales: comprensión auditiva y comprensión lectora, incluyendo el uso correcto de la gramática.

Una alternativa más de medición, relativamente reciente, es el Sistema de Evaluación del Idioma Inglés para Hispanos, *English Language Assessment System for Hispanics (ELASH)*. Esta opción fue implementada por el *College Board* de Puerto Rico y América Latina, y tiene un formato muy similar al *TOEFL* y *TOEIC*, ya que también evalúa la comprensión auditiva y lectora, así como el uso correcto del idioma. Pero, a diferencia de los otros exámenes, las instrucciones y guías están redactados en el idioma español.

Existen diversas acreditaciones ampliamente empleadas y reconocidas en México y en el extranjero, como las de la Universidad de Cambridge, que tienen fama y prestigio importantes, debido a la calidad y exigencia con la que llevan a cabo las evaluaciones por medio de sus centros certificadores en todo el mundo. Sin embargo, las opciones del *ELASH*, *TOEFL* y *TOEIC*, se utilizan frecuentemente, para avalar el dominio de inglés que se requiere para ingresar o egresar de la mayoría de las licenciaturas o posgrados en las distintas universidades nacionales e internacionales, tanto públicas como privadas.

El condicionar el egreso de algunas universidades con base a una puntuación dada en cualquiera de estos exámenes, representa un conflicto significativo para los estudiantes que no alcanzan la puntuación requerida. Al no alcanzar tal certificación, no pueden obtener su título, perdiendo diferentes oportunidades académicas y laborales. Weiss (2000), plantea que estas medidas son reflejo de una distribución escolar basada en resultados obtenidos en las evaluaciones.

Además, algunas compañías nacionales e internacionales en nuestro país establecen estos parámetros para la contratación de sus empleados. Estas prácticas son criticadas por Sayer (2015), que las considera como una tendencia neoliberal de desarrollar el capital humano que satisfaga las demandas del mercado laboral actual.

Por su parte, Johnson (2006) establece que debe tenerse cuidado en juzgar o evaluar las capacidades lingüísticas de los alumnos basándose solamente en la puntuación obtenida en los exámenes. Tal medida puede suscitar que el objetivo primordial de la enseñanza de los profesores sea el preparar a los estudiantes para las evaluaciones, en lugar de buscar que desarrollen las habilidades pertinentes del idioma.

Desde la perspectiva de Moore (2012), con una postura a favor del establecimiento de estándares, plantea la relevancia de proporcionar a los estudiantes lineamientos claros de lo que significa el éxito en términos de su desempeño en los diferentes niveles del aprendizaje del idioma. Esta información les facilita a los estudiantes identificar su propio nivel en relación con los valores esperados, y establecer objetivos aceptables y reales que les ayuden a avanzar. Pero, sobre todo permite una mayor responsabilidad por parte de los alumnos en el proceso de su aprendizaje.

En este sentido, Barragán (2011), señala que estos modelos educativos de estandarización son el resultado de tener como misión principal “objetivar el conocimiento”. Es decir, relacionar la eficiencia y eficacia de los estudiantes, o “sujetos que se forman”, con las cifras y estadísticas obtenidas de la evaluación de los contenidos escolares; y que los etiqueta en ganadores o perdedores. Lo que además refleja en algunos casos, el único parámetro del éxito o fracaso de un sistema, metodología, o docente en particular.

De este modo, el criterio principal para catalogar a los estudiantes es el nivel de dominio que tienen del idioma, dejando de lado sus diferencias individuales. Según Dörnyei (2005), estas diferencias que contemplan la personalidad, las creencias, aptitudes, estilos de aprendizaje, etc., son las que representan un indicador más consistente del éxito o fracaso en el aprendizaje de inglés.

La falta de un análisis profundo de todas las condiciones que rodean al estudiante, incluyendo el significado o sentido subjetivo que los motiva a aprender inglés, conduce a etiquetar a los estudiantes, o que ellos mismos lo hagan, como “no soy

bueno para el inglés”, “no tengo facilidad para los idiomas“, “este alumno nunca va a aprender inglés”, etc. Estas percepciones que tienen los estudiantes de sí mismos son el resultado del proceso subjetivo y relacional que realizan con base a sus experiencias, vivencias y orientación de sus sentidos, y que forman parte de su identidad como aprendices del idioma (Guzmán y Saucedo, 2015).

En un estudio realizado por Borjian en 2015, en una universidad pública mexicana, los profesores de inglés expresaron los obstáculos que desde su punto de vista, los estudiantes tenían que vencer para aprender un idioma. De acuerdo a la relevancia para los docentes entrevistados se tienen los siguientes impedimentos: la falta de interés por parte de los estudiantes, ya que en el corto plazo no encuentran la utilidad de estudiarlo; el énfasis de la enseñanza del idioma en la gramática y no en la competencia comunicativa; las diferencias lingüísticas entre los dos idiomas; los recursos económicos limitados de algunos estudiantes; y por último la percepción negativa hacia los Estados Unidos.

Estos aspectos reflejan el punto de vista de los profesores, seguramente basándose en su práctica docente y su experiencia con los estudiantes mexicanos, pero ¿son estos factores realmente un reflejo de lo que consideran los estudiantes como obstáculos o retos en su aprendizaje del inglés?

1.3 Dimensión subjetiva e integral del estudiante

El aprendizaje del inglés es un proceso que involucra no solamente factores cognitivos, estructurales y lingüísticos; sino que también involucra los pensamientos, experiencias y sentimientos de los estudiantes en su concepción total. Por lo que, es relevante realizar un análisis de las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, basándose en principios humanistas y centrados en el aprendiz, que permita reconocer sus diferencias particulares en la planeación educativa (Mercer, 2013).

Esta dimensión integral u holística del estudiante puede conocerse dando voz a los aprendices de inglés mediante el análisis de sus experiencias vividas a lo largo

del proceso de aprendizaje, y el sentido que dan a estas vivencias en el ámbito escolar y personal. De acuerdo con Guzmán y Saucedo (2015, p.1030), “el hilo conductor entre las vivencias y las experiencias es el sentido, como elemento de motivación que guía las acciones”.

En la adquisición de un idioma como lengua extranjera la motivación de los aprendices ha sido objeto de múltiples estudios (Dörnyei, 2009). El enfoque principal ha sido el integrativo, es decir, el deseo de los estudiantes de pertenecer, o no a la cultura del país o países donde se habla el idioma objetivo, como lengua materna. Sin embargo, el autor presenta un análisis de la motivación actual de aprender el inglés, que va más allá del sentido integrativo, y que contempla una forma de mejorar su capital cultural, su identidad y sus expectativas del futuro.

Los desarrollos recientes en la adquisición de un segundo idioma, como la centralidad en el aprendiz, el constructivismo social, la era *posmétodo*, o sin método, y otros enfoques en la enseñanza y aprendizaje del inglés, han resaltado la importancia de conceder mayor reconocimiento a la individualidad y diversidad del estudiante. Por lo que, en el proceso de aprendizaje de un idioma se deben abordar no solamente factores lingüísticos y cognitivos, sino también considerar al estudiante desde una visión integral que incluya sus emociones, creencias y valores (Mercer, 2013).

Al reconocerse la centralidad de los estudiantes como sujetos activos de su propio aprendizaje, en el proceso educativo y como “sujetos de investigación” (Guzmán y Saucedo, p.1021), sus experiencias en el aprendizaje pueden coadyuvar a comprender la dimensión subjetiva que integra los aspectos cognitivos, emocionales y relacionales de los aprendices. Sin embargo, el término experiencia puede ser “peligrosamente ambiguo”, por lo que es necesario acotar las facetas que van a analizarse o considerarse para conocer las vivencias de los estudiantes.

Para Barragán (2011), la experiencia es la parte medular del aprendizaje, ya que proporciona un sentido subjetivo a conceptos abstractos, pero también un punto de referencia concreto para validar los conceptos desarrollados durante el proceso

de aprendizaje. Pero, es importante que las experiencias se procesen conscientemente mediante la reflexión en las mismas. El compartir las experiencias vividas con los demás, posibilita aumentar la propia conciencia sobre el aprendizaje. Por lo que, al relatar estas experiencias, se construye un significado a partir de lo que los estudiantes viven, son, y piensan ser en el futuro.

La reflexión sobre las percepciones de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje, son parte medular del proceso educativo, según Cuevas (2013), ya que son ellos los que viven su aprendizaje. Es decir, sus “intereses, necesidades y condiciones reales” (p.63), afectan de una u otra manera las prácticas docentes, y todo el aparato educativo. Por lo que, el desconocer estas particularidades de los estudiantes establece un distanciamiento entre la realidad y su aprendizaje.

La manera en la que los estudiantes se perciben como aprendices se basa en lo que ellos creen que es cierto de sí mismos, más allá de la realidad. La percepción se deriva del sistema de creencias que no solamente está conformado por aspectos cognitivos y psicológicos, sino también por los contextos sociales del estudiante y de las interacciones que tienen con distintas personas, y en distintos escenarios. Estas creencias guían a los estudiantes a interpretar sus experiencias y actuar en consecuencia (Mercer, 2011).

Las percepciones, de acuerdo a Despaigne (2010), son sentimientos externos o sensaciones, y sentimientos internos o reflexiones, (p.58). Por lo que, no siempre son reconocidos conscientemente. Es decir, las percepciones que se tienen hacia los idiomas en particular, pueden estar mayormente influenciadas por las percepciones de los padres de familia, los profesores, y los compañeros de escuela. Estas percepciones a su vez están definidas de acuerdo al contexto social en el que se vive, las experiencias personales con el idioma, y la cultura relacionada con la lengua extranjera.

Los sentimientos internos o las sensaciones, como parte de las percepciones, hacia el inglés se relacionan con las actitudes, ideas, y algunas veces estereotipos

que los estudiantes expresan de una forma inconsciente, y que afectan su proceso de aprendizaje. Las actitudes, a su vez, dependen de sus creencias acerca de una situación en particular, que los lleva a actuar o comportarse de determinada manera (Despaigne, 2010).

Las percepciones de los estudiantes y su conducta están relacionadas con la aseveración de Larsen-Freeman (2019) de que se considera que los estudiantes carecen de agencia, o determinación para actuar con respecto a su aprendizaje. En el plano de las percepciones, los estudiantes pueden considerar que carecen de la capacidad para comunicarse correctamente en el idioma. Por consiguiente, su percepción de su dominio del inglés puede ser contraria a la realidad, y puede afectar su desempeño comunicativo.

Sin embargo, Mercer (2011) plantea que no existen estudios particularmente enfocados a la autopercepción de los aprendices de inglés. Este concepto es de especial importancia en el aprendizaje de inglés comparado con el aprendizaje de otras disciplinas, debido a la relación cercana del idioma y de la naturaleza misma del aprendiz (p.3).

Los factores analizados, junto con el ámbito cognitivo del estudiante, debieran ser el punto de partida de todos los aspectos de la planeación curricular, la implementación y la evaluación. Los estudiantes son diferentes y aprenden de forma distinta. Aun cuando las metas sean las mismas, sus estilos y preferencias de aprendizaje difieren, así como sus aptitudes para el idioma (Nunan, 2013).

Este aspecto subjetivo del sistema educativo se representa por el significado que los estudiantes les confieren a sus experiencias escolares durante su proceso formativo que incluye la socialización, integración y la propiamente educativa, de acuerdo con Guzmán y Saucedo (2015).

En este proceso, los estudiantes tienen diversos tipos de vivencias, a pesar de que cursen el mismo nivel educativo, carrera y grado, ya que la relación que los alumnos tienen con sus estudios y expectativas profesionales difiere. Por otro lado, las experiencias de los estudiantes deben ser contempladas también en las

distintas facetas y contextos de su vida, como la social por ser jóvenes, sus relaciones familiares, sus empleos, etc. (Dubet, 2005).

En este sentido, Guzmán (2013) analiza los trabajos de investigación educativa sobre las experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior en el periodo del 2002 al 2012. Tales estudios tienen un corte más cualitativo o interpretativo, y están enfocados a considerar a los alumnos como sujetos y no como parte de una población estudiantil con un enfoque cuantitativo.

En su revisión del desarrollo de la pedagogía y de estudios realizados en los últimos 50 años en la enseñanza y aprendizaje del inglés, Canagarajah (2016) presenta que las investigaciones realizadas tienen que ver con el uso del idioma, o sociolingüismo, políticas y estándares, y los estudiantes y el aprendizaje del idioma en general. Sin embargo, no se encontró una investigación particular que describa las experiencias o las vivencias de los estudiantes en el aprendizaje de inglés en el contexto mexicano.

El análisis presentado del estudiante como sujeto de la educación, y de la participación activa en su propio aprendizaje, mediante la reflexión de sus experiencias en el mismo, plantea la necesidad de determinar la forma y espacios en que los estudiantes expresan y plasman sus vivencias.

Al centrarse en el estudiante como responsable de su aprendizaje y como participante de investigación, es necesario analizar su dimensión integral. Este componente subjetivo se expresa mediante su sistema de creencias que lo guían a saber la forma en que realiza ciertas acciones, las decisiones que toma en su contexto actual, cómo interpreta sus experiencias pasadas, y las metas y retos que se plantea para el futuro.

Por tanto, se parte del supuesto de que identificando la percepción que tiene de sí como estudiante de inglés, las características de sus experiencias, y el valor que le da a sus actividades de aprendizaje, pueda conocerse el sentido subjetivo que le confiere al aprendizaje de inglés.

El análisis de la información se basa en la revisión de la lectura acerca de la investigación en la adquisición de una segunda lengua, *Second Language Acquisition (SLA)*, desde la perspectiva de los docentes, académicos y responsables de desarrollar los planes de estudio. Sin embargo, se carecen de estudios, por lo menos en México, que contemplen la visión de los aprendices de inglés sobre los retos que tienen que enfrentar durante su aprendizaje del idioma.

1.4 Preguntas de investigación

Basándose en la información presentada, se tiene como argumento principal que los estudiantes universitarios, en el caso particular, viven diferentes experiencias en el transcurso de su aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Estas vivencias están relacionadas con diversos factores externos al alumno, tales como los profesores, las metodologías de enseñanza, y el contexto donde las experiencias se desarrollan. Además, existen características propias del estudiante que abarcan aspectos cognitivos, metacognitivos y afectivos.

Por lo que, las experiencias vividas, en las que los estudiantes interactúan con distintos actores y en diversos contextos, influyen en la manera como construyen la percepción y el significado que le confieren a su aprendizaje del inglés. El significado de sus experiencias está relacionado con el compromiso o interés que los estudiantes tienen para aprender el idioma. El interés que muestran los estudiantes de comprometerse con su aprendizaje los convierte en sujetos activos o agentes del mismo. La determinación de responsabilizarse o incidir en su aprendizaje, se manifiesta mediante su sentido de agencia.

El sentido de agencia, de acuerdo con Larsen-Freeman (2019), es la capacidad agentiva que emerge de la conciencia de que se está realizando un cambio mediante las acciones. Además, esta conciencia se deriva no solamente de las representaciones internas de los estudiantes de su comportamiento, sino también de su interacción con los demás actores y con el entorno.

En el aprendizaje del inglés, es en estas interacciones, que la agencia de los estudiantes puede verse reflejada en el esfuerzo que realizan para comunicarse. Asimismo, la agencia es influida por el pasado, comprometida con el presente, y orientada hacia el futuro. Sin embargo, el sentido de agencia solamente puede ser actuada o representada por los estudiantes en el presente.

Es así que, la motivación principal de este trabajo de investigación es el abordar al aprendiz de inglés desde una mirada integral que incluya su dimensión subjetiva, y la manera como procede e interactúa con los demás, en los distintos contextos en que se desenvuelve, dentro y fuera del salón de clases. Pero, a la vez considerando un plano temporal que abarque no solamente sus experiencias vividas en el pasado y en el presente, sino también las expectativas y metas que se propone en el futuro de su aprendizaje de inglés. El establecimiento de planes de acción y estrategias para lograr sus metas, es la manifestación de su conciencia agentiva de los estudiantes.

La conjunción de estos elementos que mueven a los estudiantes a realizar acciones para incidir en su aprendizaje, conduce a plantear las interrogantes que guían el presente estudio.

1.4.1 Pregunta principal

¿De qué manera emerge el sentido de agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

1.4.2 Preguntas secundarias

¿Cuáles son los factores que conforman e inciden las experiencias vividas por los estudiantes en su aprendizaje de inglés?

¿Cómo construyen los estudiantes el significado de las experiencias en su aprendizaje del inglés?

¿Cómo actúan los estudiantes ante experiencias clave para incidir en su aprendizaje?

1.5 Objetivos

Considerando los antecedentes presentados en el planteamiento del problema, y partiendo de las inquietudes expuestas en las preguntas de investigación que se derivan de la problemática analizada, se establecen los siguientes objetivos en el proceso de investigación a realizar.

1.5.1 General

Comprender la manera en que emerge el sentido de agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

1.5.2 Particulares

- Conocer los factores que conforman e inciden en las experiencias vividas por los estudiantes en su aprendizaje de inglés.
- Explicar la manera en qué los estudiantes construyen el significado de sus experiencias en el aprendizaje de inglés.
- Describir la manera en la que actúan los estudiantes para incidir en su aprendizaje en experiencias clave.

1.6 Justificación

Los docentes y los mismos aprendices pueden emitir juicios inexactos de los logros o fracasos de los estudiantes. Estas inexactitudes conducen a que se prejuzgue o etiquete a los estudiantes de forma general, y no se considere cuáles son sus características individuales.

Por lo que, Mc Combs y Whisler (1997) presentan diferentes principios para considerar al estudiante como el centro de su aprendizaje. Estos principios contemplan factores tanto cognitivos, como afectivos.

Una forma de conocer estos aspectos subjetivos del estudiante es dejando “oír su voz”, con la finalidad de ir más allá de lo que se puede apreciar a simple vista. De acuerdo con Díaz Barriga (2015) debe ahondarse en las percepciones de los estudiantes, analizando a profundidad toda su concepción. Esto le da la seguridad al alumno de que es respetado y apoyado en su aprendizaje, ya que se reconoce su individualidad.

Sin embargo, casi nunca se pregunta explícita y sistemáticamente a los estudiantes acerca de sus experiencias vividas en el transcurso de su aprendizaje. Lo anterior implica el desconocimiento de las creencias y concepciones que los estudiantes tienen de sí y del aprendizaje del idioma, y se considera solamente la perspectiva de los expertos en lingüística. Por lo que, es primordial ir más allá del conocimiento de la realidad científica y conocer la realidad subjetiva de los estudiantes expresada mediante su sistema de creencias, que más que otra cosa es la que influye su aprendizaje (Barcelos, 2008).

El motivar a los estudiantes a expresar sus vivencias mediante narrativas y autobiografías, da lugar a la reflexión que permite construir las experiencias. Cuando alguien cuenta su historia, siempre se considera como un logro cognitivo, ya que implica un proceso de razonamiento activo en lugar de simplemente recitar algo Bruner (2004).

El relato de las experiencias mediante la narrativa pretende que los sujetos, en este caso los estudiantes de inglés, puedan autoconocerse y darle “sentido y significado” (Cortés y Medrano, p.464) a la trayectoria de su aprendizaje del idioma dentro de su desarrollo personal. Un aspecto fundamental del proceso de aprendizaje del inglés, o de cualquier otra área de estudio para los estudiantes es el de tomar conciencia de su propio aprendizaje.

Tal propósito permite que se tenga un mejor entendimiento de las diversas facetas que configuran las experiencias de los alumnos en la adquisición de una lengua extranjera, sea inglés o cualquier otra, dentro y fuera del salón de clase. Estos

factores comprenden tanto aspectos externos al estudiante como inherentes al mismo referidos en una dimensión integral y subjetiva.

Mediante la investigación de la historia de las experiencias de los estudiantes, se tiene la posibilidad de abordar la complejidad del alumno, en sus ámbitos escolares y personales. Por lo que, las narrativas representan una manera invaluable de información cualitativa que puede confrontar el pensamiento simplista, reduccionista, abstracto, estático y lineal de los procesos del aprendizaje del idioma y de los mismos estudiantes (Mercer, 2013).

Una consideración importante para el presente trabajo de investigación es el hecho de que la narración como una historia de vida no contempla solamente las experiencias pasadas, sino que estas se reconstruyen y adquieren significado en el presente, relacionadas con la “trayectoria futura” (Bolívar, et al, 2005)

Aunado a lo anterior, se considera que las experiencias no pueden estimarse como tales sino adquieren un sentido subjetivo o de significado en relación con las vivencias de los individuos, en este caso de los estudiantes universitarios en un espectro amplio e integral (Larrosa, 2006).

A pesar de que, existen diversos estudios acerca de la adquisición del inglés como lengua extranjera, Bernat y Gvozdenko (2005) consideran que no se ha investigado a profundidad la manera en que las creencias de los aprendices de una lengua extranjera pueden influir en el conjunto de actitudes, experiencias, expectativas, etc., que tienen durante el aprendizaje del idioma. Tal información es relevante, ya que es un componente esencial para conocer de “primera mano” las estructuras conceptuales inherentes a los estudiantes. Los estudios existentes al respecto tienen más un corte cuantitativo utilizando cuestionarios tipo pruebas psicométricas que carecen de un análisis cualitativo e interpretativo.

En la universidad Panamericana, Aguascalientes, se realizó recientemente una investigación cuantitativa enfocada a conocer qué tipo de emociones experimentan los estudiantes de inglés en diferentes momentos de su estudio del inglés en su carrera universitaria. Si bien, la información obtenida en dicho estudio

resulta muy interesante en términos del grado de satisfacción que los estudiantes pudieran tener con el sistema de enseñanza del idioma, todo el soporte analítico y cualitativo de tales resultados resulta indispensable para tener un panorama completo de una parte de la dimensión subjetiva de los estudiantes (Reilly, 2018).

Dos características principales de las concepciones que tienen de sí los aprendices, según Mercer y Williams (2014), son su complejidad y su cercanía con las emociones. Por lo que, el análisis de estas concepciones implica un respeto a la diversidad y singularidad de los estudiantes, así como una sensibilidad hacia sus necesidades, esperanzas, miedos y deseos para el futuro (p.183).

Al obtener la información directamente del aprendiz, queda claro que los procesos inherentes al aprendizaje son complejos, orgánicos e inestables, debido a la diversidad de las creencias y actitudes de los estudiantes. Por lo que es relevante considerar a los estudiantes más que sujetos de investigación, colaboradores en la misma (Nunan, 2013).

Diversos enfoques teóricos y empíricos pretenden abordar las experiencias individuales desde una perspectiva de fenómenos sociales en un nivel macro, forzando un análisis descendente desde la sociedad hacia el individuo. Sin embargo, se torna necesario dadas las circunstancias actuales del individuo, en este caso el aprendiz de inglés, de “singularizar sus trayectorias personales” (Martuccelli, 2007, p.10).

Un análisis preliminar de estas experiencias de los estudiantes universitarios muestra que han sido muy particulares de acuerdo a su propio contexto. Sin embargo, existen características comunes que permiten identificar una constante que es el responder o actuar ante tales circunstancias. Es decir, los estudiantes son movidos a realizar ciertas acciones después de haber atravesado por una o diversas experiencias muy singulares.

La falta un análisis profundo de los aspectos que motivan o guían estas acciones para llevarlos a responder a las experiencias durante su aprendizaje del inglés limita de alguna manera la información medular del proceso de enseñanza y

aprendizaje. Los estudiantes al ser puestos realmente como el centro de su aprendizaje adquieren un protagonismo que los convierte en actores de esas experiencias, es decir, sujetos que realizan acciones, responden o se posicionan en consecuencia.

Por lo que habría de determinarse la relación que existe entre la manera cómo responden los estudiantes ante estas experiencias, y la concepción que tienen de las mismas como un punto de inflexión en su aprendizaje de inglés y que ha dejado huella de alguna forma en la percepción que tienen de este proceso. Los aprendices pueden considerar que no pueden comunicarse en el idioma correctamente. Pero, en la realidad ¿los estudiantes son totalmente incapaces de transmitir lo que quieren decir? ¿será solamente su percepción, después de experimentar dificultad para comunicarse debido a ciertas deficiencias comunicativas?

Los puntos de inflexión o claves durante el aprendizaje del inglés contemplan diversos factores, de diversa índole, que inciden de manera importante las experiencias. Sin embargo, solamente el estudiante tiene la posibilidad de decidir de qué manera va a responder a ellas. Uno de estos factores es el conjunto de distintas metodologías de enseñanza y aprendizaje del idioma que en cierto grado dejan de lado la dimensión subjetiva del alumno que contempla ciertas preconociones o prejuicios que tienen los estudiantes respecto al idioma. Otro factor involucrado, que resulta primordial, es el profesor que también puede carecer del conocimiento y comprensión de este bagaje metacognitivo de los estudiantes.

Es difícil conocer los antecedentes de todos los estudiantes, pero si al menos se considera esta parte importante del estudiante, los modelos educativos y los procesos de aprendizaje y enseñanza puede tener un enfoque más dirigido a aspectos integrales de los estudiantes que vayan más allá de sus habilidades y competencias en el aprendizaje del inglés. ¿Por qué avocarse solamente en la capacidad o incapacidad cognitiva del estudiante, cuando existen elementos que están influyendo en este aprendizaje?

Los resultados del éxito del aprendizaje considerando solamente los resultados de las evaluaciones no proporcionan la información de lo que pasa con todo el proceso anterior, con el esfuerzo de los estudiantes, de sus logros y frustraciones. Tampoco contemplan la determinación que plantean los aprendices de seguir adelante con su aprendizaje porque consideran la importancia del idioma, y porque se han enfrentado con la realidad de que si no lo dominan quedan fuera de ciertos privilegios u oportunidades.

Resulta complicado abordar las experiencias de cada estudiante durante su aprendizaje. Sin embargo, es posible enfocarse en el estudiante como centro de su aprendizaje.

La falta de investigación de las consideraciones presentadas desde una mirada puesta principalmente en el estudiante limita el conocimiento del actor principal del aprendizaje, y lleva a formar juicios inexactos del éxito o fracaso de su desempeño en el idioma.

Capítulo 2. Enseñanza del inglés en la Universidad Panamericana Aguascalientes

La investigación se lleva a cabo en la Universidad Panamericana Campus Aguascalientes, fundada en 1989 con el nombre de Universidad *Bonaterro*. La universidad es parte del sistema Panamericano, que cumplió 50 años de existencia en el año 2017, y que pertenece al prelado católico del *Opus Dei*, por lo que es una escuela privada de inspiración cristiana. Dentro de esta estructura académica existen otras universidades, en Guadalajara, y en la Ciudad de México; así como diferentes escuelas primarias, secundarias y bachilleratos. Una figura importante es la escuela de negocios, IPADE (Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas), que se enfoca al perfeccionamiento de las habilidades directivas de la comunidad empresarial en América Latina.

La misión de la Universidad Panamericana es “educar personas que busquen la verdad y se comprometan con ella, promoviendo el humanismo cristiano que contribuya a la construcción de un mundo mejor”. La visión persigue ser una universidad de referencia global por su calidad académica, formación ética, y visión cristiana de la vida. En su visión, también contempla ser la universidad cuyos egresados con responsabilidad aspiren a la plenitud profesional y de vida.

Además, entre sus principios institucionales se tiene la educación centrada en la persona, que promueve una formación en la libertad y la responsabilidad de lo que deben saber y hacer los estudiantes. Para llevar a cabo tal propósito, una de las estrategias existentes es la figura de Asesor Universitario que brinda una atención personalizada a los estudiantes, como compromiso institucional, y buscando el pleno desarrollo de cada alumno.

La Universidad ofrece distintas licenciaturas, especialidades, y posgrados en las áreas de: Pedagogía, Ingeniería, Empresariales, Derecho, y Negocios Gastronómicos. Siendo la Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales la que ofrece un mayor número de opciones. Además, en fechas recientes se está

promoviendo la investigación y publicación científica, contándose con un departamento enfocado a tal fin.

Como parte de la visión de la universidad de ser un referente global, dentro de los objetivos académicos se tienen la internacionalización, y la enseñanza bilingüe. Por tanto, para los estudiantes de todas las carreras, la acreditación del inglés es uno de los requisitos de titulación. Los criterios son: un mínimo de 550 puntos en el TOEFL para los estudiantes de cualquier carrera, y 560 para los que estudian Negocios Internacionales. La máxima puntuación de este examen es de 677.

Asimismo, los estudiantes que quieran irse de intercambio a una ciudad extranjera que no sea hispanoparlante, necesitan haber presentado el examen TOEFL con una vigencia de no más de dos años, y con los requisitos de puntuación presentados.

Otro instrumento de medición es el TOEIC, para los estudiantes de quinto semestre en adelante. En este examen, se requiere un mínimo de 600 puntos para todas las carreras, con excepción de los estudiantes de Ingeniería quienes tienen que obtener 700 puntos como mínimo en el examen. La máxima puntuación de este examen es de 990.

La puntuación requerida como titulación, tanto del examen TOEFL como la del TOEIC tiene una equivalencia de nivel B2 en el Marco Común de Referencias para Lenguas, (MCRL). Este marco de referencias, diseñado en Europa, contempla seis diferentes niveles de dominio de la lengua que son A1, A2, B1, B2, C1, y C2. El grado B2 supone que el estudiante del idioma es un usuario independiente, y que en términos generales puede interactuar con un angloparlante nativo con cierta fluidez y espontaneidad, y comprender la idea general de textos en inglés con un cierto grado de complejidad (Consejo Europeo, s.f.).

El Centro de Lenguas de la universidad, entre otras funciones, tiene la responsabilidad de la organización de los cursos de inglés, de la contratación y capacitación de los profesores y de la asignación a cada estudiante del nivel correspondiente al entrar a la universidad. En la actualidad existe una matrícula

aproximada de 500 estudiantes tomando clases de inglés en el sistema, de un total de un poco más de 1,000 alumnos en la universidad.

Las clases de inglés se ofrecen a los estudiantes de la universidad, sin cargo adicional, a diferencia de los otros *campi*, México y Guadalajara, dónde los estudiantes tienen que pagar una cuota si deciden estudiar inglés en la Universidad Panamericana.

En el campus Aguascalientes, el cursar inglés en la universidad es obligatorio, a menos que se compruebe que se están tomando clases en alguna otra institución reconocida en la enseñanza de esta lengua extranjera.

En caso de no asistir a clases de inglés, los estudiantes son penalizados mediante la aplicación de un indicador de servicio, que es un dispositivo que les impide acceder al portal en línea de la universidad, donde pueden verificar sus calificaciones de inglés y de otras materias, e inscribirse en las clases de los semestres siguientes.

Aunque el inglés no forma parte del plan de estudios oficial, y no afecta el promedio general de los estudiantes, en el nivel intermedio de las diferentes licenciaturas, sobre todo de la Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales en la misma universidad, hay clases de otras materias que se imparten en inglés. Además, aquellos estudiantes que no acrediten la materia de inglés en el quinto semestre de su carrera, mediante la obtención de los puntos requerido en las opciones: TOEFL o TOEIC, no pueden inscribirse a materias de bloques de estudio superiores. Los estudiantes, por tanto, necesitan un dominio del idioma aceptable, ya que de lo contrario existen repercusiones en las calificaciones de las demás clases y no solamente en inglés.

Los estudiantes de nuevo ingreso tienen que presentar un examen de colocación que consta de una parte escrita y una entrevista oral. Esto permite establecer no solamente el dominio que tienen los estudiantes de la gramática y vocabulario del idioma, sino también sus habilidades comunicativas en el idioma.

Existen seis niveles en el programa de inglés como lengua extranjera: Básico 1 y 2, Intermedio 1 y 2, Avanzado 1 y 2. Una vez acreditados todos los niveles, los estudiantes tienen cursos de preparación para presentar el examen TOEFL o TOEIC, dependiendo de su semestre y carrera, como se explicó anteriormente.

Las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan a la universidad presentan un nivel de inglés más avanzado en el examen de colocación. Teniendo cada año un mayor porcentaje de estudiantes en los cursos de preparación para presentar el TOEFL. Por ejemplo, en el semestre enero-junio del 2017, el 22 por ciento de los estudiantes registrados en inglés, fueron asignados a la preparación para TOEFL.

En estos cursos preparatorios, la mayoría de los alumnos presenta dificultades en la segunda sección, de las tres del examen, la cual evalúa el dominio que se tiene de las estructuras gramaticales en inglés. Este hecho resulta un tanto incongruente con la percepción que tienen los estudiantes de que la metodología principal de enseñanza de inglés utilizada a lo largo de su aprendizaje tiene un enfoque eminentemente gramatical. Otra de las secciones del examen que representa un reto para los estudiantes es la última que examina la comprensión de la lectura, ya que consideran que los textos son muy largos y aburridos por carecer del dominio de algunos temas contemplados en esta parte.

Una vez acreditado el inglés con la puntuación requerida en el examen institucional correspondiente, los estudiantes no tienen que tomar la prueba nuevamente, ya que tiene vigencia durante todos sus estudios como requisito de titulación. Si continúan en la universidad después de este proceso, no tienen la obligación de asistir a clases de inglés y tienen la oportunidad de aprender otros idiomas, siendo el alemán y el japonés las opciones con mayor demanda. El idioma francés también es una alternativa. Sin embargo, la oferta del mismo es irregular debido a que existe poca afluencia de estudiantes para estos cursos.

El objetivo principal de la metodología de enseñanza empleada en el centro de lenguas de la universidad, es el que los estudiantes se puedan comunicar

eficientemente en forma oral y escrita en el idioma. Al finalizar el programa de aprendizaje del inglés en la universidad, se pretende que los alumnos puedan desenvolverse en diferentes ámbitos tanto personales como laborales donde el dominio del idioma es una exigencia. Además, debido a la obligatoriedad de alcanzar la puntuación establecida en cualquiera de los dos exámenes mencionados para su titulación, en los distintos niveles de inglés del programa se incentiva a que los estudiantes también adquieran las estrategias necesarias para lograr tal meta.

No obstante, estas consideraciones, existe un número de alumnos estudiando la licenciatura, que ha repetido algunos cursos de inglés más de una vez, sobre todo en los niveles básicos. Las causas aparentes son: la deserción, la más común, ya que los alumnos dejan de asistir a clases, o no cumplen con el porcentaje mínimo de calificación y de asistencia para acreditar la materia.

En la mayoría de los casos existen dos razones que manifiestan los estudiantes como la causa del abandono a las clases de inglés. Una de ellas es la dificultad que representa aprender el idioma para algunos estudiantes, por lo que deciden dejar de asistir a las clases debido a la frustración que experimentan al no avanzar en su aprendizaje. La otra, es que al avanzar en los semestres de su carrera, los alumnos tienen más exigencias en las materias propias de su carrera, por lo que prefieren dedicarle más tiempo a estas clases y menos tiempo al inglés, pues consideran que no es tan importante como estas asignaturas.

Los estudiantes provienen de diferentes estratos sociales, culturales y geográficos. La mayoría de ellos, vive en la capital del estado, y un número importante de estudiantes son originarios o viven en los municipios de Aguascalientes. También, se cuenta con estudiantes de diferentes estados de la República Mexicana, sobre todo de Jalisco, Sinaloa, Durango, y Zacatecas. En la actualidad, existe un número importante de estudiantes de otros países, sobre todo de Sudamérica, teniendo una mayor presencia los alumnos que provienen de Bolivia.

La comunidad boliviana que se ha conformado en la universidad, en los últimos años, es de aproximadamente 40 alumnos que se sienten atraídos a estudiar en esta institución, esencialmente por las becas, la calidad académica, y la formación humanista que se les ofrece. Las estudiantes en Bolivia no tienen las mismas oportunidades de estudiar en el extranjero, debido a la educación tradicional familiar de no permitir que las mujeres abandonen el hogar antes de casarse. En cuanto al aprendizaje del inglés, la situación es muy similar a la de México, que a pesar de considerar la importancia de dominar el idioma, no se tiene un sistema eficiente de enseñanza sobre todo en las escuelas públicas (TEMGC).

En cuanto a los estados de la República mencionados, existe una migración importante de trabajadores mexicanos a Estados Unidos, por lo que algunos estudiantes tienen contacto con el idioma por contar con familiares en ese país. Además, debido a lo anterior, se tiene un fenómeno cultural interesante, ya que los estudiantes mexicanos que han vivido en Estados Unidos, y después regresan a vivir y a estudiar en Aguascalientes, muestran una pertenencia más cercana a la cultura americana que a la mexicana. También, cuentan con un mayor dominio del inglés que del español, lo que influye de una manera u otra la dinámica de comunicación en inglés.

Existe un programa de intercambio internacional basado en convenios que la universidad ha signado con diversas universidades en el mundo. Los estudiantes deciden estudiar en el extranjero por un semestre, y los destinos más frecuentes son los de habla hispana, pero, Alemania es un país que también se considera como opción importante. Sin embargo, existe poca presencia de estudiantes extranjeros de intercambio en la universidad.

En fechas recientes, la Universidad ha logrado un acercamiento importante con la comunidad japonesa de Aguascalientes, por lo que se tienen múltiples proyectos enfocados a fomentar esta relación. Por ejemplo, se cuenta con la presencia de estudiantes japoneses de la Universidad de Teikyo, con la cual la universidad Panamericana tiene un convenio. Estos alumnos cursan licenciaturas en Japón relacionadas con la cultura Latinoamericana, por lo que el aprendizaje del idioma

español es obligatorio y eligen el campus Aguascalientes para practicarlo y perfeccionarlo.

Otro proyecto importante es el *Future Lab House* que se ha desarrollado en conjunto con la Universidad de Chiba, que también está en Japón. En este trabajo conjunto de estudiantes y profesores mexicanos y japoneses, los estudiantes de la universidad Panamericana han tenido la oportunidad de desarrollar habilidades y competencias tanto creativas como de comunicación en inglés. Los estudiantes y profesores japoneses no hablan español fluidamente, y muy pocos profesores y alumnos de Aguascalientes hablan japonés.

En conjunto con estos ejemplos, también se tiene el caso de algunos estudiantes de distintas carreras de ingeniería que han destacado en competencias de robótica a nivel mundial. La participación de estos estudiantes ha sido en diferentes universidades donde toda la comunicación y desenvolvimiento de la competencia tienen que realizarse en el idioma común para la mayoría de los asistentes: el inglés.

Aunado a la posibilidad de que los alumnos vayan a otros países, se ha implementado el programa internacional de verano, donde se cuenta con la participación de diferentes catedráticos de diversas universidades en el extranjero, que imparten materias en inglés en el campus de la universidad por un mes. Esto brinda la oportunidad a aquellos estudiantes que no pueden estudiar en el extranjero de interactuar, en inglés por supuesto, con especialistas internacionales en su área de estudio.

Esta descripción del marco contextual, permite apreciar que en general los alumnos de la universidad Panamericana en Aguascalientes cuentan con múltiples oportunidades de aprender el idioma. Además de los viajes al extranjero, y de la convivencia con profesores y estudiantes internacionales, otras opciones contemplan la posibilidad de asistir a instituciones especializadas en la enseñanza de inglés y a clases particulares para aprenderlo o practicarlo.

Una consideración al respecto, es que la mayoría de los estudiantes en la universidad tienen las posibilidades económicas de cubrir el monto total de las colegiaturas, pero hay diferentes opciones de becas que pueden ser de tipo académico, deportivo, y para todos los empleados y sus hijos. También, se tiene la opción de solicitar créditos educativos, por medio de instituciones financieras. Con lo anterior, la universidad pretende que el factor económico no sea una limitante para los alumnos que realmente quieran estudiar en ella.

A pesar las características particulares de la institución en la que se realizó el proceso de investigación, existe una problemática en común con instituciones tanto particulares como privadas del país, y es la dificultad que algunos estudiantes presentan para aprender el inglés como una lengua extranjera.

Capítulo 3. El estudio de las experiencias de los aprendices

Con base a la problemática expuesta, y a los objetivos de esta investigación, se plantea que el aprendiz de inglés es tanto el sujeto del proceso investigativo como el objeto del fundamento teórico. Por lo que, en este apartado se presenta la teoría que guiará el análisis y la interpretación de los hallazgos resultantes a lo largo de la investigación. El foco principal es en el estudiante inmerso en un marco social en donde tiene que enfrentar múltiples desafíos, entre ellos aprender inglés. Además, tiene que responder a las exigencias de diversas instituciones sociales, como la escuela misma, o el campo laboral.

Al hacer referencia al aspecto social del estudiante, de acuerdo con Martuccelli (2007), la propuesta es enfocarse en el actor de manera ascendente. Es decir, se parte del aprendiz hacia su entorno social, y no de manera contraria, explicando sus acciones desde la postura social del estudiante. Pero, sobre todo, el autor puntualiza que la centralidad en el estudiante, en este caso, no significa una “reducción del análisis sociológico al nivel del actor” (p.11) sino que también implica la influencia de la estructura social en la “producción” del sujeto.

Para tal efecto, el autor presenta tres estrategias o vías de análisis sociológico que otorgan esa centralidad a la persona, y en el caso particular al aprendiz de inglés. Estos medios son la socialización, la subjetivación, y la individuación del estudiante. En términos generales, en cada uno de ellos se tiene un interés muy particular en las dimensiones personales que configuran al aprendiz de manera integral, y abarcando todas las facetas que lo conforman.

Aunque en las estrategias sociológicas abordadas existe un enfoque en el actor, el autor considera que la individuación permite abordar las dimensiones personales de una manera más aguda. Por medio de esta vía se pretende conocer las experiencias de los estudiantes, en este caso hacia la estructura social.

Más allá de conocer cómo se integra el estudiante a la sociedad por medio de la socialización, o como se “libera” de ella por la subjetivación, la individuación guía a conocer cómo enfrenta el aprendiz la incapacidad que puede presentar la sociedad o las instituciones sociales de “transmitir de manera armoniosa normas de acción”. Por lo que, corresponde a las personas darles significado a sus trayectorias, gracias especialmente a la expansión de la reflexividad.” (Martuccelli, 2007, p.32).

En este sentido, se contemplan dos escalas sociales “macro” y “micro”. Los niveles macrosociales responden a eventos históricos o movimientos sociales con repercusiones en la persona, mientras que los microsociales contemplan un conjunto de experiencias, desde el estudiante. De acuerdo a la argumentación preliminar, el referente teórico abordará principalmente el nivel microsocial de las experiencias de los aprendices de inglés. Sin embargo, el factor macrosocial, obviamente se encuentra implícito en cualquier experiencia de los estudiantes.

Contemplando la reflexión sociológica de Martuccelli, en conjunto con la de los demás autores que se presentan en este estudio para el análisis de las experiencias de los estudiantes, los referentes teóricos incluidos son: a) la centralidad en el aprendiz contemplando sus diversas dimensiones individuales, b) las experiencias vividas por los estudiantes en el transcurso de su aprendizaje de inglés, y finalmente c) la manera cómo responden los estudiantes a esas vivencias mediante el ejercicio de su capacidad de actuar o su agencia.

3.1 Centralidad en el estudiante

La centralidad en el estudiante tiene dos enfoques principales, el aprendiz y el aprendizaje. Considerando al aprendiz, se abarcan su herencia, sus experiencias, perspectivas, antecedentes, talentos, intereses, capacidades y necesidades. En cuanto al aprendizaje, se analiza en primer lugar cómo ocurre el aprendizaje, para en consecuencia conocer las prácticas docentes que sean las más efectivas para promover la motivación, aprendizaje, y logro para todos los estudiantes (McCombs y Whisler, 1997).

Desde el enfoque pedagógico de la centralidad en el aprendiz, Nunan (2013) considera que existe una discrepancia entre lo que se enseña y lo que se aprende. El profesor está concentrado en enseñar ciertos aspectos del idioma que juzga importantes para el estudiante, mientras que éste puede tener diferentes expectativas de aprendizaje. Es, entonces, en este aspecto del proceso de aprendizaje que el situar al aprendiz como centro del mismo, cobra relevancia en la planeación curricular.

La visión pedagógica es parte fundamental de cualquier investigación educativa, ya que como consideran McCombs y Whisler (1997) los estudiantes como seres humanos complejos abordan las situaciones de aprendizajes con cualidades fundamentales en común, pero utilizando estilos y estrategias de aprendizaje muy particulares.

El objetivo de responsabilizar y hacer partícipe a los estudiantes de su propio aprendizaje, puede lograrse, de acuerdo con Díaz Barriga (2015), mediante un modelo que permita a los aprendices a encontrar sentido a lo que están aprendiendo mediante experiencias que puedan replicar en su vida diaria académica y laboral.

El involucrar a los individuos en su aprendizaje, convirtiéndolos en co-creadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere, que se les brinde la oportunidad de ser escuchados, para saber que los motiva, y cuáles son sus expectativas (McCombs y Whisler, 1997).

Por lo tanto, en el presente estudio se pone al aprendiz de inglés en el centro de su aprendizaje, pero también como el sujeto de investigación, por lo que el abordaje teórico de la centralidad en el estudiante está más relacionado con los diferentes aspectos que conforman su dimensión holística o integral, que con el currículo o práctica docente centrados en el estudiante.

El considerar al estudiante como sujeto de investigación, supone ir más allá de sus atributos básicos como el género la edad o la nacionalidad para comprender sus comportamientos que en realidad son más complejos y responden a diversos

factores personales de los aprendices que sobrepasan las variables generales (Martuccelli, 2007).

Los aspectos inherentes al estudiante que tienen impacto en su aprendizaje son los que están relacionados con los factores mentales del aprendizaje: cognitivos y metacognitivos. Además, se contemplan los aspectos que tienen influencia motivacional en su aprendizaje, tales como los afectivos, emocionales, intelectuales, y de desarrollo. Finalmente, se consideran las características personales y sociales que también influyen su aprendizaje, que están relacionadas con los antecedentes familiares, culturales, y otras experiencias de los estudiantes. (Mc Combs y Whisler, 1997).

3.1.1 El estudiante como personal integral

La centralidad en el aprendiz como parte de la educación humanista contempla a la persona como un ser integral, tanto sus dimensiones intelectuales como emotivas, y combina el aprendizaje de la materia en específico con los sentimientos, emociones, experiencias y vivencias de los estudiantes. Por lo que, esta combinación tiene repercusiones a nivel personal y social de los estudiantes, considerando entre otros, su “autoestima, autodescubrimiento, aceptación y respeto a los demás.” (Roldán, 2000 p. 219).

En la actualidad los estudiantes tienen facilidad de acceder a una educación superior, debido al aumento y “diversificación” de la oferta educativa sobre todo de universidades privadas, tanto en México como en otros países. A pesar de la “masificación del acceso” a la educación superior, existe un interés de conocer a los estudiantes tanto en su ámbito académico, como en el social fuera de las aulas (Dubet, 2005). De tal manera, que la dimensión integral y subjetiva de los estudiantes contempla no solamente las características comunes que detentan como aprendices, particularmente de inglés, sino también, sus características personales que conforman sus experiencias.

De acuerdo con Dörnyei (2005), una tendencia en la psicología de la educación, es el considerar que los profesores y estudiantes conforman comunidades de aprendizaje, y por ende enfocarse en la parte colectiva más que la individual. La razón principal de esta perspectiva grupal en el contexto educativo es la convicción de que el grupo del aprendiz como unidad social puede anteponerse a o anular ciertas características personales (p.2).

Esta tensión entre el enfoque colectivo e individual también se presenta en el aprendizaje de un idioma extranjero, ya que el éxito o fracaso en el dominio de éste puede ser atribuible en cierta medida a las características personales. Las cuales resultan en diversos estilos de aprendizaje y en fortalezas y debilidades, en la adquisición de un primer idioma.

Dörnyei (2005) señala que si bien existen estudios que han identificado fenómenos clave del rol de estas características en la adquisición de un idioma extranjero, hay poca información de los mecanismos y procesos responsables de los diversos niveles de logro en el aprendizaje de inglés.

Los mecanismos y procesos de la dimensión subjetiva de los estudiantes pueden conocerse mediante la narrativa de sus vivencias, tanto a nivel personal como estudiantil. Estas vivencias se convierten en experiencias mediante un proceso de subjetivación o reflexión en el contexto cultural e histórico en el que se haya inmersos (Weiss, 2012).

La identidad del estudiante funcional en contextos educativos dónde median los procesos de la atribución de significado y producción de sentido del aprendiz (Coll y Falsafi, 2010). Aunque los estudiantes puedan sentir que no sufren cambios en los distintos contextos en los que interactúan, si realizan ajustes para adaptarse a estos contextos.

La experiencia debe considerar las vivencias, y los sentidos de los estudiantes y su capacidad de "re-construir significados", mediante la narración de estas experiencias en una dimensión subjetiva que como se ha mencionado abarca el

plano cognitivo, emocional y relacional del estudiante (Guzmán, y Saucedo p. 1023).

La emoción no es una reacción separada del razonamiento o de la experiencia, que incluye matices afectivos que no pueden ser desligados de los matices prácticos e intelectuales. Todas las experiencias presentan calidades afectivas, que las transforman (Roth y Jornet, 2013).

El estudiante en forma integral, construye su experiencia como joven y en relación con sus estudios. Pero los estudiantes, además de ser jóvenes, y lo que ello implica, se definen por el sentido que dan a sus estudios y las relaciones que establecen con sus intereses profesionales e intelectuales (Dubet, 2005).

El estudiante se desenvuelve en diferentes ámbitos, como la familia, la escuela, el trabajo, los amigos, etc., posibilitando una interacción con los demás. Por lo que, la experiencia no puede separarse del mundo en que los estudiantes viven, tanto cultural como histórico (Weiss, 2012).

La reconstrucción de las experiencias a las que tienen acceso los estudiantes en este entorno, les permite identificar una parte de sí mismos que no es tangible, y que es inherente a ellos, más allá de los aspectos físicos, biológicos, psicológicos o sociales, pero como un conjunto de todos estos factores. Es decir, la subjetividad de los estudiantes que es una manifestación esencial de la singularidad de las personas, aprendices de inglés, que los lleva a darle un significado a sus experiencias de manera distinta a los demás, aun cuando se hayan vivido las mismas o similares. (Martuccelli, 2007).

3.1.2 Sistema de creencias

La dimensión subjetiva de los estudiantes puede ser expresada mediante su particular y complejo sistema de creencias, que les ayuda a darle sentido a su posición en el mundo y su manera de relacionarse con él. Durante el aprendizaje de inglés, los estudiantes traen consigo sus creencias que influyen en las actitudes

que tienen hacia el idioma extranjero, y éstas a la vez impactan y son afectadas por las experiencias vividas en el transcurso de su aprendizaje (Mercer, 2011).

Dörnyei (2001), considera que los estudiantes tienen ciertas creencias acerca del aprendizaje del inglés que pueden ser incorrectas, aunque sea parcialmente. Por ejemplo, algunos pueden pensar que el aprender un idioma toma poco tiempo, pero otros creen que el aprendizaje lleva años de mucho esfuerzo. Las creencias que no son realistas, por ejemplo, en el progreso de aprendizaje que se espera, pueden funcionar como “bombas de tiempo” (p.67), que afectan al aprendiz en todo el proceso.

Los factores que pueden influir en las creencias de los estudiantes son: los antecedentes familiares y culturales, el salón de clases y los compañeros, la interpretación de sus experiencias anteriores, y las diferencias de personalidad. Aunados a éstos, se tienen diversos aspectos externos que también repercuten en el sistema de creencias de los estudiantes, tales como; el nivel de instrucción en el idioma, la naturaleza del idioma estudiando, y el tipo de institución educativa. (Bernat y Gvozdenko, 2005).

Las presunciones que tienen los estudiantes acerca del aprendizaje están interconectados con diferentes factores como las características personales, y su percepción de éxito en el aprendizaje y sus expectativas, es decir las creencias que tienen acerca de sus habilidades y responsabilidades para realizar las diferentes actividades escolares. La utilidad de estas actividades, se considera está relacionada con las metas y convicciones de los estudiantes acerca de la relativa importancia e interés en la actividad (Bernat y Gvozdenko, 2005).

Existen posturas que consideran que las creencias se construyen básicamente a partir de la interacción de los estudiantes en el salón de clases o en otros contextos de aprendizaje o sociales, considerando que es en esta forma que las creencias pueden ser dinámicas. Por otro lado, se tiene que las creencias se basan en la personalidad de los estudiantes y en sus diferencias individuales, y que su sistema de creencias es estable y no cambia. Un sistema de creencias

debe abarcar ambas posturas ya que se tiene una influencia de todos estos factores individuales y sociales (Barcelos, 2008).

Las creencias como un sistema comparten las características principales de una estructura compleja, tales como su adaptabilidad, dinamismo, heterogeneidad, y apertura a factores externos. Están compuestos de diversos elementos o agentes que interactúan entre sí, y que a la vez pueden constituir otros sistemas. La naturaleza dinámica de los sistemas complejos se debe a que estos elementos o agentes cambian a través del tiempo, y lo hacen de tal forma que se influyen unos a otros. El ser sistemas abiertos y no lineales les posibilita ir más allá que la simple relación de causa y efecto (Mercer, 2011).

Una constante de la vida diaria es el cambio, y los seres humanos en general se resisten a ello, buscando atributos y actitudes menos inciertas. Sin embargo, esta resistencia ha llevado a una simplificación excesiva del mundo. La teoría de la complejidad, en contraste abraza el cambio, y se enfoca en él. Aunque es una teoría enfocada a las ciencias biológicas, puede aplicarse a los sistemas sociales, como parte de la vida real que es dinámica por naturaleza (Lynne y Larsen-Freeman, 2007).

Van Geert (1994) define un sistema como un conjunto de variables con las cuales un observador se vincula; es decir, se reduce la realidad que es analizada de acuerdo a los propios intereses y posibilidades de entenderla. Pero un sistema no es solamente una colección de variables u observables que se han aislado del resto del mundo, es un sistema porque estas variables interactúan mutuamente. Además, al ser una propiedad distintiva de cualquier variable el cambio a través del tiempo, la interacción mutua entre las variables implica que se influya el cambio en todas las demás, lo que define a un sistema dinámico.

Los sistemas complejos y dinámicos, además, se mueven a través de una secuencia de fases o formas de comportamiento, de los cuales algunos pueden ser muy estables y el sistema mantiene el mismo tipo de funcionamiento por algún tiempo. Otros pueden presentarse muy inestables, y el sistema cambia

rápidamente de una fase a otra. Los aspectos estables del sistema no representan comportamientos totalmente fijos, pero cierta estabilidad con un grado de variabilidad. La relación entre la estabilidad y variabilidad representan un aspecto importante de la dinámica del sistema, reflejando potencial para un cambio más dramático o para una estabilidad en el largo plazo (Lynne y Larsen-Freeman, 2007).

La variedad de factores que son relevantes a la experiencia humana conduce a que todo lo que la gente piensa y hace esté constantemente sujeta a transformación. Los pensamientos, sentimientos, y acciones están influidos por diversos estímulos sociales que parten de aquellos que son momentáneos y triviales; a aquellos que son duraderos y significativos. Esta influencia es central para la interacción social diaria, por lo que, los estudiantes responden a pensamientos reales o imaginados, a sentimientos propios, pero también a acciones de otras personas (Mercer, 2014).

El sistema de creencias de los estudiantes desde una perspectiva integral, puede ser visualizado como un sistema complejo y dinámico, por los diferentes aspectos intelectuales, emocionales, afectivos, y metacognitivos, que interactúan entre sí; y que pueden experimentar fases estables y cambiantes. Los modos estables del comportamiento son los que se prefieren, pero éstos pueden estar rodeados de modos inestables, que permiten una rápida adaptación al cambio (Lynn y Larsen-Freeman, 2007). Este sistema también es abierto, porque está influido por diversas variables contextuales e intersubjetivas que se derivan de sus múltiples interacciones en el idioma.

Las creencias sobre el aprendizaje del inglés influyen en el comportamiento de los estudiantes. Barcelos (2008) se refiere al comportamiento desde dos perspectivas principales: la concepción y la interpretación que tienen del aprendizaje del idioma, y las estrategias que utilizan para aprenderlo. Es decir, las creencias conducen el comportamiento. Sin embargo, tomándose el sistema de creencias como un sistema lineal, es importante analizar esta relación, creencias y comportamiento, más allá de la simple causa y efecto.

Cada individuo tiene su propio y singular sistema de creencias, el cual sustenta la interpretación de sus experiencias pasadas, su comportamiento actual, motivaciones, reacciones afectivas y metas futuras. Una manera de comprender las creencias y percepciones de los estudiantes es por medio del relato o narración de sus experiencias vividas en el aprendizaje de inglés (Mercer, 2013).

3.2 Experiencias de los estudiantes

Existen diferentes enfoques del término de experiencia, pero con el objeto de contestar la pregunta de investigación, se parte del enfoque que utiliza Guzmán (2015) en sus diversos estudios de investigación para los conceptos de experiencias, vivencias y sentidos, basándose en diferentes autores.

Guzmán aborda las experiencias desde el concepto de vivencias que adquieren sentido al ser reconstruidas por el sujeto que al ponerlas en acción a través de la narración las coloca en una dimensión subjetiva (p.1023).

De acuerdo a Martuccelli (2007), la subjetividad es un aspecto elemental del individuo y es vivido más allá del ámbito social, pero construido culturalmente. Sin embargo, en la subjetividad, el sujeto no pretende alcanzar una comunión con los demás, sino descubrir una parte “singular y única” (p.64), que lo conforma de manera significativa. La subjetividad tiende a manifestarse de manera más clara para los individuos durante las experiencias que debido a sus características críticas exigen una reflexión más profunda.

Las experiencias vividas o transmitidas representan el punto de referencia mediante el cual se le da sentido y significado a la realidad que se interpreta. Es decir, el mundo es percibido e interpretado con base a las experiencias pasadas que forman un “repositorio de conocimiento” ya que permiten realizar una interpretación rutinaria de la realidad. La interpretación de la realidad debe estar ligada a un contexto en particular (López, 2008).

En la perspectiva de Roth y Jornet (2013), existe la necesidad de teorizar la experiencia en términos que vayan más allá de la racionalidad, como requisitos

indispensables del aprendizaje. También, debe desarrollarse una justificación analítica que conserve la incertidumbre como parte integral de la experiencia humana. La teoría de la experiencia que estos autores manejan es la que considera al individuo como un todo irreductible, incluyendo la dimensión afectiva que trasciende al estudiante, en el caso particular.

Además de la dimensión afectiva o las emociones, lo que siente el sujeto, en este caso el estudiante, de manera integral, se reconoce el aspecto cognitivo, o lo que piensa, y la acción, lo que hace. Esta totalidad contempla que las experiencias están ligadas a un contexto, espacio y tiempo, por lo que, al recordarse una experiencia pasada, se reconstruye una nueva experiencia que será diferente a una futura. Para Riessman (2003), el pasado representa el significado o sentido, el presente el valor, y el futuro la intención de la experiencia.

El darle sentido a una vivencia está ligado con el “principio de singularidad” de Larrosa (2006), que explica que a pesar de vivirse la misma experiencia o acontecimiento, cada individuo la siente, y la vive de manera singular o particular, por lo cual la misma experiencia es irrepetible.

De acuerdo a Roth y Jornet (2013), existen cuatro aspectos que una teoría de la experiencia debe contener: la experiencia se manifiesta como una manifestación de *pasiones*, la experiencia se integra sobre el tiempo y el espacio, la experiencia es una fuerza movable, la experiencia es transformación. La experiencia es una categoría de análisis que incluye al individuo y su mundo (ambiente). Estas partes de la unidad irreductible, ambiente y persona, no pueden ser entendidas como entidades independientes actuando por ellos mismos o como elementos dados de la interacción.

Larrosa (2006) también aborda aspectos similares de la experiencia en cuanto a la pasión y a la movilidad, considerando que “la experiencia no se hace, sino que se padece” (p.91), lo que a su vez provoca la movilidad de la experiencia. La movilidad permite la transformación del sujeto que ya no es el mismo después de padecida la experiencia.

3.2.1 Experiencias clave

Las experiencias clave son aquellas que se viven y de alguna manera transforman a los individuos. En el plano educativo, estas experiencias permiten a los estudiantes dar un significado su aprendizaje, y a establecer un posicionamiento frente a las situaciones del mismo (Valdés, Coll y Falsafi, 2016, p.169). Este tipo de experiencias pueden percibirse como gratas o adversas desde el punto de vista de quien las narra.

Por un lado, desde la perspectiva de Valdés et al. (2016) se encuentran las experiencias extraordinarias, “como el nacimiento de un hijo”, que brindan bienestar a las personas, ya que las llevan a su autorrealización, mediante el logro de metas importantes en su desarrollo. Estas experiencias subjetivas dan un sentido a las vidas de los individuos, y de acuerdo a la cultura pueden sucederse en distintos ámbitos, familiar, social, y/o laboral.

La construcción de esta parte significativa de las experiencias implica entrar en el ámbito del sentido que se les da a las vivencias, entre lo personal y lo cultural, a través del tiempo y el espacio. Es decir, la experiencia afecta a las personas, de manera que se desconoce su sentido hasta que el evento ha terminado (Guzmán, 2015).

Por el otro lado, se tienen las experiencias que suceden en situaciones críticas que viven las personas, y que influyen la percepción y la manera de estructurar los significados que le otorgan a esas vivencias. Al relatar estas experiencias, los individuos identifican “episodios nucleares” o “puntos de inflexión”, a partir de los cuales se construye un significado que puede motivar la acción proactiva o pasiva (Valdés et al., 2016).

La concepción de experiencia de Roth y Jornet (2013) también abona al enfoque que se aborda en el presente trabajo de investigación, y que la consideran como la transformación que se tiene después de haber atravesado por una situación que de ninguna manera es trivial, como una enfermedad, un duelo, un viaje, etc.; y que

impide volver al estado original antes de tal evento. Es decir, cada experiencia vivida y *padecida* modifica o transforma al que la vive y la padece, a la vez que también transforma la calidad de las experiencias subsecuentes. La experiencia, entonces, afecta positiva o negativamente las actitudes de los individuos, que decidirán la calidad de las futuras experiencias.

Estas experiencias claves son episodios de aprendizaje que pueden ser cortos e intensos y que los estudiantes recuerdan que tuvieron un efecto decisivo en sus vidas (Yair, 2008). Por lo que, involucran un proceso de autodescubrimiento donde los estudiantes encuentran características de ellos mismos, de las cuales no se habían percatado con anterioridad. El autodescubrimiento que realizan los estudiantes les permite una segunda oportunidad de redefinir su identidad de aprendices.

Las características de estas experiencias que las distingue de diferentes términos de experiencias en la construcción de identidad del aprendiz, es su dimensión emocional y motivacional. Valdés et al. (2016), presentan una síntesis de las experiencias transformadoras y su relación con el aprendizaje, de donde se toma el concepto de experiencia clave que está relacionado con el enfoque de la presente investigación. En este análisis, se contempla el plano cognitivo y emocional del estudio de las experiencias clave y la trayectoria de los aprendices con énfasis en el auto-descubrimiento (p.172).

Larrosa (2009) al hablar de experiencias, aun sin hacer referencia a las experiencias clave, significativas o “cristalizadoras”, ejemplifica su análisis del trabajo literario de Kertész a partir de experiencias, en general traumáticas, sobre todo en los campos de concentración nazis. Desde su punto de vista las experiencias transforman al individuo y marcan su personalidad, ya que es el mismo sujeto de la experiencia el que le da sentido o “sinsentido” a la experiencia, y ésta a su vez construye a la persona.

El sentido que le otorgan los individuos a las experiencias clave, significativas, transformadoras, etc., o también llamados “incidentes críticos” es la interpretación

subjetiva que le dan a la experiencia, o la subjetivación de las experiencias. Es decir, el significado particular que tiene para el sujeto el evento vivido, basándose en sus “creencias y valores” (Valdés et al., 2016, p.175). De esta manera, para que una experiencia se convierta en experiencia clave, se requiere que el sujeto le confiera ese significado en particular.

3.2.2 Sentido subjetivo de las experiencias

Las creencias de los estudiantes forman parte de su sistema dinámico de significados que refleja la percepción individualizada del mundo o el sentido personal de las vivencias. González-Rey (2010) refiere que, aunque en múltiples ocasiones, el concepto de sentido y sentido subjetivo son utilizados de manera indistinta, el sentido subjetivo es la “expresión simbólico-emocional de la realidad en sus múltiples efectos” (p.250), de los diversos ámbitos donde actúa e interactúa el individuo.

Es decir, el estudiante utiliza sus recursos subjetivos que tienen un componente afectivo importante, pero que también se configuran de influencias culturales y acciones individuales que pueden explicar el marco social de una forma diferente. Esta nueva concepción a partir del sujeto pretende comprender el sentido que se le da a la manera como se desenvuelve el individuo en sus diversos ámbitos sociales desde una perspectiva subjetiva (González-Rey, 2010).

El conocimiento emocional del estudiante se puede lograr mediante la subjetivación que se lleva a cabo por la interiorización de las normas y valores, de los gustos e intereses propios. El proceso de subjetivación puede ser observable en las interacciones de las personas, y en la forma como hablan sobre ellas mismas. Por lo que, la subjetivación y la socialización ocurren al mismo tiempo (Weiss, 2012).

La subjetivación la explica Larrosa (2006) como uno de lo que denomina “principios de la experiencia”, que son planteados como un “pensamiento de la educación a partir de la experiencia” (p.87). La experiencia es un evento exterior al sujeto, ex/periencia, pero que tiene lugar en el mismo sujeto, incluyendo todas sus

características inherentes. Es así como se presenta el principio de la subjetividad o reflexión que considera la experiencia tiene dos movimientos, primero se exterioriza la experiencia del sujeto hacia afuera. Pero, después regresa afectando al sujeto en lo que es, piensa, siente, y quiere.

El proceso de reflexión puede desarrollarse mediante la narrativa, que es el relato de lo que se vive y le da la palabra al sujeto sobre lo que es en el presente y lo que será en el futuro (Barragán, 2011).

Otro de los principios de la experiencia presentado por Larrosa (2006), es de la transformación, ya que se pretende que el resultado de las experiencias forme y transforme a los sujetos y les dé sentido a sus vidas.

Los estudiantes confieren a su aprendizaje significaciones muy distintas que dependen de la combinación de diversas dimensiones subjetivas, y del contexto en el que se encuentren inmersos. El sentido de las vivencias estudiantiles tiene como marco de referencia de acuerdo a Dubet (2005), “el grado de integración al contexto escolar, la utilidad social de los estudios; y el interés cultural o personal hacia el aprendizaje” (p. 32).

En el campo de la motivación del aprendizaje del inglés, un concepto que ha adquirido atención recientemente es la orientación integrativa, es decir, el interés personal en la gente y la cultura representada por otro grupo, en este caso los angloparlantes; y por lo tanto el querer dominar su idioma. Sin embargo, es difícil referirse a la cultura de los angloparlantes en particular, ya que el inglés se habla en distintas comunidades. Además, algunos estudios refieren que existe poca evidencia empírica de que exista una orientación integrativa real en los aprendices de esta lengua extranjera (Dörnyei y Ushioda, 2009).

La integración como factor de motivación para aprender un idioma, puede ser mejor explicada, según Dörnyei y Ushioda (2009), como un proceso interno de identificación dentro de concepción que tiene de sí misma la persona, más que la identificación con un grupo externo de referencia. Esta autoconcepción de un

individuo representa sus ideas de lo que quiere ser, lo que le gustaría ser, y lo que teme llegar a ser (p.3).

Además de la integración como un factor para determinar el sentido que le dan los estudiantes al aprendizaje de inglés, se puede considerar la finalidad y utilidad que le confieran a dominar un idioma extranjero. Dubet (2005) plantea que los estudiantes en general, quieren obtener un título para conseguir un empleo más fácilmente, es decir es “una especie de seguro contra el desempleo” (p. 35).

Pero existe otro tipo de utilidad que se relaciona con el proyecto profesional; y que va más allá del éxito económico. La finalidad del aprendizaje con esta visión tiene una finalidad más trascendente, y los conduce a lograr que este proyecto sea factible y personal.

Las expectativas intelectuales que los estudiantes pueden tener de aprender una lengua extranjera parecen ser la parte más subjetiva del sentido que le puedan otorgar a los estudios en general. Dubet (2005) señala que algunos alumnos pueden sentirse desilusionados al darse cuenta que la universidad es un sitio donde solamente se presentan exámenes, se acreditan o no las materias, pero no existe un rigor académico que lleve a la discusión y debate intelectual que ellos esperarían como un reto.

En el aprendizaje de inglés, algunos estudiantes perciben que las clases de inglés están enfocadas a aprenderse las estructuras gramaticales más importantes, memorizar vocabulario, pero no le encuentran el sentido intelectual que los hace esforzarse a aprenderlo (Borjian, 2015).

Las percepciones que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de inglés se configuran de ciertas preconcepciones del idioma que influyen su visión de lo que ocurre en este proceso y que en general es diferente a las de los profesores y sus compañeros. Sin embargo, el sentido subjetivo o significado que le confieren los estudiantes a su aprendizaje a partir de la reconstrucción de sus experiencias depende de las distintas concepciones que tienen de sí como aprendices de inglés (Nunan, 2013).

Este autoconcepto tiene múltiples perspectivas y los diferentes investigadores y autores en la adquisición del idioma como segunda lengua, las han abordado con diversos enfoques y teorías. Por ejemplo, Mercer (2012) considera que la confianza que tienen en sí mismos influye el comportamiento de los estudiantes, su motivación y actitudes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.

La manera en que se conciben los estudiantes en un campo del conocimiento o disciplina en particular, como el aprendizaje de inglés, se refiere no solamente a lo que el aprendiz piensa de sí, y de sus habilidades en términos cognitivos, sino también en términos evaluativos y afectivos en el aprendizaje del idioma (Mercer, 2011).

Además, la misma autora reitera que con base a su autoconcepto, los estudiantes seleccionan la forma de actuar y las decisiones que toman de acuerdo a su contexto actual, pero también interpretan sus experiencias vividas en el pasado, y el tipo de metas y retos que se plantean para sí en un futuro. Es decir, a través del sentido subjetivo que los estudiantes les otorgan a sus experiencias, los estudiantes realizan una reflexión sobre sí mismos que los lleva a influir de manera intencional en sus acciones y situaciones de la vida (Bandura, 2008).

Concluyendo este apartado, se puede resumir que los estudiantes viven ciertas experiencias en el transcurso de su aprendizaje de inglés, les confieren un significado, mediante la percepción que construyen, pero no se quedan pasivos ante estas vivencias, sino que actúan en consecuencia. Se tornan en sujetos activos o agentes, o ejercen su agencia. “Las intersecciones biográficas son vistas como marcos temporales donde se hace evidente el cruce de la agencia personal con los significados biográficos y como un medio a través del cual es posible reconstruir estos significados” (Valdés et al., 2016, p.172).

3.3 Agencia de los estudiantes

El significado que los estudiantes construyen de sus experiencias resulta clave en su aprendizaje, y los conduce a realizar ciertas acciones. Su determinación de

actuar es la manifestación de la agencia de los estudiantes, y los convierte en sujetos activos que inciden en su aprendizaje. Este planteamiento insta a indagar la forma en que los aprendices toman conciencia de su agencia, y la ejercen.

La agencia engloba la dimensión integral y el sistema de creencias de los estudiantes. Estos aspectos subjetivos posibilitan la convicción de los aprendices de que su comportamiento puede repercutir en su aprendizaje. Desde la perspectiva de Mercer (2012), la agencia como un sistema complejo está mediado socioculturalmente, contextualmente, interpersonalmente e intrapersonalmente. La dimensión intrapersonal está conformada por los rasgos propios de la personalidad de los estudiantes, así como de sus características afectivas y motivacionales (Mercer, 2012).

La agencia de los estudiantes y su dimensión integral funcionan de manera vinculada e interdependiente. De acuerdo con Bandura (2008), los factores socioculturales operan a través de la dimensión intrapersonal de las personas, en este caso los estudiantes, influyendo su comportamiento. La persona es socialmente constituida, pero responde proactivamente para incidir en los sistemas sociales en los que se encuentra inmersa.

Los sistemas sociales son conceptualizados por Giddens (1984), como las relaciones entre los actores y las “colectividades”, organizadas en prácticas sociales regulares. Es entonces que la dimensión interpersonal de los estudiantes de inglés se manifiesta en la relación con los demás actores de sus experiencias: sus profesores de inglés, compañeros de clases, familiares, y amigos. Esta interacción se realiza en estructuras contextuales que tienen sus propias reglas que pueden posibilitar, pero también restringir las acciones.

Los estudiantes deciden llevar a cabo acciones en su contexto actual, interpretan sus experiencias pasadas, y se plantean metas y retos para el futuro. Al respecto, Emirbayer y Mische (1998), presentan una estructura temporal de la agencia, considerando que la forma como los individuos comprenden su relación con su presente, pasado y futuro marca la diferencia en sus acciones. Por lo que, la

manera en la que perciben su realidad en los diferentes periodos y lugares, posibilita a los actores a ser más o menos responsivos ante tales situaciones.

Como un sistema complejo, la agencia emerge de la interacción entre el contexto a nivel micro y macro, las percepciones que tienen de sí mismos los aprendices, y el potencial para el aprendizaje inherente en esta interacción (Mercer, 2014). Las estructuras contextuales macro fueron presentadas como los eventos históricos que afectan las experiencias. Mientras que las estructuras contextuales a nivel micro se relacionan con el entorno educativo, principalmente.

En este sentido, los estudiantes observan los aspectos sociales y físicos de los contextos en los que se desenvuelven al actuar. Esta reflexión, les posibilita monitorear tanto sus acciones, como las de los otros actores de la experiencia. (Giddens, 1984). Por lo que, los estudiantes en el caso particular, no solamente revisan sus acciones, sino que también esperan que los otros actores hagan lo mismo con su propio comportamiento.

Los estudiantes de inglés pueden considerar que el aprendizaje del inglés implica que se poseen ciertas características y competencias para lograr el éxito, y que sin ellas no se puede alcanzar tal fin. Sin embargo, los estudiantes pueden desarrollar una mentalidad o actitud madura, *growth mindset*, que los convenga de que sus acciones pueden influir en el resultado de aprendizaje esperado, es decir agencia (Mercer, 2014).

La agencia es un término difícil de definir y de acuerdo al enfoque o teoría que se utilice para analizarla se tienen diversos conceptos que se relacionan con la voluntad, motivación, individualidad, utilidad, intención, iniciativa, libertad y creatividad (Emirbayer y Mische, 1998). Sin embargo, los mismos autores definen agencia como la capacidad de los actores de responder a situaciones críticas, y que abarca aspectos psico-sociales, ya planteados en este apartado.

Reiterando el planteamiento de este trabajo, se resalta la centralidad del estudiante de inglés no solamente en su aprendizaje, sino también como sujeto de investigación donde se escucha su voz, que permite comprender el significado que

le otorga a este proceso donde él es el actor principal. En este sentido, el tema de la agencia tiene un encaje particular, ya que, al hablar del actor principal, se le considera que él es el que actúa y tiene la posibilidad de influir intencionalmente en las circunstancias y cursos de acción que toma su vida. (Bandura, 2006).

3.3.1 Sentido de la agencia

La agencia es un constructo que resulta impreciso para su observación y análisis. La capacidad que tienen los seres humanos de moldear las circunstancias en las que viven, o su agencia (Emirbayer y Mische, 1998), y en el caso particular de este estudio, de incidir en su aprendizaje de inglés, puede ser observable a partir de la conciencia agentiva, o sentido de la agencia.

De acuerdo con Baldwin (2007), un principio de la psicología del comportamiento plantea que los conceptos abstractos como el de agencia, deben abordarse a través de los comportamientos reales. El sentido de agencia es una manifestación del comportamiento que emerge o surge a través de un proceso de “inteligencia reflectiva” que presenta ciertas características metacognitivas.

Las acciones individuales son una representación de la “conducta humana inteligente”, ya que le imprimen una intención para el logro de los objetivos (p.99). Por otro lado, existen ciertas facetas de los individuos que les permiten tener la conciencia de que son agentes, y su capacidad para actuar. Esto es lo que se conoce como sentido de la agencia. Para que exista agencia, el estudiante tendría que estar consciente de la misma y manifestar la intención para lograr una meta (Zavala y Castañeda, 2014).

La agencia en términos generales es una de las “cualidades más importantes del ser humano (Zavala y Castañeda, 2014, p.98). Desde su punto de vista, existen dos tipos de manifestaciones de la agencia, una con la intención de alcanzar objetivos personales o individuales, y otro para realizar cambios colectivos a nivel de una sociedad.

Con base a tal finalidad, existen cuatro propiedades agentivas: intencionalidad, previsión, autorreactividad, y autorreflexión. La intencionalidad se relaciona con los planes de acción y las estrategias para lograr las metas que se plantean los estudiantes, en este caso. La previsión involucra una extensión de la agencia, y permite al agente anticipar posibles resultados, si se realizan ciertas acciones que sirven de guía y de motivación en las conductas actuales (Bandura, 2008).

La intencionalidad es un proceso que racionaliza la acción, desde la perspectiva de Giddens (1984), en su modelo de estratificación del sujeto activo. Tal proceso es una característica rutinaria de la conducta humana que en las diversas interacciones, es el fundamento principal para evaluar el desempeño de los actores por otros actores.

La agencia contempla no solamente la capacidad de realizar elecciones y planes de acción deliberados, sino también de construir los cursos de acción apropiados para alcanzar el fin deseado. La cuarta propiedad es la autorreflexión y Bandura (2006), la considera la más importante, ya que forma parte de la capacidad metacognitiva de reflexionar en la solidez de los pensamientos y acciones. Además, la reflexión permite construir un significado de los propósitos de las acciones, y realizar los ajustes necesarios en las conductas (Bandura, 2006).

Las características de la inteligencia reflexiva se relacionan con las propiedades que Bandura (2008) presenta como centrales de la agencia. La reflexión de las experiencias vividas permite regresar al pasado y hacer una autoevaluación de las acciones realizadas por el sujeto. La evaluación efectuada se enfoca a medir la efectividad en el propio desempeño. Bandura considera que esta particularidad de la agencia es la más distintiva de la capacidad de agencia.

En la autoevaluación se analizan los resultados de las acciones tomadas, y se trata de hacer correcciones de ser necesario. Esto es lo que Bandura, (2008) denomina intencionalidad, que involucraba otros agentes o actores de las experiencias de los estudiantes, en este estudio. Las acciones correctivas se llevan a cabo mediante estrategias concretas.

Para alcanzar los objetivos planteados, los agentes tienen que autorregular sus acciones (Bandura, 2008). Con tal fin, los individuos monitorean sus acciones de acuerdo a criterios que han establecido. Los estudiantes, particularmente en el trabajo de investigación, manifestaban la confianza en sí mismos para lograr los resultados en su aprendizaje de inglés, sobre todo en su habilidad de comunicarse en el idioma.

Estas expresiones metacognitivas permiten observar que tan agentivo es un estudiante en su entorno en particular. Sin embargo, hay características del sujeto que son poco visibles y que tienen que analizarse para comprender la manera como emerge su sentido de agencia (Mercer, 2012).

Para Bayne (2011), la función del sentido de agencia es generar representaciones de la propia agencia en los sistemas cognitivos del sujeto al vivir una experiencia. Las representaciones conforman los sistemas perceptuales, como el sentido de la agencia. Los estudiantes tienen ciertas percepciones con respecto a su aprendizaje del inglés, y a sus competencias comunicativas.

Para concluir la fundamentación teórica del presente trabajo, se expone que la responsabilidad del estudiante en su aprendizaje se refleja mediante su determinación de actuar, independientemente de la del docente. Tal propuesta retoma el primer tema presentado en este apartado que es la centralidad en el aprendiz de inglés.

Al considerar al estudiante como un actor de su aprendizaje, también se le tiene que proveer con las herramientas que le permitan desarrollar sus capacidades agentivas que permitan de alguna manera influir los cursos de acciones determinados por factores externos a él, como los contextos educativos, profesores, metodologías, sistema educativo, compañeros, instituciones, que representan un activador o inhibidor del aprendizaje (Zavala y Castañeda, 2014).

Capítulo 4. Método de investigación

En este capítulo se expone la metodología aplicada en el proceso de investigación del presente estudio. El objetivo derivado de las preguntas de investigación y que condujo el proceso metodológico pretendía comprender la manera en que emerge el sentido de agencia en los estudiantes universitarios en la vivencia de experiencias significativas a lo largo de su aprendizaje de inglés.

Para tal fin se analizaron las experiencias de los estudiantes universitarios teniendo como guía las preguntas de investigación planteadas. El análisis de estas experiencias en las etapas de la investigación se concentró en sus características, las dimensiones o factores que las influyen y el significado que los estudiantes les confieren transformándolas en significativas y generadoras de acción.

El método de investigación se desglosa en distintos apartados. En el primero se presentan las características del enfoque de investigación adoptado con base al objetivo de la investigación. En el segundo apartado se describen los sujetos de investigación y los criterios de su elección. En las siguientes secciones, se explica el diseño de la investigación planteado en dos etapas de investigación, incluyendo las técnicas de recolección de los datos y el análisis preliminar de los mismos. Finalmente, se consideran los aspectos de fiabilidad, validez y ética en el apartado de vigilancia epistemológica.

4.1 Enfoque metodológico

El paradigma de investigación seleccionado fue el cualitativo, debido a que sus características se alinean con los objetivos planteados para este estudio. Al considerarse que las experiencias vividas por los estudiantes eran el objeto de estudio, las preguntas de investigación podían ser respondidas de una manera más humanista desde la perspectiva integral y subjetiva de los participantes, en este enfoque cualitativo de investigación (DeMarrais y Lapan, 2009).

La característica principal de la investigación cualitativa establecida por Merriam (2009) es la oportunidad de analizar múltiples “verdades”, y no solamente una verdad (p.10). La diversidad y pluralidad de las personas permite abarcar las distintas posibilidades de abordar la realidad. Debido a estas diferencias, cada participante le daba un significado muy particular a sus experiencias.

Las demás particularidades de este paradigma de investigación se derivan de la primera característica. Entre otras, la misma autora plantea la importancia de centrarse durante la investigación en el proceso de comprender como las personas le dan sentido a sus vidas. El proceso de investigación cualitativa puede ser inductivo, aunque existe un marco de referencia teórico. Finalmente, el producto que se obtiene de este proceso permite una descripción y análisis holístico y comprensible (Merriam, 2009 p.14).

La unidad de análisis de este estudio se basó en las experiencias vividas por los estudiantes universitarios a lo largo de su aprendizaje de inglés. Por lo que, se pretendía analizar la manera en que los participantes interpretaban, construían y atribuían significado a sus experiencias. Merriam (2009) explica que la naturaleza de la investigación cualitativa permite al investigador descubrir el significado de un fenómeno dado, más allá de su causa y efecto. Entonces, una experiencia no es objetiva sino se interpreta y se presta atención a los significados otorgados por los sujetos de investigación (p.9).

Sin embargo, la justificación principal de la elección de este enfoque, contempla el hecho de que los estudios cualitativos en sus orígenes se abocaron a escuchar la perspectiva de aquellos que eran “marginados” o raramente tomados en cuenta (Merriam, 2009). En esta investigación, se proponía dar voz a los estudiantes universitarios. De acuerdo al planteamiento del problema de este estudio, los estudiantes pueden presentar dificultades para aprender o dominar el idioma. El analizar sus experiencias permitiría conocer y tratar de comprender algunos de los retos que enfrentan.

Esta dimensión subjetiva de los estudiantes universitarios que era determinante para la comprensión de sus propósitos, deseos y acciones podría quedar de lado o abordarse de una manera superficial en una investigación cuantitativa (Bolívar y Domingo, 2006). Uno de los métodos del enfoque cualitativo que posibilita el análisis e interpretación de la subjetividad de los participantes del estudio, es la investigación narrativa.

La investigación narrativa forma parte del conjunto de métodos de la investigación cualitativa considerados por diversos autores. Sin embargo, Merriam (2009) expone una división clara e incluye, además de la investigación narrativa: la investigación cualitativa básica, la fenomenología, la teoría fundamentada, la etnografía, y la investigación cualitativa crítica. De estos métodos, todos menos la investigación cualitativa crítica, tienen un enfoque interpretativo.

De acuerdo a Kramp (2004), la narración como un método de indagación representa tanto el proceso como el producto. El proceso se refiere al participante de la investigación narrando sus experiencias, y el producto es el relato narrado que se convierte en la materia o unidad de análisis. En los apartados siguientes se explica la manera en qué se realizó el proceso y la descripción del producto obtenido en esta investigación en particular.

En el proceso de construir las narrativas según Barkhuizen (2011), los narradores les dan un significado a sus experiencias, las entienden, les dan coherencia, hacen conexiones y descifran su complejidad. Esta actividad de reflexión permite que los sujetos de investigación logren la conciencia y conocimiento de ellos mismos y sus acciones.

Vinculado al conocimiento narrativo, el término narración tiene diversas acepciones y aplicaciones en distintos contextos y áreas del conocimiento, por lo que se aclara el sentido utilizado en este estudio. La narrativa como una actividad humana básica estructura la experiencia y le da significado (Kramp, 2004, p.104). Desde una perspectiva investigativa, la narrativa aborda las experiencias, su

significado, y la manera en que los eventos de las experiencias son construidos por sujetos activos, mediante un proceso sistemático.

En este estudio, se reconoce que la narración es primordialmente parte inherente del ser humano. Sin embargo, respetando el rigor científico que toda investigación debe presentar, el análisis de las narraciones en este estudio se realizó desde su calidad investigativa de generar conocimiento. La narración de las experiencias de los estudiantes contempla los cuestionamientos planteados en las preguntas de la presente investigación. Éstos comprenden la interpretación y significado que le otorgan los estudiantes a sus experiencias, y la manera en la que responden y actúan ante ellas.

Por lo que, el mismo autor considera que los investigadores narrativos deberían explorar tres dimensiones de las experiencias, a) la temporalidad, el presente, pasado y futuro en el que se desarrollan las experiencias, b) el lugar, o lugares donde se viven las experiencias, y c) la socialidad, que contempla tanto las emociones y deseos personales como la gente con la que los narradores interactúan (Barkhuizen, 2011, p.401).

La narrativa, desde la perspectiva de Clandinin (1990), también es una estructura para organizar el conocimiento y la experiencia. Esta estructura contempla el tiempo, el lugar, y el contexto que se conjuntan para crear la calidad experiencial de la narrativa. Considerando únicamente la temporalidad de las experiencias, la misma autora las presenta en tres vínculos: sentido, valor e intención. En términos generales, el pasado expresa sentido, el presente valor, y el futuro intención.

Aunado a lo anterior, Riessman (2003) también hace referencia a la temporalidad de las experiencias. Desde su visión, las narraciones permiten a los sujetos de investigación relacionar su pasado, presente y futuro, re-imaginando sus vivencias, y representado su pasado más allá de solamente reproducirlo tal cual sucedió. La imaginación y los intereses del que narra influyen en cómo relaciona los diferentes eventos de sus experiencias de manera que se presenten de manera significativa para los demás.

Las narrativas son, en esencia, co-construidas. La audiencia, esté físicamente presente o ausente, tiene una influencia crucial en lo que se puede o no decir, como debería ser expresado, que puede darse por sentado, y que necesita explicarse. El análisis de las narraciones en la investigación, considerado tradicionalmente como la expresión de la subjetividad singular, es siempre una co-construcción. La narración se expresa en relatos orales o escritos que tratan de dar significado a las experiencias de los individuos, mediante una selección, organización, conexión y evaluación de eventos considerados significativos para una audiencia en particular (Riessman, 2005).

Es entonces, que para reconstruir las experiencias, se lleva a cabo un proceso de reflexión que brinda sentido o significado a las experiencias vividas por los sujetos de investigación. Este proceso puede realizarse a través de la narrativa que es una “cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato” (Bolívar, 2006, p.5).

Retomando la distinción que realiza Kramp (2004) de la narración como proceso y producto en el método de investigación, se considera que la *narrativa* es el proceso en sí y el *relato* representa el producto de este proceso. Al utilizar el término relato, la autora lo explica como la estructura narrativa que organiza y articula la experiencia, y que conecta eventos con percepciones. Al preservar los recuerdos, el relato provoca la reflexión y nos conecta con nuestro pasado y presente, facilitando la visualización de nuestro futuro (p.107).

El relato desde la perspectiva de Bruner (2004), es la historia de la vida de “uno mismo”, o narrativa con un sentido reflexivo, donde el narrador y la figura central son la misma persona. Además, puntualiza al igual que otros autores, que es un logro cognitivo, ya que más que relatar las experiencias, se realiza su interpretación.

Las experiencias vividas cobran sentido y pueden ser interpretadas al ser narradas o relatadas a alguien más. Las narrativas permiten construir significados de la realidad, al explorarse las vivencias más significativas del participante, ya que

mediante el relato lo que se transmite es el significado de la experiencia y no la experiencia en sí (Escalante, 2013).

El relato, según Kramp (2004), engloba los elementos de las experiencias narradas por los sujetos de investigación. El narrador construye la trama del relato al seleccionar los eventos y acontecimientos que lo forman, y los sitúa en un contexto social, cultural y político en particular. Por lo que, las construcciones narrativas son los relatos que contextualizan las experiencias vividas y contadas por la misma persona, y que el investigador pretende comprender íntegramente a través de la investigación (p. 112). En el caso particular, las experiencias de los estudiantes universitarios a lo largo de su aprendizaje del inglés.

El interés de algunos investigadores en estudiar la complejidad de los procesos de aprendizaje del inglés, según Mercer (2013), se ha incrementado recientemente. Las investigaciones realizadas mediante la narrativa de las experiencias pueden revelar algunas interrelaciones entre los múltiples y complejos componentes de la psicología y desarrollo de los estudiantes, así como la naturaleza de sus vidas individuales. La autora considera que el *darles voz* a los estudiantes, les permite tener un papel más colaborativo, como co-constructores de conocimiento.

En sincronía con el propósito principal de esta investigación, se “dio voz” a los estudiantes universitarios para rescatar sus experiencias en el transcurso del aprendizaje de inglés como lengua extranjera. El análisis de las experiencias narradas se enfocó a alcanzar un nivel explicativo de éstas, cubriendo el espacio entre lo que pasó y lo que eso significa. (Kramp, 2004).

Así como en diferentes áreas de estudio, en la adquisición de un idioma extranjero, se reconoce el potencial que pueden representar las narrativas. El adentrarse en sus experiencias, permite al investigador reflexionar sobre la subjetividad de los estudiantes. Las narrativas se han convertido en recurso habitual para comprender el significado de la experiencia humana, contadas en primera persona, y que tienen un principio, una parte central y un final (Merriam, 2009).

Esta reflexión posibilita un reconocimiento profundo y un entendimiento de la experiencia personal. El proceso reflexivo pretende que los participantes de una investigación de este tipo, reconozcan su identidad como estudiantes y usuarios del idioma. Los aprendices de inglés, entonces, establecen objetivos a alcanzar en el futuro, basándose en las percepciones que tienen de sí mismos y las características particulares de sus contextos actuales, así como también la interpretación de su pasado (Mercer, 2013).

Además de la narrativa o relato en forma escrita o auditiva, existen otros tipos de expresión y reflexión que se ajustan a los diferentes tipos de estudiantes y a su manera de comunicación preferida, especialmente para aquellos que no les guste escribir. Por lo que, se pueden considerar las formas alternas de narración que se encuentran en las nuevas culturas de aprendizaje, como las presentaciones digitales (Mercer, 2013).

El avance tecnológico tan acelerado en las dos últimas décadas ha influenciado diversos ámbitos de los individuos. El educativo no es la excepción, y es relevante analizar los cambios que el uso de recursos tecnológicos ha traído a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la investigación cualitativa, los medios digitales son también una opción de acceder o presentar los datos del estudio (Mercer, 2013).

Una de las alternativas presentadas por Díaz-Barriga et al. (2015), es la narrativa mediante relatos digitales en entornos personales de aprendizaje o *PLE* por sus siglas en inglés. La narrativa digital, de acuerdo a estos autores, permite a los estudiantes, o en la investigación a los participantes interpretar la realidad desde diferentes enfoques que incluyen “las costumbres, auto-representaciones, cogniciones, afectos y motivaciones de su creador” (p.630). Asimismo, es una manera efectiva de reflexionar sobre las experiencias vividas, enfocándose en el significado y expectativas que éstas representan.

Los entornos de aprendizaje personales de manera digital representan para los mismos autores una alternativa que tiene muchas ventajas. Una de ellas es la

facilidad de acceder a estos espacios debido al importante avance tecnológico en las últimas décadas. Las herramientas tecnológicas, o las Tecnologías de Información y Comunicación –TIC que se pueden utilizar, proporcionan múltiples opciones que facilitan el relato de los estudiantes, como videos, audios, fotografías, animaciones, etc. (Díaz-Barriga et al, 2015).

Los elementos fundamentales de los relatos digitales que contribuyen a la narrativa de las experiencias, son: el punto de vista del narrador, utilizando la primera persona del singular, y la voz propia, la cuestión dramática, el contenido emocional, música o efectos de sonido, y el ritmo de la narrativa (Rodríguez, y Londoño, 2009).

Considerando que la narrativa era la manera idónea de recoger las experiencias de los participantes del estudio, el método de investigación cualitativa utilizado en el presente estudio fue el análisis narrativo de las experiencias de los estudiantes de inglés a lo largo de su aprendizaje del inglés. En esta investigación, las narrativas fueron relatadas por 45 estudiantes en videos, y por 10 estudiantes en entrevistas a profundidad en las dos diferentes etapas.

Para tal fin, participantes narraron estas experiencias mediante relatos digitales o videos, y entrevistas a profundidad. Los relatos digitales o videos se utilizaron para entrar al campo de la investigación en una fase exploratoria, y las entrevistas a profundidad permitieron adentrarse en la información recabada en los videos.

La combinación de ambas estrategias para expresar las experiencias estudiantiles, la narrativa y los entornos personales de aprendizaje, pueden promover, por otro lado, que los estudiantes desarrollen habilidades lingüísticas en inglés, y de alto nivel, como el pensamiento crítico.

Las entrevistas a profundidad por otro lado, también representan una manera importante de rescatar las experiencias de los estudiantes. Éstas pueden contener una o algunas preguntas que guían la entrevista para incentivar al entrevistado a narrar, en este caso, como vivieron las diversas etapas de su aprendizaje desde que iniciaron el mismo. Para Lambert (2010), las narraciones son grandes y

pequeños instrumentos de significado y explicación que guardamos en nuestra memoria.

4.2 Sujetos de investigación

El método narrativo como parte del paradigma de investigación interpretativo fue adoptado con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Esta metodología cualitativa se enfocó brindar voz a los aprendices de inglés, al narrar las experiencias vividas a lo largo de su aprendizaje. Asimismo, se pretendía vislumbrar la dimensión cognitivo, emocional y relacional de los participantes (Mercer, 2013).

El método narrativo como parte medular del proceso de investigación se realizó con la participación de estudiantes universitarios, cursando los siete diferentes niveles de inglés en la universidad Panamericana, campus Aguascalientes. Tales niveles se clasifican en: Básico 1 y 2, Intermedio 1 y 2, Avanzado 1 y 2, y curso de preparación para TOEFL. Los participantes pertenecían a distintos semestres de sus estudios universitarios. Los alumnos de la Universidad cursan sus clases de inglés de acuerdo a su nivel de dominio del idioma, y no al semestre en el que se encuentran estudiando.

Los participantes estudiaban las licenciaturas que ofrece la universidad en las distintas escuelas o facultades: Ingeniería, Ciencias Económicas y Empresariales, Pedagogía, Derecho y Dirección de Negocios Gastronómicos. Estos estudiantes asistían a clases de inglés en horarios establecidos por sus propias escuelas o facultades de acuerdo a las exigencias de las licenciaturas que cursaban. Una política de horario es que los alumnos de primer a cuarto semestre tienen clases de inglés en las mañanas y los de semestres más avanzados toman clases en horario vespertino.

La investigación se desarrolló en dos etapas como se describirá a detalle en el apartado de Diseño de Investigación. Sin embargo, se plantean en términos

generales los aspectos y criterios considerados para realizar la selección de los sujetos de investigación en cada una de estas fases.

Para la primera etapa se convocaron a los posibles participantes mediante un concurso de relatos digitales llamado *Digital Storytelling*. Este evento se realizó en el semestre de enero a junio del 2017 en el que se tenía una matrícula aproximada de 500 alumnos de clases de inglés. La convocatoria se realizó al inicio del semestre y el concurso constó de distintas fases. En la etapa final, los estudiantes que así lo desearon, participaron en la producción de un video con ciertas características y que relataba sus experiencias vividas a lo largo de su aprendizaje del inglés.

Aunque de acuerdo con Riessman (2003), el enfoque narrativo no es apropiado para un gran número de sujetos de la investigación, en el estudio realizado, la participación real se redujo al tratarse de una convocatoria voluntaria. Por otro lado, de esos primeros participantes se escogieron a un número menor de alumnos para la segunda etapa de la investigación dónde se realizaron entrevistas a profundidad de esas experiencias.

En la primera etapa, considerada básicamente como la entrada al campo, se pretendía conocer las experiencias de los estudiantes, los factores que las influían, y el significado que los estudiantes construían a partir de ellas. En la segunda etapa se seleccionaron los participantes cuyas narraciones daban cuenta de experiencias claves o que representaban un punto de inflexión en su aprendizaje.

Con el propósito de obtener información más profunda de los sujetos de investigación acerca de sus experiencias, uno de los criterios de selección se estableció teniendo como referencia la estrategia de muestreo que Merriam (2009) considera la más apropiada para la investigación cualitativa. La muestra no probabilística y la forma más común de ésta, la basada en criterios o la “intencional”, tiene como premisa elegir los sujetos de investigación que brinden los datos que el investigador quiere descubrir, comprender, y conocer.

La elección de los estudiantes como sujetos de investigación en la segunda etapa se realizó considerando los casos que de acuerdo a sus narraciones en los relatos digitales resultaban significativos en su aprendizaje de inglés. La indagación posterior en las entrevistas a profundidad pretendía adentrarse en los datos para su análisis e interpretación, considerando los objetivos y preguntas de investigación planteados.

Para tal fin, se efectuaron entrevistas a profundidad con los participantes elegidos de acuerdo a los parámetros ya descritos. Las preguntas de las entrevistas a profundidad se diseñaron de tal manera que fungieran solamente como guía para que los sujetos de investigación pudieran explayarse en la narración de sus experiencias en el aprendizaje de inglés. El análisis de las narraciones se enfocó en conocer el significado que las experiencias vividas tenían para los sujetos de investigación, y la manera que actuaron o respondieron en su momento.

Los relatos digitales en la primera etapa del estudio permitieron entrar al campo de investigación, y determinar quiénes serían los participantes de la segunda etapa. Sin embargo, en los distintos momentos del proceso, se repitió el análisis de los videos conforme al matiz que iba tomando el estudio. El número total de videos recabados en la primera etapa fueron 45, y se entrevistaron a 10 participantes en la segunda etapa.

En la tabla 1, se presenta la información general de los sujetos de investigación en las dos etapas. A pesar del enfoque cualitativo de la investigación, se incluyen también algunos datos relevantes de cada participante. En la primera etapa, se identifica el número de estudiantes en los diferentes niveles de inglés que participaron; el intermedio, fue el nivel en el que hubo más participación de los estudiantes. La información de los participantes de la segunda etapa se identificó por medio de sus iniciales, y la licenciatura que estudiaban. La licenciatura a la que pertenecía la mayoría de los participantes en esta etapa era la de ingeniería, sin embargo, este hecho fue fortuito, ya que la selección de los participantes no se llevó a cabo con base a su licenciatura.

Tabla1. Sujetos de investigación

Primera etapa		Segunda etapa	
Número de estudiantes	Niveles de inglés	Participantes	Licenciatura
9	Básico	JLMM	Ingeniería Industrial
16	Intermedio	MCV	Pedagogía
		FEGN	Dirección de Negocios Gastronómicos
		FRAC	Inteligencia Artificial
		JRE	Inteligencia Artificial
10	Avanzado	ERE	Ingeniería industrial
		MPV	Ingeniería Industrial
		RJAA	Innovación y Diseño
10	TOEFL	PRCH	Dirección y Finanzas
		AEMC	Pedagogía

Fuente: Elaboración propia basada en los programas de inglés del Centro de Lenguas de la Universidad Panamericana campus Aguascalientes.

4.3 Diseño de investigación

En el presente estudio, el procedimiento metodológico se diseñó para contribuir a responder la pregunta de investigación principal: ¿De qué manera emerge el sentido de agencia de los estudiantes universitarios en su aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

Por lo que, este estudio se centró en los participantes como aprendices de inglés y sujetos de la investigación. Para lo cual, se pretendía conocer su dimensión integral u holística, mediante el análisis de sus experiencias vividas a lo largo de su aprendizaje del idioma. En el proceso de reconstrucción de estas experiencias, a través de la narración, los sujetos de investigación les asignaban un significado que las convertía en clave o en puntos de inflexión para ellos.

Finalmente, los participantes manifestaban su determinación de actuar ante ellas, y establecían planes de acción y estrategias que permitirían lograr sus metas y retos planteados, es decir, su sentido de agencia.

Para tal fin, se eligió el diseño de la investigación cualitativa con un enfoque en la narración. Esta aproximación contempla una serie de decisiones por parte del investigador. Las decisiones metodológicas son evaluadas por criterios esenciales como la pertinencia del método utilizado para analizar el objeto de estudio, y la orientación del proceso de investigación (Flick, 2009). En el caso particular el objeto de estudio eran las experiencias vividas por los estudiantes universitarios a lo largo de su aprendizaje del idioma inglés.

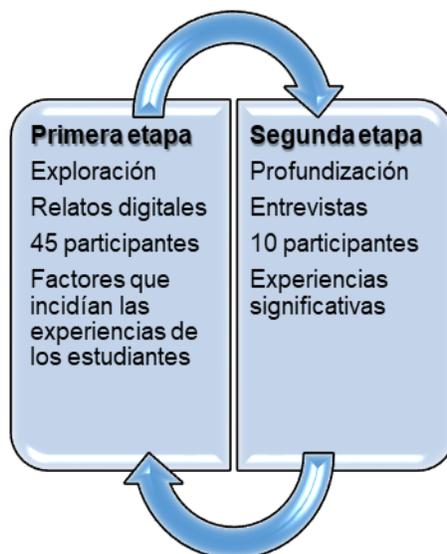
De acuerdo con Packer (2013), se considera que no existe una sistematización que permita tener una guía de cómo desarrollar una investigación narrativa. Esto puede ser a la vez una ventaja y desventaja, ya que, aunque existe la flexibilidad de ajustar la metodología, se carece de un procedimiento en particular que pueda servir como base al investigador para llevar a cabo el estudio.

El estudio se dividió en dos etapas teniendo como finalidad la de contar con diversas fuentes de información analizadas en diferentes momentos de la investigación, y desde perspectivas distintas. La recopilación de los datos en estas fases permitió madurar y avanzar en la investigación de una manera inductiva y deductiva, es decir, de acuerdo con Weiss (2017), en una espiral entre los datos y las prenociones del investigador. En estos procesos se realizaron múltiples lecturas de los textos recabados tanto de los videos como de las entrevistas para lograr un análisis e interpretación más completa.

El realizar el proceso de investigación en dos fases no implicó desarrollar todas las actividades de la primera etapa, concluir las y continuar con la segunda. Aunque algunas actividades se concluyeron y no se retomaron en la siguiente etapa, el análisis de los datos recabados en ambos ciclos no puede considerarse como realizado por etapas. Al diseñar las preguntas guías de las entrevistas, se

revisaron nuevamente algunos videos para rescatar información que pudiera ser útil para tal propósito (ver anexos para la guía de las entrevistas).

Figura 1. Etapas de la investigación



Fuente. Elaboración propia contemplando las características de la investigación.

4.3.1 Primera etapa

El objetivo de esta etapa fue analizar las dimensiones que conformaban las experiencias de los estudiantes en el aprendizaje de inglés. Para ello se organizó un concurso llamado: “*The English and I*”. La finalidad del concurso era que los estudiantes de la Universidad Panamericana que estuvieran cursando clases de inglés en ese semestre, realizaran un relato digital mediante un video en inglés.

El Centro de Lenguas tiene como finalidad que los estudiantes de inglés desarrollen diversas habilidades lingüísticas, académicas, y profesionales. Por lo que, además de coordinar las clases de inglés en los distintos niveles, organiza actividades extracurriculares que coadyuven a alcanzar estos objetivos. Estas actividades abarcan distintos eventos, como presentaciones orales, exhibiciones de diferentes temas, y concursos como el “*Weakest Link*”, o el “*Rival más Debil*”. Sin embargo, el concurso de relatos digitales “*The English and I* se realizó por

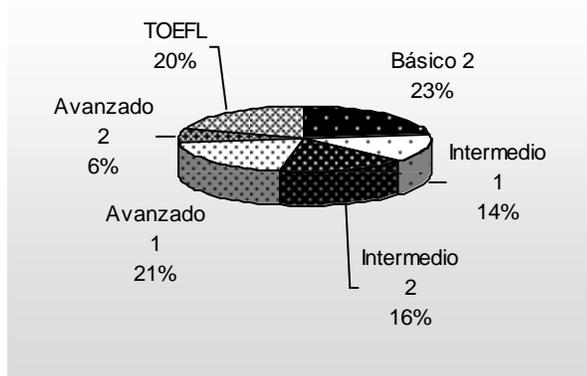
primera vez con los fines mencionados, pero también para contribuir al trabajo de investigación de este estudio.

En este concurso, los participantes debían narrar en inglés sus experiencias vividas a lo largo de su aprendizaje del inglés. Las narraciones se llevaron a cabo por medio de relatos digitales o videos, siguiendo ciertos criterios que se detallan en este apartado.

a) Sujetos participantes

El total de alumnos cursando algún nivel de inglés en ese semestre fue de 567 en los distintos niveles de inglés denominados: Básico 1, Básico 2, Intermedio 1, Intermedio 2, Avanzado 1, Avanzado 2, y el curso de preparación de TOEFL. De este total, la gráfica siguiente muestra los alumnos de los distintos niveles que participaron en el concurso. Los estudiantes del nivel de Básico 1, que es el inicial, no participaron en ninguna fase del concurso debido a su dominio incipiente del idioma. Asimismo, puede apreciarse que la mayor participación en el concurso fue de los estudiantes de los niveles extremos del dominio del idioma, Básico 2 y del curso de preparación de TOEFL.

Figura 2. Sujetos participantes en la primera etapa



Fuente. Elaboración propia considerando la participación de los estudiantes de los distintos niveles de inglés.

Es pertinente aclarar que, si bien la convocatoria estaba abierta para los 567 alumnos en los cursos de inglés, solamente algunos de ellos participaron, como se puede apreciar en la figura 2. Aunque la participación en el concurso representaba un porcentaje de su calificación, los estudiantes decidieron concursar o no. Por lo que, de la población inicial, solamente un ocho por ciento participó.

b) Técnicas e instrumento

En la primera etapa, la técnica principal de recolección de las experiencias de los sujetos de investigación utilizada fue el relato digital. Sin embargo, otras formas de obtener información fueron las entregas parciales de los participantes a lo largo de esta fase. Además del video o relato digital en su versión final, el título del relato, el guion escrito y el guion gráfico también posibilitaron la obtención de los datos.

El método narrativo detenta características similares a cualquier otro enfoque de corte cualitativo. En su elección, se consideró la naturaleza interpretativa de la investigación cualitativa que se fundamenta en la reconstrucción de las experiencias vividas por los aprendices de inglés, más allá de solamente de su causa y efecto.

Sin embargo, el diseño, las técnicas, los instrumentos de recolección, y el análisis de la información pueden diferir de otros tipos de investigación cualitativa. Esta diversidad permite que se aborde el mismo fenómeno, las experiencias de los sujetos de investigación, desde diferentes perspectivas y planteamientos (Bolívar y Domingo, 2006).

En las narrativas se utilizan distintas técnicas de recolección de la información. Munro (2010) contempla, entre otras, las entrevistas, notas de campo de las experiencias compartidas, recuento de diarios, observaciones, relatos, cartas, autobiografías, documentos como planes de clase y boletines informativos, escritos como reglas, principios, fotografías, metáforas, y filosofías personales.

Las narrativas permiten un análisis espacial-temporal. Las fuentes de información pueden clasificarse de acuerdo a su énfasis referido al pasado, presente y futuro.

El relato y la autobiografía se localizan en el pasado, la fotografía y la entrevista en el presente; y las cartas, diarios y observación del participante en el futuro. (Clandinin, 1990)

La narración puede enriquecerse con imágenes que hacen más viva y humana la historia de las experiencias de los estudiantes (De Garay en Aceves, 2012). Los videos como un tipo de instrumento de recolección de datos combinan los lenguajes textual, auditivo y visual, cuenta con diversos elementos como la música, sonidos de fondo, narración oral, imágenes fotográficas, animadas, fílmicas, etc. (Roca en Aceves, 2012).

En el caso particular de la técnica utilizada, los relatos digitales, de acuerdo con Rodríguez y Londoño (2009), permiten incluir imágenes, videos, sonidos y otras representaciones de los eventos de nuestras vidas. Asimismo, se reconstruyen memorias más completas de las experiencias; y por lo tanto se expande el repertorio de la historia a compartir. Estas características de los relatos digitales pretendían facilitar la reconstrucción de las experiencias vividas por los participantes del estudio.

Roig-Vila y Rosales-Statku (2016) consideran que los relatos digitales deben expresarse en videos cortos donde se narran diversos acontecimientos vividos, haciendo uso de imágenes estáticas o en movimiento, efectos de sonido, música de fondo y cualquier otro elemento que enriquezca la narración.

La decisión de llevar a cabo un concurso como una técnica de recolección de los relatos digitales se consideró como una forma de incentivar a los estudiantes a participar en la investigación. El utilizar alguna otra opción de narrativa, un relato escrito, por ejemplo, podría haber resultado en una muy baja o nula participación.

Los estudiantes de las nuevas generaciones tienen preferencia por las herramientas tecnológicas, por lo que se esperaba, y así resultó en algunos casos, que desplegaran su creatividad, y fueran más descriptivos al plasmar sus experiencias en un relato digital. El uso de distintos recursos digitales permitiría enriquecer la narrativa de los estudiantes, lo que posibilitó ahondar en

dimensiones que pudieran resultar difíciles de identificar en las narraciones escrita. La música de fondo utilizada, junto con las imágenes y secuencia de las mismas pudieron ser relevante en la identificación de estos aspectos subjetivos de los participantes.

c) Procedimiento

Para la realización del concurso, se llevaron a cabo las siguientes fases:

1. Definición de las bases del concurso

Las bases del concurso se delinearon entonces, resaltando el avance que los participantes podrían obtener en su aprendizaje mediante el uso del idioma de una manera más creativa al narrar sus experiencias.

Los objetivos del concurso eran:

- a) Que los profesores conocieran las experiencias vividas por los estudiantes de inglés a lo largo de su aprendizaje.
- b) Que los alumnos desarrollaran habilidades comunicativas orales y escritas en el idioma inglés al narrar sus experiencias en el aprendizaje del inglés.
- c) Que los estudiantes desarrollaran su creatividad relatando sus experiencias de manera digital.
- d) Que los alumnos reflexionaran en su propio aprendizaje del inglés.

Los estudiantes tenían que relatar sus experiencias vividas a lo largo de su aprendizaje del inglés, contemplando su pasado, su condición presente como estudiantes de inglés y las expectativas futuras que tenían en cuanto a su aprendizaje.

Para lo cual, a los participantes se les pidió un relato digital en un video con una duración de 2 a 5 minutos, incluyendo la información que se describe a continuación, tomando como base una investigación narrativa con objetivos similares a la realizada por Mercer (2013). Los estudiantes tenían que relatar sus experiencias contemplando:

- Una introducción que explicara su condición en ese momento de aprendices de inglés, incluyendo sus fortalezas, debilidades, preferencias, y hábitos. Además, tenían que describir las actividades que les gustaba realizar y las que no en las clases de inglés.
- El relato de sus experiencias vividas a lo largo de su aprendizaje del inglés desde el punto donde desarrollaron por primera vez un interés en los idiomas o empezaron a aprender el idioma hasta el momento en el que se llevó a cabo el concurso. Debían incluir también otros acontecimientos que consideraban jugaron un papel importante en su desarrollo como aprendices de inglés.

Los participantes debían ser tan descriptivos como pudieran acerca de eventos claves, personas que habían fungido un papel importante en estas etapas, como los profesores, compañeros, familiares, amigos, etc. Es decir, se les animaba a narrar más allá de usar una secuencia cronológica y superficial.

Los datos abarcaron el presente, pasado y futuro de los estudiantes como aprendices de inglés. Una de las características principales de estas narraciones fue la posibilidad de mostrar como los aprendices le dan significado o sentido a sus vidas y construyen coherencia, al encontrar conexiones o relacionar las experiencias pasadas a su presente y futuro (Mercer, 2013).

Criterios de evaluación:

Para evitar improvisaciones, y tener un seguimiento puntual de los avances de los estudiantes en la elaboración de sus relatos digitales, se les solicitó antes del video final, las siguientes entregas parciales:

- a) Título del relato digital
- b) Guion de la historia
- c) *Storyboard* o guion gráfico de la historia

La selección de los ganadores del concurso tuvo como referencia el muestreo no probabilístico e intencional, o basado en criterios. La característica principal de esta opción es la creación de una lista de atributos esenciales para la investigación (Merriam, 2009). En el caso particular del concurso como rasgos de elección para los dos ganadores por nivel, se definieron los siguientes requisitos de participación:

- Duración del video: 2 a 5 minutos
- La información requerida: descripción completa de su condición de aprendices en ese momento y sus experiencias a partir de que iniciaron su aprendizaje.
- Claridad de la información.
- Uso de diferentes recursos para enriquecer el relato, tales como imágenes, efectos de sonido, etc.
- Creatividad en el uso de la tecnología.
- Entregas parciales y del video final de acuerdo al cronograma presentado.
- Dominio del idioma de acuerdo a su nivel. (ver anexos)

Estos fueron los lineamientos que se presentaron a los profesores y a los estudiantes para que las fases del concurso fueran claras para todos los participantes. En cuanto a los propósitos de la investigación, esta planeación general del proceso permitió a la investigadora iniciar con el análisis de la información desde la primera fase del concurso.

2. Presentación a los profesores y estudiantes

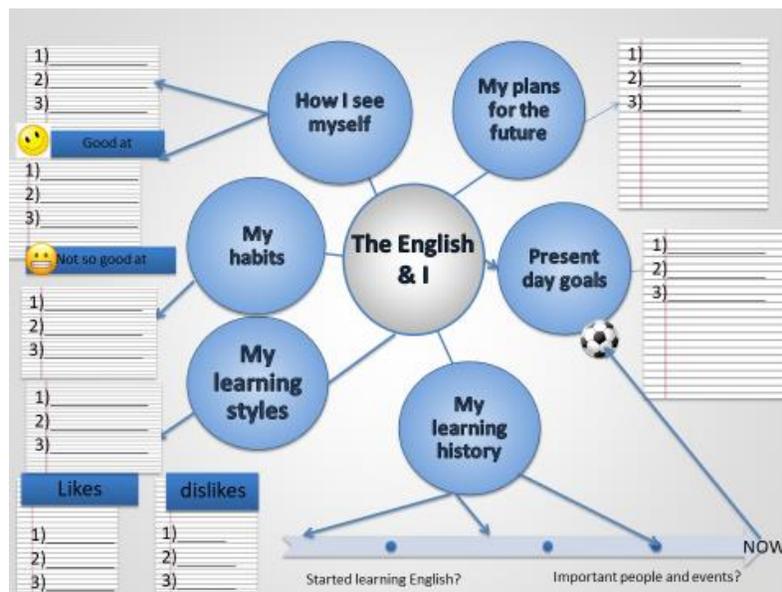
La segunda fase consistió en dar la introducción general del concurso a los 11 profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Universidad Panamericana. Con la finalidad de familiarizarse con la técnica de los relatos digitales, se invitó a los profesores a registrarse a un curso masivo en línea, o *Massive Open Online*

Course – MOOC, llamado “Herramientas eficaces para la enseñanza y aprendizaje: Relatos Digitales” (*Powerful tools for teaching: digitalstorytelling*). El curso fue organizado por la Universidad de Houston a través su departamento de “Aprendizaje, Diseño y Tecnología”.

Por otro lado, se realizó una sesión informativa a los estudiantes, se presentaron las bases del concurso y los criterios de evaluación. Esta presentación se efectuó en cada uno de los salones de las distintas clases de inglés. Los profesores titulares de cada grupo fueron los encargados de explicar la dinámica del concurso y de aclarar cualquier duda que pudiera surgir entre los interesados.

El esquema de la figura 3, fue realizado con la finalidad de guiar a los estudiantes a desarrollar primero su guion del relato digital y después a diseñar el video. La información presentada eran los aspectos que se pidieron a los participantes incluir en la narración de sus experiencias vividas a lo largo del aprendizaje del inglés, su condición en ese momento como aprendices de inglés, y sus expectativas del futuro.

Figura 3. Esquema de los relatos digitales



Fuente: Elaboración de María Inés Picazo Gutiérrez, profesora de inglés de la Universidad Panamericana Aguascalientes.

Aun cuando, la información presentada en la figura 3, era una guía para que los estudiantes elaboraran sus relatos digitales. En la narración que realizaban, surgieron nuevos elementos que permitieron a la investigadora plantear el argumento de la tesis. Además de los datos solicitados, los estudiantes describieron la interacción que sostuvieron con los distintos actores en diferentes contextos. Los estudiantes, también abordaban sus experiencias de diversas formas, por ejemplo, una breve dramatización de su *vida con el inglés*.

Los profesores de inglés de cada grupo fueron los responsables de incentivar a los estudiantes y de seguir de cerca el proceso de la elaboración del relato digital. La investigadora fungió como la coordinadora general de estas entregas, a la par que analizaba cada una de ellas.

En eventos similares que organiza el Centro de Lenguas, se procura resaltar su seriedad e incentivar la participación del mayor número de alumnos de los cursos de inglés en la universidad. Este concurso también contempló dichos lineamientos, considerándolo parte de la calificación de los participantes. El participar en las distintas fases del concurso representó un porcentaje de la calificación de los alumnos, y los dos ganadores por nivel obtuvieron otro tipo de incentivo.

Por lo que, uno de los requisitos de los relatos digitales era que estuvieran narradas en inglés, de acuerdo a su nivel de dominio. Una observación interesante es el hecho de que a pesar de que se contó con la participación de estudiantes de niveles básicos, sus narraciones aun con diversos errores de todo tipo, fueron lo suficientemente claras para ser interpretadas por sus profesores, y por la investigadora. El uso de imágenes, se piensa, posibilitaría la comprensión de los relatos para personas cuya lengua materna fuera distinta al español.

Los estudiantes de la universidad tienen tres periodos de evaluación durante el semestre. El primer y segundo representan cada uno el 25% del total de su calificación, y el tercer periodo el 50% restante. Cada escuela y departamento establece los criterios de evaluación para cada periodo.

Para los alumnos de inglés, el Centro de Lenguas tenía los siguientes porcentajes establecidos en las tres etapas: examen escrito 40%, expresión oral 40% y tareas 20%. Para los alumnos que participaron en el concurso, se consideró el 20% de su expresión oral para el segundo periodo parcial de evaluación. Los dos ganadores del concurso de cada nivel obtuvieron el 30% de su evaluación oral en lugar del 20%. Los estudiantes obtuvieron una calificación del porcentaje establecido, contemplando los criterios.

3. Recepción de videos

Para facilitar a los profesores y a la investigadora el acceso al trabajo de los estudiantes, se abrió un curso en una plataforma de aprendizaje virtual, *MOODLE, -Modular Object-Oriented Dyanmic Learning Environment*, donde los estudiantes fueron *subiendo* sus entregas parciales. Al ser los videos más *pesados*, la mayoría de los estudiantes los guardaron en *Google Drive*, compartiendo la liga correspondiente con sus profesores, y éstos con la investigadora.

El total de alumnos registrados en esta plataforma fue de 96. Una de las dificultades para la investigadora fue el tener a todos los participantes registrados en la plataforma sin una división por profesor. Para saber quién era el profesor o profesora titular, se tenía que verificar todo el listado de participantes al acceder a su información.

Una opción considerada de esta plataforma era la de que los participantes pudieran compartir sus relatos digitales entre sí mismos. Esto hubiera podido enriquecer la experiencia para los estudiantes al comparar sus narraciones con las de los demás para una reflexión más profunda. Al final se descartó la posibilidad ya que algunos aprendices que eran más introvertidos podrían haberse sentido inhibidos al permitir a sus compañeros o demás profesores, ver sus videos. Ciertos relatos narraban experiencias que representaban una etapa difícil para algunos participantes.

La información de esta plataforma se organizó en una matriz por cada profesor, incluyendo los nombres de los participantes, las entregas parciales realizadas, la

calificación asignada por el profesor, la duración del video, la liga al video correspondiente, y algunos comentarios por parte de la investigadora. Esto con el propósito de contar con los elementos necesarios para seleccionar a los ganadores que después de haberse revisado, se eligieron dos ganadores, y en algunos casos solamente uno, por nivel.

La participación de los estudiantes de alguna manera reflejó el entusiasmo y motivación de los profesores. La profesora más entusiasta fue la del nivel de Básico 2, ya que desde el principio propuso diferentes estrategias para motivar a los estudiantes a participar, y diversos sitios en línea con estrategias para que los estudiantes pudieran realizar sus relatos digitales, como *Powtoon*. Sus alumnos fueron los que más participaron en todo el proceso, contando con un total de 11 videos dentro de los criterios establecidos, por lo que en este caso resultó difícil elegir los dos ganadores.

Contrariamente, uno de los profesores del curso de preparación para TOEFL, el último nivel de inglés, manifestó desde el principio que animaría a sus alumnos a participar, pero que estaba segura que no tendrían la disposición, y exactamente eso fue lo que sucedió: ninguno participó.

Algunos profesores también se mostraron entusiastas con el proyecto, pero no le dieron un seguimiento puntual al proceso de los estudiantes, lo que provocó que éstos fueran muy participativos al inicio, pero que no entregaran el video final. Al ser parte de la calificación del segundo periodo parcial de evaluación, como ya se explicó, las distintas entregas del relato representaban un porcentaje de su expresión oral. Los profesores tenían que asignar una calificación de acuerdo al desempeño de los estudiantes, pero hubo docentes que no realizaron una revisión cuidadosa, lo que parece desmotivó a algunos de ellos.

Este fenómeno se debió muy probablemente al hecho de que la responsabilidad que implica para un profesor ser parte de una actividad extracurricular puede significar un esfuerzo también adicional. Ésta pudo ser la razón de la poca participación de los estudiantes en algunos niveles, como en Avanzado 2. A pesar,

de las posibles dificultades se logró recolectar 45 videos, así como el guion escritos de algunos relatos digitales.

Desde la entrada a campo con las primeras entregas de los estudiantes en la plataforma, y hasta la entrega del relato digital final, se revisó la información recabada. El análisis inicial de estos datos pretendía tener un primer acercamiento a la interpretación de los mismos. Este proceso se realizó con el propósito de identificar a los posibles ganadores, pero sobre todo para determinar los sujetos de investigación potenciales de la siguiente etapa.

d) Análisis de la información

El análisis de la información es el proceso de dar sentido a los datos, lo cual involucra la consolidación, reducción, e interpretación de lo que han dicho los participantes, y lo que el investigador ha visto o leído. En palabras simples, señala Merriam (2009), el análisis es el proceso utilizado para responder a las preguntas de investigación planteadas. Por lo que, el análisis de la información, inicia al identificarse segmentos de los datos que respondan a esos cuestionamientos.

La recolección de datos y su análisis debe ser un proceso simultáneo en una investigación cualitativa, ya que es un procedimiento dinámico y repetitivo. El análisis no termina cuando toda la información se recaba, por el contrario, es entonces cuando éste se torna más intenso. Sin un análisis regular, la información puede ser dispersa, repetitiva, y abrumadora, y por el contrario los datos que han sido procesados cuando se recolectan, son esclarecedores (Merriam, 2009).

Una opción para conjugar las narraciones orales y visuales que permita analizar los relatos de manera directa sin la necesidad de transcribirlos para su interpretación son los videos. Sin embargo, al hacer uso de ellos, De Garay en Aceves (2012) resalta que se tiene que lograr que la narración esté inmersa en un contexto, ya que la historia relatada por el sujeto parte de su perspectiva individual, pero como parte de una cultura o comunidad.

Por lo que, entre las inquietudes de un investigador al hacer uso de esta herramienta es el de seleccionar los “estímulos visuales” (Aceves, 2012, p.55) que se relacionen con el relato y que permitan realizar una interpretación adecuada de la historia narrada a través de las imágenes. Para tal propósito, se motivó a los participantes del concurso *The English and I*, fueran tan creativos y descriptivos como pudieran al narrar sus experiencias en los videos. De igual manera, al relatar sus experiencias desde que iniciaron a aprender el idioma, los estudiantes hicieron referencia a diversos aspectos interpersonales, intrapersonales y contextuales.

El análisis de los datos que se efectuó en las distintas fases de la primera etapa, o exploratoria, se realizó viendo nuevamente los videos, leyendo los textos y las notas de campo. Esto permitió en un principio describir, pero sin llegar a una etapa de interpretación, la manera como los diversos factores externos y propios de los estudiantes en su aprendizaje del inglés se entretajan en las distintas narraciones de los estudiantes.

El método de análisis descriptivo, señala Gómez (2002) pretende llevar a conclusiones empíricas después de que los datos han sido tratados de forma preliminar. Después de este tratamiento inicial, la información es interpretada a través de un equilibrio entre la teoría sustentada y explicada por las evidencias.

El proceso de análisis de los datos obtenidos en la primera etapa, que se ha explicado en este apartado, se realizó desde una perspectiva más amplia. Aunque se tenía la prenoción de la teoría relacionada con la información recabada, se pretendía no ajustarla a una teoría en particular. El análisis después del primer tratamiento de los datos se tornó más inductivo, apareciendo temas vinculados con los diversos factores que desde la percepción de los participantes influyen o han influido en su aprendizaje del inglés.

El análisis preliminar en esta fase facilitó el avance en el abordaje de las preguntas secundarias de investigación: ¿Cómo construyen los estudiantes el significado de las experiencias en su aprendizaje del inglés? ¿Cuáles son los factores que conforman e inciden las experiencias vividas por los estudiantes en

su aprendizaje de inglés? Pero también, hubo avances en la comprensión de la pregunta principal planteada: ¿De qué manera emerge el sentido de agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

Para indagar la respuesta a estas preguntas, se analizó la narración que los estudiantes plasmaron en sus relatos digitales en las diferentes entregas preliminares que realizaron: el título del relato, el guion escrito y gráfico del mismo, y finalmente el video que en promedio presentó una duración de cinco minutos.

Las narrativas no hablan por sí mismas, requieren de una interpretación, cuando se usan como material de un estudio. El método de investigación narrativo tiene diferentes técnicas de análisis, de acuerdo con Riessman (2003) dependiendo del enfoque del investigador. Sin embargo, todos requieren que se construyan textos para su interpretación, es decir que se seleccionen y organicen los documentos como las notas de campo, transcripciones de entrevistas para un análisis más profundo.

En el tratamiento de los datos obtenidos, todos los guiones de los relatos y los videos de los alumnos, se utilizó el modelo propuesto por Mejía (2011), que tiene como primer paso la reducción de los datos, mediante la edición, categorización, codificación, clasificación y la presentación de datos.

En cuanto a la etapa de categorización, también propuesta por Mejía (2011), el criterio empleado fue, hasta cierto punto una combinación de deducción e inducción. Las categorías fueron deductivas, al pedírsele a los participantes incluyeran datos de acuerdo a los objetivos de la investigación. La organización de las categorías de los textos desde esta perspectiva tenía como propósito analizar ciertas dimensiones que se relacionan con los objetivos de la investigación.

Para lo cual, los participantes describieron la percepción como aprendices de inglés que tenían de sí mismos. Por lo que, se les pidió que describieran sus fortalezas, debilidades, estilos de preferencias, y hábitos en el aprendizaje de inglés. Así como, las actividades que disfrutaban y las que no en sus clases de

inglés. Además, tenían que describir sus experiencias vividas a lo largo de su aprendizaje de inglés, y finalmente sus metas específicas para el semestre en curso, así como sus planes futuros vinculados con el idioma.

Estos datos requeridos para que los estudiantes elaboraran sus videos, derivaron de manera deductiva en las categorías generales en un análisis preliminar. Pero al ir realizando la codificación, emergieron diferentes patrones o subcategorías de los relatos de una forma más inductiva.

Al analizar los patrones que emergían en la codificación y categorización de los registros mencionados, se encontró que todos los participantes hacían referencia en sus videos a lo que se nombró como interacciones en el idioma inglés. Las interacciones fueron descritas por los estudiantes como situaciones o acontecimientos a lo largo de su aprendizaje del inglés, y que habían sido agradables o desagradables para los estudiantes. Estas interacciones fueron hasta cierto modo el hilo conductor que permitió identificar las experiencias significativas de los sujetos de investigación y que serían también la guía para seleccionar a los participantes en la segunda etapa.

Por tanto, además de representar una fase exploratoria de la investigación, en esta primera etapa se identificaron los participantes que fungieron como sujetos de la investigación en la segunda etapa. La elección se sustentó principalmente en los relatos que presentaran experiencias que los estudiantes nominaban explícitamente o implícitamente como claves o significativas durante su aprendizaje del inglés.

A partir de las interacciones, se definieron cinco factores que están presentes en los relatos de los estudiantes. Éstos representan las dimensiones interpersonales, intrapersonales y contextuales de las experiencias vividas a lo largo de su aprendizaje del inglés. Por lo que, con esta información se intentó dar una respuesta preliminar a una de las preguntas secundarias de investigación: ¿Cuáles son los factores que conforman e inciden las experiencias vividas por los estudiantes en su aprendizaje de inglés?

La categorización realizada en la matriz de temas y subtemas (ver anexos) reflejó que los siguientes factores formaban parte de las experiencias narradas por los estudiantes en sus relatos digitales.

1. Profesores de inglés
2. Percepciones hacia el aprendizaje
3. Metodologías de enseñanza
4. Alternativas al aprendizaje del idioma
5. Respuestas de los estudiantes a sus vivencias en el aprendizaje

Aunque no se contempló una dimensión llamada “emociones”, se considera que éstas son parte inherente de los estudiantes. Las emociones o sentimientos son los que marcan las percepciones de las personas (Martuccelli, 2007:50). La decisión de no incluir esa categoría en particular es que está implícito en la descripción de todos los demás temas, y podría ser redundante en el análisis de la información.

Al revisar los videos, y escuchar los relatos de los estudiantes, el componente emotivo de los participantes afloró al describir sus experiencias vividas en el aprendizaje. Tales emociones van desde la satisfacción por haber logrado comunicarse con alguna persona extranjera, haber conquistado a alguien, participar exitosamente en proyectos académicos o profesionales, hasta la frustración y el “odio” por haber sido expulsados de la escuela por no dominar el idioma. Es por tanto que se identifica la incidencia de los demás en la persona.

4.3.2 Segunda etapa

El objetivo principal de la segunda parte del estudio era el de verificar que la información brindada por los estudiantes en la etapa anterior estuviera realmente ligada a la descripción realizada de la misma. Además, se pretendía profundizar en los datos obtenidos para analizar el significado que les conferían a sus

experiencias los participantes. Asimismo, se pretendía conocer las características de estas experiencias que los impulsaba a realizar acciones en cuanto a su aprendizaje del inglés.

a) Sujetos participantes

La segunda etapa de la investigación era verificar y profundizar en los datos que se habían recabado en la primera fase, entrevistando a los sujetos de investigación que se seleccionaron en ese proceso. La elección se efectuó considerando los participantes que en sus relatos digitales narraban experiencias a lo largo de su aprendizaje de inglés que resultaban clave o que representaban puntos de inflexión en el mismo.

Estas experiencias no eran solamente negativas, también se eligieron aquellas que habían dejado una huella grata en la vida de los estudiantes, como viajes o proyectos escolares y laborales donde pudieron valorar la importancia del idioma inglés para comunicarse en distintos ámbitos. Por lo anterior, no todos los estudiantes que ganaron el concurso fueron seleccionados como sujetos de investigación en la segunda etapa. Aunque en algunos casos los criterios de elección de los participantes coincidieron con aquellos para elegir a los dos ganadores por nivel de dominio del idioma.

Los criterios de selección de los participantes para la segunda etapa de investigación estuvieron enfocados en las experiencias de los estudiantes. Las experiencias que resultaban más significativas para los participantes debido a la convergencia de los factores presentados, como resultado del análisis de la primera etapa.

Una vez elegidos los alumnos a entrevistar, fue necesario conocer el nivel de inglés que estaban cursando en ese periodo, el horario y el profesor para poder contactarlos. Para tal fin, se solicitó dicha información al jefe de área del Centro de Lenguas que cuenta con la base completa de datos de la matrícula de los estudiantes de inglés de la universidad. En un principio se tenía contemplado entrevistar a 14 estudiantes, sin embargo, cuatro de ellos ya no asistían a las

clases de inglés porque se habían dado de baja de la materia o porque ya habían obtenido la puntuación requerida en TOEFL o TOEIC.

Al tener los datos necesarios para ponerse en contacto con estos alumnos, se pidió al profesor o profesora correspondiente les informara de la entrevista, y los propósitos de la misma. Además, se les preguntaban si estaban interesados en participar en el estudio, y al aceptar los enviaban a la oficina de la investigadora a agendar una cita para la entrevista. En todos los casos, la respuesta de participación fue afirmativa, una de las razones para aceptar fue probablemente el hecho de que la entrevista era en español y no en inglés.

El día de la cita, los alumnos mostrando muy buena disposición, acudían puntualmente a la oficina de la investigadora, dónde se llevaron a cabo todas las entrevistas. Éstas se realizaron a puerta cerrada para evitar interrupciones, pero fue imposible aislar totalmente los ruidos externos.

Antes de iniciar la sesión, se les explicaba a los participantes los objetivos de la entrevista: colaborar con el proyecto de investigación doctoral, verificar y profundizar en la información obtenida de sus videos. También, se les pedía leyeran y firmaran la carta de consentimiento donde se les aseguraba que sus datos personales permanecieran en el anonimato (ver anexos). Finalmente, se les mostraba las preguntas que guiarían la entrevista, haciendo hincapié que podrían formularse algunas otras interrogantes según el curso de la entrevista.

En el desarrollo de las entrevistas se procuró que hubiera una charla más que un intercambio de preguntas y respuestas, aunque se contaba con una guía de la entrevista para agilizar la misma (ver anexos). En algunos casos se logró este propósito, teniendo entrevistas que duraron casi una hora, pero en otros casos hubo dificultad en extender la plática. Las entrevistas fueron grabadas con un dispositivo portátil que permitió después transcribirlas.

Al finalizar las entrevistas, y fuera de la grabación, se les preguntó a los entrevistados como se habían sentido durante ésta, y la respuesta de algunos casos era que habían experimentado un poco de nerviosismo, sin saber la razón

aparente. Los sujetos de investigación accedieron a ser contactados y proporcionaron sus números telefónicos, en caso de ser necesario para profundizar o verificar la información recabada en las entrevistas. En ninguno de los casos se contactó a los participantes para entrevistarlos nuevamente.

Después de dar por terminada la entrevista, se guardaba el audio de la plática en la computadora utilizando un programa que permitía reproducir la grabación a la velocidad necesaria para realizar su transcripción, que resultó ser una parte muy larga del proceso y al mismo tiempo muy tediosa. Se trató de utilizar algunas aplicaciones digitales para efectuar las transcripciones, pero no eran muy efectivas, por lo que la mayoría de las mismas se realizó de manera “manual”.

Al mismo tiempo que se transcribían las entrevistas, se procuró hacer anotaciones paralelas en otro documento llamado “memo de la entrevista x”, donde se escribían reflexiones y comentarios de momentos de la entrevista que se consideraban relevantes y que podían ayudar al análisis e interpretación posterior de los textos. En esta etapa, el análisis de esta información se efectuó contemplando la pregunta principal de investigación: ¿De qué manera emerge el sentido de agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

b) Técnicas de investigación

Las entrevistas con los estudiantes seleccionados mediante el concurso *The English and I*, se realizaron para profundizar en sus experiencias narradas en los relatos digitales. Estos datos tuvieron un proceso de revisión, descripción y análisis preliminar en la primera etapa. Por lo que, las entrevistas a profundidad se diseñaron enfocándose en recabar más datos de los estudiantes que se consideraron necesarios para completar el análisis e informe de los resultados. Las preguntas “generativas” en las entrevistas tenían como objeto verificar, esclarecer o ahondar en alguna parte del relato digital (Flick, 2009).

En la investigación cualitativa se utilizan las entrevistas de diversa índole, por ejemplo, las semiestructuradas, entrevistas individuales y grupales, entrevistas a profundidad, grupos focales, historias de vida, etc., como una forma común de recabar la información, para después codificar los datos, y presentarlos en un resumen escrito. (Packer, 2013).

Para el caso del presente estudio, se emplearon las entrevistas a profundidad. A partir de los datos obtenidos de los relatos digitales, se diseñaron las entrevistas con el objeto de verificar y complementar la información previamente recabada. Pero, en la práctica, al realizarse las entrevistas con las preguntas utilizadas como guía, fue posible ahondar y profundizar en las experiencias de los participantes.

En algunas situaciones la estructura de la entrevista podría limitar la interacción entre el entrevistado y entrevistador, y la profundización o aclaración de algunas situaciones particulares de la entrevista. Por lo cual, sería necesario utilizar un instrumento que permita a los participantes construir sus experiencias, y el significado que les confieren.

Aunque las preguntas generales enfocaban a los sujetos de investigación a ubicar sus respuestas, la entrevistadora trataba de adentrarse en algún tema en particular improvisando otras preguntas. Una invitación detonante que permitió a los estudiantes a explayarse más fue: *Platícame de tu aprendizaje de inglés desde que lo iniciaste.*

Un instrumento valioso para recabar y retomar la información obtenida en las diferentes etapas de la investigación lo representó el diario de la investigación. En este cuaderno se tomaban notas de campo, reflexiones personales, dudas que surgían, etc. y que permitieron a la investigadora realizar un análisis paralelo y complementario al análisis formal.

En esta etapa como en la anterior, los distintos datos e información se encuentran concentrados en el siguiente cuadro en el que se describe el documento mediante su descripción o su clave, se informa la fuente de la cual se obtuvo, los datos recabados, y el procesamiento preliminar que se le dio. Este corpus de datos

permitió documentar e identificar la información de una manera más organizada y simplificada para su fácil localización y análisis.

c) Análisis de la información

El tratamiento de los datos en la segunda etapa se basó en primera instancia en el objetivo interaccional del análisis descrito por Riesmann (2003). Por lo que, se relacionó y comparó la información recabada en la primera etapa, los relatos digitales principalmente, con la de los textos de las entrevistas, en la segunda etapa.

En las transcripciones como parte de los textos de la segunda etapa, se identificó una profundización de las experiencias de los estudiantes narrados en los relatos digitales. Sin embargo, durante las entrevistas algunos estudiantes narraron otras experiencias que no habían sido incluidas en los videos, pero que de alguna forma fueron relevantes en su aprendizaje del idioma.

Al revisar los textos y demás datos, como los videos, los memorándums de los entrevistados, las notas de campo, etc., se intentó tener un enfoque inductivo para una formulación inicial. Sin embargo, la pregunta principal de la investigación y las categorías preliminares identificadas fungieron como parte inherente del tratamiento más profundo realizado a los textos de las entrevistas.

Una categorización preliminar de los datos representa un reto para cualquier investigador ya que este proceso está fuertemente influenciado por su propia subjetividad. En la segunda etapa, se realizaron entrevistas a profundidad a los sujetos de investigación, y se transcribieron con el objeto de obtener una codificación, que en términos generales es una forma de organizar las transcripciones de las entrevistas en categorías y conectarlas teniendo categorías de codificación. (Packer, 2013)

La construcción de categorías se inicia con la transcripción de la primera entrevista, el primer conjunto de notas de campo, y los primeros documentos recabados para el estudio. Al leer estas transcripciones, se hacen anotaciones,

comentarios, y observaciones que se escriben junto a la información considerada relevante para responder las preguntas de investigación, y que después se agrupan de acuerdo a las categorías que tienen cosas en común (Merriam, 2009).

La misma autora explica que este proceso es básicamente lo que se conoce como codificación, y que al iniciar el análisis y estar dispuesto a cualquier posibilidad, se tiene una codificación abierta. Al agrupar las anotaciones de la codificación abierta en categorías, se realiza una codificación analítica o central.

La codificación y la categorización se puede realizar a mano, o utilizando algunos programas computacionales que han sido desarrollados para guardar, clasificar, y recuperar los datos cualitativos. Sin embargo, los paquetes computacionales son solamente herramientas para organizar o categorizar la información, pero no realizan el análisis que debe ejecutar el investigador (Merriam, 2009).

Cualquiera que sea el texto de la narrativa, en forma de autobiografía, historia de vida, entrevista, diarios, cartas, o diversas opciones, estará conformado con las experiencias contadas en primera persona. Por lo que, cada oración, las repeticiones, los sonidos son considerados como parte de la información que es analizada. Este texto es analizado, usando técnicas de la disciplina o perspectiva particular (Merriam, 2009).

Aunque no existe una fórmula de la mejor manera de analizar las narrativas, Riessman (2003) enuncia diferentes tipos de análisis de narrativas, que considera pueden ser combinados de acuerdo al estudio de investigación que se realice en particular: el temático, el estructural, el interaccional, y el de acción.

En la investigación que se realizó en particular, se pretendía utilizar algunos de estos tipos de análisis en la primera y segunda etapas del estudio. Por ejemplo, para analizar el contenido y la temática de lo que se describe en las narrativas, se utilizaría el análisis temático que permite encontrar elementos comunes en los participantes y en los eventos que describen (Riessman, 2003).

Para conocer, como se involucran los sujetos en la narración, se usaría el análisis interaccional o de interacciones, a lo largo de todo el análisis. El estructural estaba pensando para las diferentes etapas, pero sobre todo en el guion del relato, para identificar su temporalidad y espacio, así como los eventos que para el narrador representaron puntos de “inflexión” en sus experiencias, el significado y emoción que le imprimen los narradores al contar su historia, y la forma como la relacionan con su situación presente.

En esta etapa, se abordaron los datos o transcripciones de las entrevistas desde diversas perspectivas. Primero, se analizaron de manera individual, participante por participante considerando las experiencias que se identificaban como clave para los estudiantes porque las narraban dándoles un significado en particular. Además, estas experiencias significativas para los participantes presentaban la particularidad que los hacía reflexionar y los impulsaba a tomar acciones respecto a su aprendizaje del inglés.

Contemplando estos aspectos de las experiencias, se analizaron las transcripciones nuevamente. Esta vez, se enfocó el análisis a identificar manifestaciones de los sujetos de investigación que denotara su determinación de actuar ante las distintas experiencias vividas a lo largo de su aprendizaje del inglés. Además, se pretendía reconocer como las dimensiones interpersonales, intrapersonales y contextuales de los participantes, que se identificaron en los relatos digitales, se conectaban con estas experiencias.

Este abordaje de la información permitió identificar que las experiencias vividas por los participantes a lo largo de su aprendizaje del inglés están relacionadas con distintas dimensiones inherentes a los estudiantes. En las narraciones de los sujetos de investigación en las dos etapas de la investigación se encontraron manifestaciones de las emociones vividas, de su interacción con los distintos actores en sus experiencias, y el contexto en el que éstas se desarrollan.

Al relatar sus experiencias, los estudiantes les atribuyen un significado contemplando estas dimensiones. Es entonces que las experiencias se tornan

significativas para los participantes y deciden actuar para enfrentar la situación vivida. De acuerdo con Mercer (2011), los estudiantes tienen un conjunto complejo de opiniones o creencias de ellos mismos que influyen no solamente en la forma que eligen actuar, y las decisiones que toman dentro del contexto actual, sino también en la manera en que interpretan sus experiencias pasadas, y las metas y retos que se plantean para el futuro.

Este conjunto de creencias les ayuda a los estudiantes a construir un sentido o significado de su posición en el mundo y su relación con él. Cuando un estudiante inicia su aprendizaje de inglés, tiene sus propias creencias y sus actitudes hacia el idioma extranjero que impactan e influyen en la interpretación de sus experiencias en el aprendizaje, su comportamiento actual, motivaciones, reacciones emotivas y sus metas futuras (Mercer, 2011, p.2).

La siguiente fase de análisis en esta etapa fue el ver nuevamente todos los videos. La finalidad de retomar los videos era enfocarse en las manifestaciones de los participantes que mostraran su determinación de actuar ante una experiencia vivida y que era significativa para ellos por la misma razón. Es decir, era significativa porque después de narrarla y reflexionar acerca de ella, los estudiantes expresaban la intención de actuar en consecuencia.

La reducción de los datos en este nuevo análisis se presenta en una matriz (ver anexos) en el que se conjuntan los elementos de la información recabada en las dos etapas de la investigación, principalmente de los relatos digitales y de las entrevistas a profundidad. En este proceso se consideró principalmente el objetivo principal del trabajo de investigación: Comprender la manera en que emerge el sentido de agencia de los estudiantes universitarios en las experiencias que viven durante su aprendizaje del inglés.

Contemplando los aspectos de la agencia ya analizados, las columnas de la matriz mencionada incluyen las experiencias significativas de los participantes, el significado que les otorgan, las dimensiones involucradas en estas experiencias, y las manifestaciones de acción de los estudiantes.

Entre todas las experiencias vividas por los sujetos de investigación, había que elegir aquellas que fueran significativas para ellos. El proceso de selección que se fue realizando a lo largo de la investigación, inició cuando los participantes reconstruyeron sus experiencias mediante la narración.

Al ser narradas, los estudiantes les otorgaban un significado que siguiendo la concepción de Mercer (2011), se crea al dar coherencia a sus vivencias y relacionar sus experiencias pasadas con el presente y futuro, que los lleva a ser conscientes de sus éxitos y fracasos en el aprendizaje del inglés. Asimismo, los participantes expresaban la manera como diferentes aspectos interpersonales, intrapersonales y contextuales influyeron sus experiencias y el significado que construían de estas experiencias.

La determinación de actuar de los sujetos de investigación pudo identificarse en todas las narraciones. Sin embargo, se pretendía establecer indicadores o marcadores de esta intención de actuar que fueran más evidentes en la narración de sus experiencias. De acuerdo con Bandura (2008), existen características de la agencia, o determinación a actuar, que se reflejaban en las experiencias analizadas en este estudio.

Estas características son la intencionalidad, la planeación, la autorregulación, y la autoevaluación (Bandura, 2008). Los indicadores de la intencionalidad se identificaron en las narraciones cuando los participantes manifestaban estrategias o planes de acción después de haber vivido una experiencia:

Entonces yo llegué yo dije, quiero saberlo bien, o sea, cuando otra vez regrese para comprenderlo al 100% porque a pesar de que sí lo comprendía, yo siento que ocupo un poco más poder tener una mejor comunicación. Entre mis planes estaba pues ver por ejemplo películas en inglés, o sea hacer cosas, acciones, pues que hiciera... bueno a veces si lo hago y me pongo igual a ver películas en inglés (TEPRCH).

En relación con la intencionalidad, la planeación contempla las metas que se trazan los estudiantes y los resultados que pueden obtener y que guían su acción, dándoles una dirección y un significado a su vida.

El próximo año me voy a preparar más por lo menos para llegar a la siguiente etapa de las entrevistas, y entonces ya si me vuelve a decir como que no gracias, entonces ya de todas maneras sé cómo funciona, cómo son las entrevistas (TEFRAC).

En este proceso, se adoptan estándares personales, se construyen los cursos de acción adecuados, se monitorean las actividades, y se regula y evalúan las reacciones de sí mismos (Bandura, 2008). Este tipo de indicadores fue difícil de identificar en las narraciones porque implica el desarrollo completo de un plan de acción por parte de los estudiantes.

Después de esa experiencia dije, no la verdad yo si quiero aprender bien el idioma y quiero estar más seguro, y la verdad sé que aunque sea tedioso y aunque diga no voy a poder o no entiendo muchas cosas voy a tratar de sacarlo adelante (TEERE).

La autoevaluación fue aún más difícil de reconocer en las experiencias de los participantes. Sin embargo, una pregunta de la entrevista que pretendía obtener una respuesta al respecto era: “¿Qué hubieras hecho diferente en ese momento?” “¿Qué harías si vivieras la misma experiencia?”

Yo reconocía que tenía mis debilidades en el inglés, pero aun así me decía, o sea, aquí está la oportunidad de conocer algo nuevo (TERJAA).

Finalmente, se presentan las cuatro experiencias significativas que se eligieron considerando en primer lugar el trabajo de investigación realizado con base a las preguntas de investigación. En segundo lugar, el proceso de análisis de los datos recabados en las dos etapas de la investigación. Por último, también se contemplaron las puntualizaciones planteadas respecto al objetivo principal de este estudio, y que están relacionadas con la agencia y sus características.

Estas experiencias narradas por los sujetos de investigación en los relatos digitales o videos y en las entrevistas, son las que se describen en el siguiente capítulo, y que se interpretan en relación con las preguntas de investigación. Aun cuando los participantes hacían referencia a diversas experiencias, las que se engloban a continuación son las que resultaron como las que tenían un significado contemplando las características ya explicadas.

1. Viajes al extranjero
2. Proyectos profesionales
3. Clases de inglés
4. Actividades extracurriculares

4.4 Vigilancia epistemológica

Las narrativas como método de investigación que abordan aspectos subjetivos, pueden presentar limitaciones en los resultados y el análisis de otras opciones. Por lo que, de acuerdo a Bolívar y Domingo (2006) se tienen que utilizar los instrumentos adecuados y el análisis de información pertinente que permita explicar, describir y argumentar los pasos y decisiones en el proceso de investigación.

La investigación cualitativa cuenta con estrategias para establecer la autenticidad y confiabilidad de un estudio. Los hallazgos que se presenten producto de la investigación tienen que estar sustentados por un rigor científico o vigilancia epistemológica. Una de las estrategias más conocidas para dar validez a los resultados de una investigación es la triangulación (Merriam, 2009).

El modelo de triangulación da más credibilidad y validez a la investigación cualitativa, evitando que la investigación narrativa se convierta solamente en una recolección y análisis de datos. La triangulación es una metodología que brinda una perspectiva más confiable de la investigación al obtenerse información complementaria que sustente los resultados de la investigación. Existen diferentes tipos de triangulación para confirmar los hallazgos que se van encontrando: simultánea, secuencial, sistemática, interactiva, de perspectivas, etc. (Bolívar, et al., 2005), o, de múltiples métodos, fuentes de información, investigadores, y teorías (Merriam, 2009).

Además de la triangulación, Merriam (2009) presenta otras dos estrategias para asegurar la validez de los hallazgos: la validación o verificación de los

participantes, y la responsabilidad adecuada en la recolección de los datos. Estas dos últimas estrategias pueden complementarse con la triangulación, ya que tienen enfoques similares.

La vigilancia epistemológica, también contempla que en todas las etapas del proceso de investigación, desde la elección del tema, de la muestra, la conducción de la investigación, y hasta la diseminación de los resultados, existe una implicación ética. Por lo que, los aspectos a considerar durante el proceso de investigación relacionados con los participantes y su información, entre otros, son su consentimiento para utilizar tal información, el evitarles un perjuicio al recolectar los datos, el hacerles justicia al realizar su análisis, y el cuidar su anonimato mediante el trato confidencial de la información (Flick, 2009).

En la investigación realizada se contempló estos aspectos de la vigilancia epistemológica utilizando las siguientes estrategias:

- Triangulación de diferentes métodos de recolección de datos, donde la información recabada en las dos primeras etapas de la investigación se verificó con las entrevistas a profundidad.
- Validación de los participantes, solicitando su retroalimentación sobre los hallazgos que se encontraron al momento de las entrevistas a profundidad.
- A lo largo del proceso de investigación, se puso especial atención al tema ético y se tomaron diversas medidas para proteger la integridad de los participantes, pero sobre todo se procuró una conducción reflexiva, y respetuosa.
- Los estudiantes entrevistados fueron notificados que su información iba a ser usada en el proyecto de investigación solamente bajo su consentimiento, para lo cual firmaron una carta de consentimiento. En esta carta manifestaban su consentimiento de que la información recabada en los videos y en las entrevistas serían utilizados para el estudio que se estaba llevando a cabo.

- Para cuidar el anonimato de los participantes, se les informó a los estudiantes que no era necesario que aparecieran en los relatos digitales, sino que se podían utilizar su voz narrando solamente, y utilizando otras imágenes. En el caso de las entrevistas, se usaron solamente las iniciales de los estudiantes en todos los datos utilizados.
- En el reporte de resultados, el nombre de los participantes, y demás nombres y lugares mencionados en los relatos serían cambiados para proteger la identidad de los estudiantes.

Capítulo 5. Las experiencias significativas de los estudiantes universitarios vividas a lo largo de su aprendizaje del inglés

Una vez explicada la metodología utilizada en esta investigación en el capítulo anterior, se presenta el análisis de los datos recabados en las dos etapas del proceso. La información se obtuvo de los 45 videos en los relatos digitales de la primera etapa y las transcripciones de las diez entrevistas a profundidad de la segunda.

El análisis también contempló todas las entregas parciales de los sujetos de investigación como parte del concurso: "*The English and I*" realizado en la primera etapa. Asimismo, se consideraron los memorándums de las entrevistas, y las notas hechas por la investigadora durante el trabajo de campo.

El objetivo principal de la investigación era comprender la manera en que emerge el sentido de agencia de los estudiantes universitarios en la vivencia de experiencias significativas durante su aprendizaje de inglés como lengua extranjera. De acuerdo con Guzmán y Saucedo (2015, 1028), "...toda experiencia significativa se construye a partir del cúmulo de vivencias y sentidos elaborados que la persona utiliza para guiar sus actuaciones, y al mismo tiempo, la experiencia permite la reconsideración de las vivencias y los sentidos."

Considerando este planteamiento, las vivencias se tornan en experiencias significativas para los estudiantes al reconstruirlas mediante la narración, otorgarles un significado, y actuar en consecuencia. Incluyendo cualquier otro elemento que forma parte de las vivencias de los estudiantes, el análisis de las narrativas de los participantes de la investigación se enfocó en los aspectos derivados de esta perspectiva.

En primer lugar, se contemplaron las *vivencias* de los estudiantes, es decir, los eventos o acontecimientos que los estudiantes narraban en sus videos o entrevistas que habían sido parte de su aprendizaje del inglés. Al leer y analizar

todos los datos, el enfoque se concentró en todas las vivencias narradas que las hacían relevantes para los participantes. La relevancia derivaba en el hecho de que las recordaban con facilidad al desviarse de lo considerado normal o esperable en términos positivos o negativos (Valdés et al., 2016, p. 174). Estos acontecimientos estaban ligados con las diferentes etapas de su aprendizaje del inglés, sin darse necesariamente en el salón de clases.

En segundo plano, se analizó el *significado* que tenían para los estudiantes esas vivencias en relación con su aprendizaje del idioma. De acuerdo con Larsen-Freeman (2019), la agencia no solamente se refiere a la acción realizada, también contempla la habilidad de otorgar relevancia y significado a los acontecimientos. El significado personal se manifiesta al situar las emociones, sentimientos, valores y creencias en el centro de la interpretación que se otorga a las vivencias. El análisis de las narraciones incluyó las diversas expresiones de esta faceta intrapersonal a la que hacían referencia los participantes.

Al respecto, Bandura (2008) señala que el comportamiento o conducta de los seres humanos es una interacción recíproca entre *dimensiones intrapersonales, interpersonales o relacionales, y contextuales*. Además de las emociones, sentimientos, valores y creencias, otras manifestaciones intrapersonales incluidas por el mismo autor son la motivación y la personalidad. En el plano interpersonal, el análisis también describe la manera en la que los estudiantes se relacionaron con los demás actores involucrados en sus vivencias, y en distintos contextos o ámbitos sociales.

En el mismo sentido, durante el análisis se identificaron los *indicadores* que reflejan la determinación de los sujetos a actuar en respuesta a las experiencias vividas. Bandura, (2008) considera que esta capacidad de influir la propia actuación y las circunstancias vividas, o agencia, se exterioriza mediante la intencionalidad, el planteamiento de metas u objetivos, la autorregulación, y la autoevaluación que expresan los estudiantes en las narraciones de sus vivencias. Sin embargo, estos indicadores serán presentados detalladamente en el siguiente capítulo, como parte de los hallazgos del trabajo de investigación.

Estos criterios permitieron distinguir cuatro experiencias significativas en particular durante el proceso de análisis, y que se describen en este capítulo: a) las clases de inglés en los distintos niveles educativos, b) las actividades extracurriculares, c) viajes al extranjero, y por último d) proyectos profesionales y laborales.

La descripción de cada una de ellas se aborda contemplado las dimensiones intrapersonales, interpersonales y contextuales ya mencionadas. Aunque de manera implícita, el lector puede identificar las dimensiones de las experiencias y el significado atribuido, en cada uno de los apartados siguientes.

5.1 Clases de inglés

Las clases de inglés tuvieron una incidencia importante como parte de las experiencias significativas de los participantes. El análisis comprende los distintos niveles educativos que han cursado los estudiantes, desde el preescolar hasta la educación superior. En la descripción de las experiencias, se sigue esta cronología.

Una coincidencia en la narración de los participantes es el haber estudiado inglés por muchos años, básicamente durante toda su educación formal. Los entrevistados relatan haber iniciado su aprendizaje desde muy pequeños en preescolar o primaria.

Pues, prácticamente, literalmente, toda mi vida. Tengo 20 años, comencé a estudiar desde que estaba en el kínder, supongo unos 4 años o 5. Pues prácticamente toda la vida. (TEMPV)

Del nivel educativo básico a medio superior, los participantes cursaron su educación formal en escuelas privadas. Estas instituciones se caracterizan por dar relevancia al aprendizaje del idioma, y así lo percibían los estudiantes.

Bueno, yo estuve en un colegio desde la primaria hasta la preparatoria, en el mismo. Entonces, ese colegio era como que le daban mucho enfoque a ese tipo de materias, al inglés. (TEJRE)

5.1.1 Educación básica – preescolar, primaria y secundaria

Los sujetos de investigación relatan que cursaron su educación básica y media superior en la misma institución. Por lo que, desde que iniciaron el kínder o primaria tenían clases diarias de inglés, en algunos casos sesiones de dos horas. Esta situación permitió que hubiera un seguimiento de su aprendizaje, y que el nivel de dominio del idioma fuera sobresaliente al finalizar la educación media superior.

Entonces, pues te hacían como que pues sí, ir avanzando, a lo mejor poco a poco, pero si te ayudaban mucho, y siento que ellos esperaban que al final de la preparatoria salieras con un muy buen nivel de inglés. (TEJRE)

Las escuelas que tenían la mitad de las clases en español, y la mitad en inglés eran consideradas bilingües. Asimismo, se impartían clases de otras materias en inglés. Las sesiones eran de dos horas diarias de inglés, y los exámenes que presentaban los estudiantes contemplaban ambos idiomas, inglés y español.

Pues, desde la primaria estaba en escuela bilingüe. Y, pues ahí era la mitad de clases en inglés y en la mitad de clases en español, y pues estaba padre porque pues si nos ponían a exponer, y eran en inglés. O, cualquier cosita, y se metían mucho en inglés, y, en la secundaria igual, y lo dejé poquito. (TEMPV)

Los participantes expresaron que el inglés que les enseñaban en los primeros años de su aprendizaje era muy elemental. La enseñanza se enfocaba a tareas sencillas como conocer los colores, los números, el abecedario, y las partes del cuerpo. Asimismo, los estudiantes entonaban canciones y practicaban juegos que les permitiera practicar el idioma.

Desde que estaba en el kínder, he llevado inglés. Me acuerdo mucho porque las maestras de inglés eran las favoritas. Ay, cantamos canciones, está muy padre, los colores, cualquier cosa. (TEFRAC)

Aunque las clases de inglés en el nivel preescolar contemplaban contenidos lingüísticos elementales, los entrevistados tenían exámenes en kínder. Sin embargo, se consideraba que había un avance en el aprendizaje del idioma al poder realizar actividades como cantar canciones en inglés.

Sí, eran exámenes, me acuerdo que había muchísimas imágenes que coloreabas y ponías la palabra de que *cat-gato*, *dog-perro*, y así. En kínder fue cuando nos hicieron aprendernos la canción, ahí si me acuerdo que el nivel de inglés era muy bueno. (TEMCV)

En los primeros años de educación formal, los participantes consideraban que el inglés era una materia que no formaba parte de su plan de estudios. Por lo que, los estudiantes mostraban un interés mínimo hacia el idioma. La falta de atención a las clases de inglés les originaba dificultades para aprenderlo.

Me acuerdo también que no me interesaba mucho, pero porque me interesaba más estar platicando con mis amigas. Entonces, también batallaba, pero era como la materia que tú dices, *ah, es materia extra, no le hagas caso*. (TEMCV)

La concepción que los participantes tienen del idioma, ha cambiado a lo largo de su aprendizaje de inglés. En algunos casos, los estudiantes iniciaron sus estudios con mucho entusiasmo por aprender algo nuevo. No obstante, su ánimo fue disminuyendo conforme avanzaban en los distintos niveles educativos.

En el kínder me acuerdo que cantamos canciones, está muy padre, los colores, cualquier cosa, nos hablaban en inglés y era las favoritas siempre. Pero, al entrar a la primaria tuve una maestra que era muy cerrada. (TEFRAC)

En otros casos, la situación fue diferente, en los niveles educativos básicos la motivación de los entrevistados de estudiar el inglés era muy poca, aún más cuando vivieron experiencias desagradables. Sin embargo, los participantes expresan que al llegar a la universidad, la actitud que tenían hacia el idioma cambió y se reconoció su importancia en los diversos ámbitos personales y profesionales.

Cuando estaba en primaria y llegué a la prepa, si decía, *ay pues de que me va a servir si aquí voy a vivir en México todo el tiempo*. Y, ya que entré a la universidad te abren más la mente a aprender diferentes cosas. Desde el hecho, de que llegaban y nos daban los problemas de la carrera, así como *aquí están sus problemas* y todo en inglés. (TEFRAC)

Con respecto a las experiencias desagradables narradas por los participantes se presenta en algunos casos el maltrato físico y mental que vivieron durante su

educación básica, por parte de sus profesores de inglés. Las vejaciones sufridas por el estudiante en particular, en su contacto inicial con el idioma, le causaron una animadversión temprana hacia el inglés.

La *teacher*, como que no le caía bien, y si era como muy, no sé, a lo mejor, desde ahí empezó un poco desde chico el no querer tener una relación con el inglés, porque ella era como muy estricta, tenía unas formas de relacionarse con los alumnos medias feas. Entonces, por ejemplo, de que, si alguna vez, me llegaron a lavar la boca con jabón. (TERJAA)

Aunado al comportamiento de esta profesora, o derivado de éste, el mismo participante relaciona el aspecto físico de la maestra con el rechazo que sentía hacia el inglés. Asimismo, la conexión que se establece con lo extranjero es sumamente negativa.

Así como que yo, en general sientes como aversión, de decir no, no me gusta. Y, además no sé si ella fuera extranjera, pero si era güera, y era como que si se notaba distinta, entonces como que si me generaba como algo de decir *mejor no*. (TERJAA)

En las dimensiones interpersonales de los participantes en sus experiencias, los profesores de inglés evidentemente son un referente en las clases de inglés. Los estudiantes perciben que algunos maestros los apoyaron durante su aprendizaje del idioma de distintas maneras. Una manifestación de su ayuda era la atención que brindaban a los alumnos.

Entonces, a mí ahí es cuando me empezó a funcionar un poco más porque las maestras, o sea, me daban mucha atención, o sea, si veían que me atoraba en algo, me hacían quedarme en clases en la tarde para pues yo tratar de avanzar a mi modo. (TEFEGN)

Los participantes narran que estos profesores en su educación básica, también les mostraban interés y les tenían paciencia. En las distintas actividades que se desarrollaban en el salón de clases, los estudiantes se sentían motivados a mejorar su desempeño en el aprendizaje debido a la actitud de los profesores.

Bueno, ahí era cuando tenía mucho apoyo de algunos maestros, de otros no tanto, pero los que me apoyaban eran los que me impulsaban a seguir, a aprender, y a mejorar en lo que sabía, como echarle más ganas. (TEJLMM)

Sin embargo, también se tiene la apreciación contraria, en la que se considera que algunos profesores afectaron su aprendizaje de manera desfavorable. Los participantes expresan que los docentes de inglés o de cualquier otra asignatura deberían ser más comprensivos, sobre todo en niveles educativos básicos.

Si cuando batallaba no sentía apoyo de las maestras, como que eran muy frías, muy como de que, tienen que hacerse así, tal cual, como dicen las reglas. O sea, pues, hacerlo más como para niños, porque eso, o sea, que estudiemos no nos quita que seamos niños. (TEFEGN)

La actitud de los profesores y su práctica docente afectaron la percepción que los participantes se formaron del aprendizaje del inglés. En el caso en particular, el estudiante vinculó su falta de interés hacia la clase con la metodología utilizada por la maestra.

Cuando entré a la primaria tuve una maestra que era muy cerrada y siempre nos hacía que tradujéramos todas las cosas al español. Entonces, a veces nos ponía canciones, pero era como que no le encontraba sentido, y ahí fue como que no me empezó a gustar como nos daban la clase. (TEFRAC)

La preparación y conocimiento que mostraban los profesores era otro factor que los participantes consideraban relevante en su aprendizaje. Aunado a su desarrollo académico y su dominio del idioma, los estudiantes valoraban la práctica docente de los maestros de inglés, y el trato que les brindaban.

Entonces, yo creo que sí, básicamente convivir con profesores de esa talla, y también que sean pues buenos profesores. Entonces, pues también cuenta, o sea, siento que contó mucho eso, que los profesores supieran, este tratar con los alumnos, y saben enseñar el idioma. (TEJRE)

Las técnicas utilizadas por los profesores, la motivación, y desempeño de los estudiantes en las clases de inglés presentaban una relación estrecha desde la perspectiva de los participantes. Las metodologías de enseñanza incidieron en la actitud que los participantes tenían hacia el aprendizaje del inglés.

No me empezó a gustar como nos daban la clase, siempre era muy teórica, nos enseñaba mucha gramática, pero siempre traducido, y como que cuando yo intentaba entonces traducir al inglés, mis frases no tenían

sentido. Entonces fue ahí como me empezó a dejar de gustar, y ya empecé a echar la flojera. (TEFRAC)

La exigencia de los profesores de inglés también era una cualidad reconocida por los participantes en su aprendizaje del idioma. A pesar de la brusquedad de algunos docentes en su trato con los estudiantes, los entrevistados expresaron que este comportamiento los ayudó a comprometerse.

En secundaria, tenía profesores que eran más estrictos, y que si eran de que si algo te equivocabas, o cualquier cosita, eran como que a ver, *estás mal, date cuenta, eres tonto*. Pero, bueno, si eran duros, pero te hacían darte cuenta que tenías que madurar. (TERJAA)

En el extremo contrario, los participantes querían estar fuera de la atención de los profesores. Por lo que, los grupos numerosos favorecían tal fin, así como la interacción con los compañeros durante el transcurso de su educación básica. Esta condición de los grupos representaba una ventaja para establecer relaciones más fácilmente desde la perspectiva de los estudiantes.

Los grupos eran de 30, 40 a 45 alumnos, entonces se hace uno más del montón. Y, pues a lo mejor la *teacher* o el profesor no eran de que estuvieran sobre ti, más bien tu interactuabas con el resto de los compañeros, los amigos, y sabías relacionarte mejor. (TERJAA)

Una vez establecida una relación de confianza, los participantes para aclarar sus dudas, acudían con más frecuencia con sus compañeros de clase que con sus profesores de inglés.

Entonces, ya después que pasaron los años, que conozco bien a mis compañeros y amigos, entonces ya es como, prefiero preguntarles a mis amigos que a mis maestros. (TEJRE)

La interacción en el idioma extranjero entre pares les ha brindado a los estudiantes más confianza y seguridad que un profesor. Los participantes no se sentían inhibidos al comunicarse con sus amigos. Aun cuando cometieran errores o no hablaran fluidamente, los entrevistados percibían que están practicando el idioma sin ser evaluados o criticados.

Entonces, es una amiga así, de aquí y todo. Entonces, grabamos notas de voz y decimos que nos pasó en nuestro día, que hicimos, pero en inglés. Es una manera también de practicarlo. Ella y yo no lo dominamos a la perfección, tenemos nuestras equivocaciones, pero estamos en confianza, y la verdad no nos da vergüenza si nos equivocamos. (TEAEMC)

La convivencia con amigos comprometidos con el estudio, influyó en el desarrollo de los entrevistados. La aspiración de pertenecer a un grupo era una motivación para los participantes. Una manera de lograr esa integración era dominando el idioma, sobre todo en la parte oral que permitía interactuar con los demás.

Entonces, o sea, me motivaba ver que mis compañeros practicaban y practicaban, y ya de repente hablaban así muy padre, y entonces yo decía: *ay, yo quiero hablar como ellos.* (TEMCV)

Sin embargo, en algunos casos, los compañeros de clase representaban una competencia para los participantes, porque tenían un nivel de inglés más avanzado. Un entrevistado en particular relata que hizo todo lo posible por alcanzarlos e incluso superarlos. Por lo que, el participar en concursos y ganarles, lo llenó de satisfacción.

Ellos ya llevaban un nivel de inglés, pues a lo mejor no muy avanzado, pero ya tenían las bases. Entonces yo llegando a la primaria ahí con los demás, pues igualmente yo venía casi de ceros. Pero pues le eché ganas y me fue bien. Porque incluso, en la misma primaria llegué así incomodo a los concursos de inglés, y alguna vez llegué a ganar. Entonces me siento feliz de mi mismo. (TEJRE)

La percepción de los participantes en sus clases de inglés, se ve influenciada también por el contexto educativo. Las normas de las instituciones educativas están relacionadas con el significado que los estudiantes les confieren a sus experiencias en el aula. Los entrevistados que vivieron experiencias difíciles derivadas de estas normas, manifestaron un rechazo hacia el idioma o a su aprendizaje.

En segundo año, me iban a expulsar porque no sabía inglés. Como estaba muy niño, no entendía muy bien, pues, que era lo que pasaba, o sea nada más era como que me sacaron de la escuela, yo estaba muy niño, también mis amigos se quedaron allá, volver a empezar en una escuela nueva. Me

sentía muy enojado porque yo decía como por un idioma me van a expulsar. (TEFEGN)

Otra práctica que afectó el significado que tuvieron las clases de inglés en su educación básica para los participantes fue el hecho de que eran asignados en el mismo nivel de inglés de acuerdo a su grado escolar. Aunque, los estudiantes tenían distintos niveles de dominio del inglés, tomaban clases en un mismo salón. Por tal motivo, los estudiantes que no aprobaban el curso de inglés, tenían que repetir el grado escolar.

A todos, como que acababan de meter un nuevo inglés y entonces a todos nos retrasaron, o sea, nos dejaron en el mismo año por inglés. Entonces, todas las generaciones que estuvimos en el Bosques, quedamos muy retrasados por el inglés un año. (TEFEGN).

La ubicación de los estudiantes en los cursos de inglés con base a su grado escolar, y no a su nivel de inglés real disminuía la motivación de los participantes. Los temas que se cubrían en grados escolares anteriores, se retomaban al iniciar cada ciclo escolar. Por lo tanto, los estudiantes consideraban que el inglés era una materia irrelevante.

Respecto al inglés, pues, como que siempre lo vi igual, como siempre me enseñaron los mismo: los números, los colores, las partes del cuerpo, siempre lo mismo, entonces yo lo veía como materia de relleno, y no le daba mucha importancia. (TEMCV)

5.1.2 Educación media superior

En la educación media superior o preparatoria, para acreditar el idioma inglés, los estudiantes tenían que presentar el Examen de Inglés como Lengua Extranjera, *Test of English as a Foreign Language – TOEFL*. Una vez acreditado el inglés, los alumnos podían tomar clases de francés. Los grupos se clasificaban en los niveles básico, intermedio y avanzado.

Y, en prepa hacías el TOEFL, y si sacabas más de 550 ya te daban francés, y si lo saqué, y empecé a tomar francés toda la prepa tomé francés. Y, regresando aquí *grammar* se te olvida de volada, entonces, *grammar* no falla. Entonces, digamos que toda mi vida si he llevado inglés. (TEMPV)

Al respecto, los participantes se sentían presionados por sus padres para acreditar el examen. La referencia que planteaban era los hermanos mayores que tenían dificultad para obtener la puntuación requerida en el examen.

Entonces me decían, ellos ya están en la orillita de que justo para la universidad, mira cómo están ellos sufriendo, pues están todos preocupados y estresados. (TERJAA)

Los entrevistados también expresaron que sus padres de familia los animaban a comprometerse con su aprendizaje del inglés. Las experiencias que les compartían sus familiares, provocaron el cambio de actitud de algunos entrevistados.

Mis papás me hicieron mucho hincapié, me dijeron, ésta es una oportunidad que se te está dando, y no cualquiera la puede tomar, el que domina el idioma es más fácil que lo contraten. Entonces ese fue como el cambio. (TERJAA)

Asimismo, en su educación media superior, algunos estudiantes expresaron que los profesores que ellos consideraban que eran responsables y comprometidos, los animaban a esforzarse a avanzar en su aprendizaje del inglés. El entusiasmo que fomentaban en los participantes, los impulsaba a superarse a sí mismos.

Que eran más atentos y que no les valía, o sea, que no ponían una calificación nada más por poner una calificación, que nos daban una buena retroalimentación, y buscaban que nos mejoráramos, que nos sobrepasáramos a nosotros mismos, que no nos quedáramos como conformándonos con lo que sabíamos. (TEJLMM)

Los profesores que mostraban escaso compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes, suscitaban que los estudiantes consideraran que el inglés era una clase de poca importancia. Tal conducta de los profesores fue percibida por algunos participantes, particularmente durante la educación media superior.

En preparatoria tuve un semestre diferente, un maestro diferente cada semestre, y básicamente fue lo mismo, era como la materia, ay al cabo es inglés, no importa. (TEFRAC)

En la educación media superior en particular, los entrevistados expresaron que la manera de enseñar de ciertos profesores de inglés se conflictuaba con la personalidad en particular. La percepción de los estudiantes de sus clases de inglés se relacionaba con el carácter del docente en particular.

El profesor de la preparatoria, me caía bien, pero me desesperaba porque como que no seguía un orden en los temas, y como soy bien organizada, como que me estresaba. (TEMCV)

Los estudiantes tienen diversos estilos de aprendizaje, personalidades y dominio del idioma. Los participantes consideran que las técnicas empleadas por los profesores de inglés han desatendido estas diferencias individuales.

Puedo escribir, pero llega un momento en que me desespero, o me pierdo escribiendo. O sea, estoy escribiendo, pero como entra, sale, o sea, no se me queda. Porque nada más es como para anotarlo, y ya no lo razono realmente cuando escribo. (TEFEGN)

5.1.3 Educación superior

En la universidad en la que se efectuó la investigación, las clases de inglés son independientes del grado escolar o carrera que estén cursando los estudiantes. Por lo que, los grupos están conformados por alumnos con el mismo nivel de dominio del idioma. Para tal fin, los alumnos de nuevo ingreso tienen que presentar un examen diagnóstico para conocer el grupo en el que estudiarán inglés. El examen consta de una parte escrita y una entrevista.

Al iniciar el nivel superior de inglés, los participantes han estudiado inglés por más de diez años. Sin embargo, consideran que se retoman los mismos temas que se estudiaron anteriormente. Aun así, al presentar el examen de diagnóstico de su nivel de inglés al ingresar a la universidad, la mayoría de los participantes presentaron un dominio básico del idioma. Esta situación era contraria a lo que esperaban los estudiantes al considerar que tenían un nivel más avanzado.

Y, cuando entré aquí, a la universidad, dije pues voy a llegar a algo así (avanzado), me doy con la sorpresa que entré en Básico 2. Entonces, pues sí fue como un golpe para mi ego. (TERJAA)

Una de las razones que dieron los participantes de este bajo resultado en su examen inicial, fue el hecho de que había una entrevista en inglés como parte de la evaluación. Los estudiantes expresan que están más familiarizados con los exámenes escritos que con los orales, los cuales para ellos son más complicados.

Entonces, en la universidad cuando vienen y me hacen el examen que también es hablado, si me quedé como *ay, ¿qué digo? o ¿qué respondo?* Porque entendía qué cosas me preguntaban, pero al responder me trababa, si me daba como pena, decía: *¿cómo le contesto?, no tengo la idea, no sé cómo decírselo.* Porque no estamos acostumbrados a hablar en inglés con otras personas. (TEFRAC)

Sin embargo, los entrevistados opinan que el haber iniciado en niveles de inglés más básicos de lo que esperaban, les sirvió para reforzar los temas que no tenían muy claros y desarrollar las habilidades lingüísticas que no habían adquirido.

Pero en verdad sí necesité esas bases, estar en avanzado, para ahora que estoy en TOEFL, me ha ayudado mucho, a pues, poder tener un mejor nivel. Siento que fue muy buena base para ahorita haber llegado a TOEFL. (TEMPV)

La oportunidad de tener clases de inglés todos los días y poder practicarlo con frecuencia era algo positivo para los participantes al entrar a la universidad. Asimismo, los estudiantes tenían contacto con el idioma debido a las exigencias que el estudiar una licenciatura les planteaba. Los profesores de distintas clases les asignaban actividades relacionadas con su área de estudio que requerían un cierto dominio del idioma.

Cuando entré aquí a la universidad me sentí encantado porque la verdad todos los días llevaba inglés, lo cual en Zacatecas era raro. Al principio si me sorprendió mucho con la carrera porque pues tenía maestros que me dejaban tareas de investigación en inglés, tenía maestros que me dejaban leer libros en inglés. (TEERE)

En la universidad, se relaciona la experiencia en el idioma inglés con las materias de su carrera en distintos ámbitos o campos del conocimiento. Se utilizan diversas herramientas tecnológicas, como el *instagram* para desarrollar habilidades

lingüísticas y competencias genéricas como por ejemplo la creatividad o la comprensión lectora.

Y, más ahora que ya entré a mi carrera, en parte a ... pues lo que es Instagram, me ha ayudado mucho a... no sé, a potenciar el tema de la creatividad...y platicábamos y todo, y pues en otros idiomas. A lo mejor eran alemanes, o eran franceses, de todas partes del mundo, pero hablábamos en inglés, y nos conectábamos por eso. (TERJAA)

En las carreras de ingeniería en particular, la exigencia del idioma en la universidad es muy alta desde la perspectiva de los entrevistados. Los participantes expresan que tenían que hacer uso del idioma para acceder a la información en línea. En el área tecnológica, el idioma original de los programas es el inglés. Por lo que los estudiantes tienen relación constante con esta lengua universal de la computación.

Mi carrera que es Inteligencia Artificial, muchas de las cosas que es básicamente programación, este, pues casi todo cuando haces, busca en Internet, que necesitas encontrar algo, pues casi siempre lo encuentras en inglés. Pues todo lo de programación, lo usan en ese lenguaje, es como el lenguaje universal. (TEJRE)

Cuando los estudiantes se percataban de sus logros en las clases de inglés, su concepción del idioma cambiaba. El aprendizaje del idioma se convirtió para ellos en una meta asequible que les brindaba orgullo.

Pues, orgulloso de mí mismo porque pues a lo mejor, o sea, a lo mejor el mismo idioma no es muy difícil como otros porque, bueno a mi parecer, es muy accesible ya que una vez que lo aprendes, pues ya es como más fácil llevarlo a cabo. (TEJRE)

Los profesores de inglés también han sido un modelo a seguir para los participantes, sobre todo en la educación superior. La aspiración a hablar inglés como sus maestros, hacía que los estudiantes consideraran el inglés como su materia preferida.

Entonces hablaba *super* bien, o sea, la verdad parecía que venía de otro país. Entonces me asustaba porque me intimidaba, pero luego cambié esa intimidación por motivación, porque dije: *no inventen yo quiero hablar así*, entonces me acuerdo que era mi materia favorita. (TEMCV)

Los participantes, además, detallaron otras competencias que esperaban que los profesores de inglés tuvieran. Estas cualidades docentes y sociolingüísticas fueron reconocidas por los estudiantes como parte de las características que conformaban lo que para ellos era un buen maestro de inglés

Entonces, siento que un buen maestro es el que te habla en inglés todo el tiempo, él que no se traba en hablar en inglés, porque si se traba, te transmite a ti que te trabes, la inseguridad al hablar inglés, que te corrija de una buena manera, porque obviamente es algo que no sabemos. (TEFRAC)

Desde una perspectiva neutral, los entrevistados reconocen en sus relatos, que los profesores han contribuido a su aprendizaje de distintas maneras. Sin calificar la contribución de los maestros, el participante en particular opina, que aunado a otros factores, ha sido benéfica.

Cada maestro me ha, o sea, de cada uno he aprendido cosas muy diferentes, o sea, cada uno me ha enseñado, o sea siento que todos me han aportado algo. O sea, siento que sí, sin la ayuda de todo lo que he tenido, el seguimiento que he tenido no hubiera llegado, pues, hasta donde he llegado ahorita. (TEPRCH)

En la educación superior, los compañeros de clase también han representado un aliciente para los participantes, ya que consideran que tienen un nivel similar de dominio de inglés. La relación que se establece es de apoyo mutuo para comunicarse en el idioma. El ser corregido por sus compañeros cuando cometen errores es bien recibido por parte de los participantes.

Entre todos sabemos que los demás están igual que tú, con ese nervio, y que no eres el único que dices, no que vergüenza de hablar inglés. Y, también ver que mis otros compañeros que ya saben, que te apoyan. Entonces, eso te hace sentir como en confianza, que dices *ay bueno si la riego, como quiera, ellos me corrigen y ya*. (TEFRAC)

Los amigos representaron también un apoyo para los participantes durante las experiencias vividas en las clases de inglés. Por lo que, en algunos casos al entrar a la universidad y quedar en grupos distintos por el nivel de inglés, los estudiantes se sintieron aún más desanimados, sobre todo cuando eran foráneos.

Otro aspecto, que, otro punto en el que también fue como también significativo para mí porque pues yo no conocía a nadie y pues voy a tener un buen avance, pero cuando llegué aquí a Aguascalientes, la verdad me di cuenta que, o sea, todavía me falta mucho. (TEERE)

Los familiares obviamente han formado parte de las vivencias de los estudiantes en su aprendizaje del inglés. En ciertas circunstancias, su influencia resultaba poco provechosa cuando los participantes comparaban su nivel de inglés con el de sus hermanos mayores, por ejemplo. Esta situación aunada con las experiencias previas vividas por el estudiante en particular afecta la percepción hacia el inglés.

Mis hermanos, mi hermano mayor y mi cuate, pues ellos ya saben muy bien el inglés. Ellos ya tienen el TOEFL, ya no tienen que asistir a clases, están en los niveles más altos. Entonces, también como eso me desespera a mí mucho, porque yo no puedo pasar de lo básico, de lo intermedio. Entonces, si como que me estreso, y ya no quiero saber nada, o sea, el idioma es algo que odio, el inglés. (TEFEGN)

De manera particular en la universidad en la que se realizó el estudio, con base a su visión, uno de los objetivos institucionales es la internacionalización. En las distintas facultades y escuelas de la universidad, se imparten diversas asignaturas en inglés. Esta práctica es considerada por los participantes benéfica para su desempeño profesional, y para el desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés.

Estaría bien tomar otras materias en inglés porque así te obligan de una manera, y no obligarte de mala manera, sino tú lo ves, así te das más cuenta más rápido que lo necesitas, qué tan bien o que tan mal estás, y te hacen practicarlos. Entonces te serviría para eso y para conocer los tecnicismos también. (TEFRAC)

Sin embargo, los participantes revelan que en la misma universidad enfrentan la exigencia de las demás materias que estudian y que los lleva a relegar el aprendizaje del inglés y al no considerarla una materia tan importante como las otras, van quedando relegados en este aspecto. En algunos casos también tienen combinar sus estudios con su vida laboral, lo que deja al inglés fuera de sus prioridades.

Ahorita en la universidad, suena feo, pero dejas de lado el inglés porque, pues mínimos los primeros semestres, a mí se me hicieron difícilísimos, o

sea, las materias están difíciles, y aparte preocuparte por el inglés, es como, ya, ay no, o sea, no tienes tiempo para nada. Pero, pues no, no está bien, tienes que hacerle también su lugar. (TEMPV)

5.1.4 Clases externas o modalidades alternas

Los sujetos de investigación también hicieron referencia a la opción de clases particulares en instituciones especializadas, para avanzar en su aprendizaje del inglés. Las clases externas representaban un refuerzo adicional a sus clases regulares, para los estudiantes. La modalidad más común de estos cursos es la intensiva, en la que los estudiantes tienen que asistir a clases todos los días o los sábados durante las mañanas.

Entonces, mi mamá conoció un curso que es de, externo, y pues ahí consiguió una promoción muy buena. Y entonces, este, nos metió ahí, y entonces entramos, y estuve pues los tres años de secundaria yendo. Iba primero todas las tardes, y luego pues nos cansamos, y empezamos a ir nada más los sábados. Mi hermanita y yo. (TERJAA)

Para algunos participantes, las clases particulares en instituciones dedicadas a la enseñanza del inglés contribuyeron a mejorar su dominio del inglés. En comparación con las clases de inglés en las escuelas donde estudiaban, el aprendizaje se desarrolló en un entorno más relajado y agradable.

Y estuve yendo a cursos externos los tres años de secundaria, fue como me ayudó un poco más a avanzar en el tema del inglés, y me gustó más, si tuve un contacto como más ameno y más amable, a comparación de lo que fue en el kínder. (TERJAA)

Los participantes manifestaron su agrado al asistir a clases particulares, como otra opción de aprendizaje del inglés, por el tipo de actividades novedosas que realizaban. Además, los estudiantes percibían que aprendían algo nuevo en cada clase y eso los motivaba. A comparación de las clases de otras disciplinas a las que también asistían. consideraban que el aprender inglés era muy importante.

También he tomado varios cursos de inglés, en diferentes escuelas. Y a veces las actividades que te pones a hablar con los compañeros, también son experiencias que dices, *¡ah, que padre!* (TEAEMC)

El aprendizaje autodidacta fue incluido por los entrevistados como una alternativa a las clases de inglés. Esta elección contempla el aprender inglés escuchando canciones, viendo videos, y leyendo información en inglés. Los participantes narran haber accedido a este tipo de material en línea utilizando distintas páginas de internet y en redes sociales.

La mayor parte de mi aprendizaje de inglés creo que fue de manera autodidacta porque a mí me gusta investigar mucho, trabajos que están en inglés. (TEPRR)

Las redes sociales permitían que los entrevistados se comunicaran con extranjeros mediante mensajes escritos comentando, por ejemplo, fotografías. La oportunidad de conocer gente de otros países, motivaba a los participantes a desenvolverse en el idioma, sobre todo en la parte escrita.

En 2009, fue cuando empecé con las redes sociales. Y, para la prepa y existía lo que era *Instagram*, entonces como es una red social en la que hay grupos y puedes interactuar con personas de otras partes del mundo. (TERJAA)

Los cursos de verano eran otra opción para que los estudiantes pudieran avanzar en su dominio del idioma más rápidamente. Los entrevistados disfrutaron el tener contacto con el idioma en un contexto diferente a las clases regulares de inglés, y el practicarlo intensivamente.

También fui a un curso de verano cuando tenía yo creo como unos diez años, y muy bueno nos daba clases de inglés y de japonés, y el maestro todo el tiempo hablaba inglés, nunca nos habló en español, y nos contaba cosas en inglés, decía chistes, nos ponía canciones. (TEFRAC)

Por otro lado, los participantes tuvieron la oportunidad de viajar a países de habla inglesa, como Canadá, a tomar cursos de inglés. La interacción en inglés con personas extranjeras en distintas situaciones, les brindó la oportunidad de practicarlo y aprenderlo, a pesar de las dificultades que tenían para comunicarse.

I traveled to Canada to visit my cousin and there I studied on an English school and I met a lot of International people and at the beginning it was a

difficult, so difficult for me because I had to use my English for all the activities. (TVLFS)

Conjuntando las distintas dimensiones que formaron parte de las experiencias que vivieron los estudiantes en las clases de inglés de los distintos niveles educativos, un participante en particular exterioriza que el aprendizaje del idioma ha sido para él una “batalla”. Pero la lucha que tiene con el inglés de alguna manera lo estimula a “no dejarse vencer”, y a esforzarse para lograr sus objetivos.

Lo consideré como una batalla que ha sido desde hace mucho del inglés contra mí, y hemos estado peleando para ver quién gana. Si me gana el idioma y me domina para ya no seguirlo estudiando, o si yo gano para seguirme superando. (TEJLMM)

Una percepción diferente a la que expresaron la mayoría de los participantes, es la que puntualiza que el hablar inglés favorece el funcionamiento del cerebro. Esta conclusión a la que llegan algunos estudiantes les conduce a formarse un concepto constructivo del aprendizaje del idioma.

Entonces, digo pues abre la mente, y te hace usar más partes de tu cerebro que usualmente no usas. Sí, entonces si se me hace muy interesante. (TEFRAC)

En el mismo sentido positivo de las experiencias vividas durante el aprendizaje del inglés, un entrevistado en particular, expresa que el dominar el idioma contribuye al desarrollo personal y profesional de los estudiantes. La universalidad del inglés permite una visión más amplia para los participantes.

Me gusta estudiar inglés porque siento que es un idioma esencial para nosotros, es el idioma universal, entonces es padre estudiarlo, pues para que pueda tener mayor amplitud, mayor comunicación. Bueno, te hace mejor persona porque el inglés es un plus, entonces si tú lo estudias, tendrás más conocimiento, más cultura. (TEPRCH)

Los participantes piensan que el inglés es necesario y que tuvieron que lidiar con el idioma a lo largo de toda su educación formal. Pero, además, el dominio de esta lengua extranjera es un requisito mínimo en el ámbito académico y profesional, por lo que la recomendación es aceptar su importancia de la mejor manera.

Pues, que es necesario y es algo de lo que no nos podemos librar. Si se tienen planes de intercambio o si se quieren graduar, pues algo que se tiene que hacer y ya. No te escapas de eso. Entonces, es mejor que te guste para que no sufras. (TEMPV)

5.2 Actividades extracurriculares y pasatiempos

Los proyectos extracurriculares en inglés, y pasatiempos fueron parte de las experiencias de los estudiantes durante su aprendizaje de inglés. En la educación formal, las actividades extracurriculares son eventos organizados en conjunto con las clases de inglés, pero sin corresponder a un plan de estudios. En un ámbito informal, los participantes también incluyeron las actividades de entretenimiento que les ayudaron en su aprendizaje. En este análisis se consideran ambos contextos, el formal e informal.

5.2.1 Proyectos extracurriculares

El participar en proyectos complementarios a sus clases de inglés era considerado por los entrevistados como un medio para avanzar en su nivel del idioma. Los entrevistados suponían que la razón de los directivos y profesores de inglés de organizar estos eventos era el que se alcanzara un dominio del inglés más avanzado al terminar sus estudios formales.

Entonces, pues te hacían como que pues si ir avanzando, a lo mejor poco a poco, pero si te ayudaban mucho, y siento que ellos esperaban que ya al final de la preparatoria salieras con un muy buen nivel de inglés. (TEJRE)

En el nivel educativo básico, medio, y medio superior, los proyectos extracurriculares en los que participaban los estudiantes, eran concursos de ortografía, de cultura general, o de expresión oral. De igual manera, los participantes preparaban exhibiciones o representaciones con distintas temáticas cada año. Los eventos se realizaban en inglés como parte de los objetivos de las instituciones educativas de contribuir a la adquisición del idioma.

Entonces, pues, en ese colegio como que realizaba muchas actividades para darle el mismo enfoque. Este... igual me tocó que participara, o sea,

cada año teníamos como concursos de *spelling*, o de oral *expression*. Igual había como, este, un día que le decían el *English Day*, donde hacían equipos, y cada año cambiaba la temática. Y, pues de aquí a un año te tocaba de país, o de algún personaje. (TEJRE)

Los entrevistados disfrutaban participar en el **concurso de ortografía** llamado *Spelling Bee*. La preparación previa que tenían los hacía sentirse confiados al concursar, y conforme avanzaban en los grados escolares su seguridad aumentaba. Por lo que, los resultados que obtenían eran positivos y los motivaba a participar.

But in the thing that I *were* very, very good was the Spelling Bee, it's a *concourse*. I studied everyday and got into the final. I really liked the activity. And, in the middle school I was more relaxed in the Spelling Bee and no more tears. (TVCC)

Los **concursos de expresión oral** se efectuaban en niveles educativos básicos, primaria y secundaria. Estos eventos resultaban muy complicados para los entrevistados. La carencia de las habilidades lingüísticas necesarias para expresarse en el idioma frustraba a los participantes hasta las lágrimas.

In elementary school when I was to perform that, really I cried with my mom because I didn't know how to speak in English and my vocabulary was very, very short and my fluency was the worst. (TVCC)

Los **concursos de cultura general**, como el *Rival más débil* o *The Weakest link*, eran una opción distinta a las clases de inglés para practicar el idioma. Por lo que, la participación en estos proyectos representaba una motivación para los estudiantes. El relato de esta vivencia describe la preparación que tenían los participantes antes del evento, y la influencia de esta experiencia en su aprendizaje del idioma.

La maestra nomás nos dijo que iba a haber un concurso y nos dio como las preguntas y de nosotros iba a sacar como un finalista, entonces yo me acuerdo que. no sé desde el principio dijo "ay tengo ganas de participar" (...) decía es un evento diferente a las clases de inglés, o sea voy a aprender inglés, pero fuera de las clases, en un ámbito diferente.

Este evento coordinado por el Centro de Lenguas de la universidad representó un logro importante para los participantes. Los estudiantes interactuaron en inglés con los demás concursantes y con el anfitrión del concurso. La posibilidad de comunicarse en el idioma permitió que los estudiantes cobraran conciencia de las habilidades lingüísticas y comunicativas adquiridas, y de la oportunidad de progresar en su aprendizaje.

Pero una fue que participé en el *Weakest Link*, estuvo bien padre. Entonces, ya una vez que estaba participando y todo, y ya cuando me senté y que paso la adrenalina del momento, dije, “ay no inventen, puede participar, y puede hablar fluidamente, puede entender y así, lo logré, o sea todavía no lo domino, pero ahí voy avanzando”. (TEMCV)

Las **exhibiciones** consistían en investigar acerca de un tema específico, montar una exposición, y explicarla en inglés a los asistentes al evento. Los participantes, además podían dar una demostración auténtica relacionada con la temática, como una comida típica o un baile tradicional, si se trataba de un país, por ejemplo. Los estudiantes expresan haber disfrutado de este tipo alternativo de interacciones con compañeros en inglés.

Una vez expuse sobre el *Cancán*, que era el *Cancán*, entonces era divertido porque primero la explicación en inglés, y luego teníamos que bailar. Pues, también las exposiciones de todos los municipios, pues tenías que llevarles comida típica de aquí. Por ejemplo, Calvillo y guayabas o dulces de guayaba. (TEMPV)

Las **representaciones** que realizaban los estudiantes estaban relacionadas con distintos roles que personificaban para practicar el idioma. Los participantes, por ejemplo, pretendían que eran meseros y que sus padres de familia eran los comensales en cenas internacionales. La comunicación era en inglés, y los “meseros” además les describían a los “comensales”, los platillos y los ingredientes.

Muchas veces teníamos cenas internacionales, entonces tenías que explicarles a los papás en inglés todas las recetas, o sea, pues éramos los meseros de los papás en inglés. (TEMPV)

Las instituciones educativas promueven este tipo de eventos para que los estudiantes encuentren la utilidad práctica del idioma en distintos contextos. Los entrevistados expresaron disfrutar estas actividades. Sin embargo, se establecía que su participación en diversos proyectos extracurriculares formara parte de un porcentaje de su calificación.

Muchas veces ni ellos sabían lo que estabas diciendo, y tenías que seguir en inglés porque si te veían hablar español, era una décima menos. Entonces, aunque no entendían, tenías que ingeniártelas para que entendieran que íbamos a hacer de comer, o cosas así. Muchas de las escuelas en las que estuve así era todo por proyectos, entonces eso me gustó. (TEMPV)

Los entrevistados se sentían inhibidos y angustiados, al saber que su participación en el evento iba a ser evaluada y calificada. En el caso contrario, se desenvolvían naturalmente sintiendo más confianza.

Bueno, puedo hablar con una persona normal, cuando sé que no me están calificando, o me están viendo o algo. Pero, en cuanto me dicen *esto va a contar para esto*, no me gusta, me pongo muy nerviosa. (TEMPV)

Durante la educación superior, en la universidad, los participantes desarrollaron distintos proyectos más sofisticados y dirigidos a las carreras que estaban estudiando. El propósito principal de estas actividades era acercar a los estudiantes universitarios a la realidad del ámbito laboral y profesional. Los estudiantes de ingeniería en innovación y diseño participaron en un seminario organizado por la universidad llamado *Casa Futuro Lab*. El curso se efectuó gracias un convenio de colaboración entre la universidad sede con una institución de educación superior japonesa.

Primero fue un seminario, y después fue una parte práctica, en la cual desarrollamos con los mismos japoneses, hicimos equipos multidisciplinarios. Fueron dos vagones, uno fue en mi generación y el otro con la generación de arriba. El de nosotros, hicimos una casa habitacional para dos personas, en la cual había baño, la cocina, y había la habitación. Y todo lo hicimos con nieve seca, porque era para hacerlo rápido pero que se pudiera entender cómo funcionaba. (TERJAA).

La participación en estos cursos permitió a los estudiantes interactuar con personas extranjeras. La convivencia entre personas de distintas nacionalidades y costumbres, brindó la oportunidad de vencer los obstáculos culturales y de comunicación. A pesar de los prejuicios existentes, los entrevistados disfrutaron la experiencia.

Con la práctica es cómo vas mejorando y conociendo el idioma y, eso fue lo que me gustó. De hecho, fue también romper barreras culturales porque pues a mí la verdad, no me caían bien los japoneses. (TERJAA)

5.2.2 Pasatiempos

Los pasatiempos en **contextos informales** también fueron considerados por los participantes como parte de su aprendizaje del inglés. Los tipos de esparcimiento que narraron los participantes abarcaron el internet, la música, películas, convivencias, la lectura, y hasta el estudiar un tercer idioma.

El avance de la tecnología ha repercutido, como en otras áreas, en el aprendizaje del inglés. En la gama de herramientas tecnológicas que hay para practicar el idioma, las aplicaciones para computadora o teléfonos celulares resultan muy funcionales. Los participantes disfrutaban usando las distintas opciones existentes en el mercado.

Me gusta mucho practicar el inglés, y en eso estuve buscando aplicaciones de aprendizaje de idiomas, y uno de ellos es *Duolingo*, ya lo descargué y estuve practicando. (TERJAA)

Los desarrollos tecnológicos han dado cabida a las redes sociales que han fungido como una opción genuina para practicar el idioma. La interacción en línea que tuvieron los participantes con personas de diversas nacionalidades fue posible gracias a la lengua común que utilizaban para comunicarse, el inglés.

Yo tengo aplicaciones en las que de repente, redes sociales, tengo amigos y todos en las que de repente veo gente que habla inglés o que son de fuera, y la verdad si me sirve como para practicar un poco. (TEERE)

El lenguaje escrito en inglés es básico para comunicarse en redes sociales como Instagram. Los participantes además de usar estas opciones para socializar, las han aprovechado para conocer gente alrededor del mundo con intereses

profesionales afines. El dominio del idioma brinda la oportunidad de compartir experiencias en la materia de estudio.

Instagram me ha ayudado mucho a desenvolverte. No solamente hablaba con chicas, sino también con personas del área, de mi área, y compartirla, y les decía, ah mira como le hiciste, y platicábamos y todos pues en otros idiomas, a lo mejor eran alemanes, franceses, pero hablamos en inglés, y nos conectábamos. (TERJAA)

Los pasatiempos que disfrutaban los participantes, como el cine y la música, estaban relacionados con la práctica y el aprendizaje del inglés. Las películas y la música que ven y escuchan los entrevistados son en inglés. Los entrevistados expresaron su preferencia por ver películas en su idioma original, porque opinaban que la experiencia era diferente.

Una vez me dijo mi hermano: “¿Por qué ves eso en español, si se oye horrible?”, y empecé a captar, y dije: “No manches”, o sea, es diferente ver una película en su idioma original a español, y ahí empecé a ver muchísimas series y películas en inglés. (TEMVP)

La música es otra forma de entretenimiento que los entrevistados prefieren escuchar en inglés. Una razón es la posibilidad de practicar el idioma.

Lo que hago últimamente es tener pura música en inglés, la verdad ya casi música en español no escucho, yo digo que ayuda mucho. (TEERE)

Sin embargo, los participantes expresaron que era necesario entender el significado de las canciones. Desde el punto de vista de los entrevistados, el entonar una melodía en inglés requería un proceso de concientización de lo que se estaba cantando para poder aprender.

Puedes estar escuchando una canción y sabértela, y no saber lo que estás diciendo hasta que realmente te pones a pensar y dices *ay que estoy diciendo* y ya es cuando empiezas a saber. (TEMVP)

La convivencia entre amigos y familiares contribuye a la conformación de una comunidad de práctica del idioma. Los entrevistados han disfrutado la oportunidad de interactuar en inglés con sus allegados en un ambiente de esparcimiento. De manera informal, los participantes han estado en contacto con el idioma.

Aunque somos muchos en la familia, y tenemos ciertos meses o años de diferencia entre uno y otro, nos juntamos los fines de semana y salimos todos juntos. Entonces se hace una comunidad muy padre. A mis hermanos ya les ha tocado salir al extranjero y les gusta el idioma. A veces, estamos así de la nada empezamos a hablar inglés. (TERJAA)

Los participantes que tienen familiares en Estados Unidos de América han tenido la posibilidad de interactuar con ellos en inglés. En un ambiente más tranquilo, los entrevistados practicaron el idioma. En este intercambio informal, los entrevistados aprendieron la pronunciación correcta de algunas palabras.

My mom's family is from United States and in some moments my cousins and I began to talk in English and that was very comfortable for me and good because that helped me to know how is the correct way to say the word, for example blood is not *blud*. (TVCC)

Por otro lado, la convivencia con extranjeros en un entorno de esparcimiento también, condujo a los entrevistados a romper con los estereotipos que tenían. El aceptar que a pesar de las diferencias son personas que tienen cualidades, facilitó la interacción y la comunicación entre las distintas culturas.

Le decían *food party*. Entonces, era, nosotros teníamos que traer comida mexicana y ellos iban a compartir la comida japonesa. El entrar en contacto con ellos pues me hizo darme cuenta que son distintos, pero siguen siendo personas. Hay cosas buenas que les podemos aprender, son responsables, muy disciplinados, muy trabajadores. (TERJAA)

En un contexto más académico, la lectura de libros en inglés es una manera de pasatiempo. Los participantes han leído libros en inglés con el propósito de practicarlo. El idioma escrito es una fuente de distintos elementos lingüísticos que los entrevistados consideran necesarios para mejorar su nivel de inglés.

Un libro contiene todo, tiene vocabulario, gramática, entonces mi propósito es leer un libro que me parezca interesante, que me llame la atención, y pues poder evadir esos errores que he tenido para tener mejor nivel. (TEPRCH)

Los entrevistados expresaron que la lectura es un hábito que pocos mexicanos tienen. Por lo que, los participantes opinaron que el leer libros en inglés es una actividad inusual en nuestro país. A pesar de las dificultades de comprender

información en inglés, los participantes han aceptado el reto, utilizando ciertas estrategias de lectura.

Un mexicano promedio no le gusta leer, ahora que le presenten un libro en inglés, lo mandan a volar. Entonces, yo hoy por hoy, yo si me entregan un texto en inglés, lo leo y por mí no hay ningún problema, no le doy la vuelta. (TERJAA)

El estudiar un tercer idioma fue una de las experiencias poco común, mencionada por los entrevistados. Los participantes que tomaron clases de japonés refieren que utilizaban el inglés como una herramienta para aprender el japonés. La dificultad de encontrar relación de este idioma con el español, originó que los alumnos se apoyaran en el segundo idioma para entender el tercero.

El aprendizaje de japonés como tercer idioma lo he apoyado mucho en el inglés, porque igual hay palabras japonesas que no tienen un significado literal en español, entonces es más fácil buscarle un significado en inglés. (TEJLMM)

5.3 Viajes al extranjero

Los participantes de este estudio narraron en sus videos y entrevistas, los viajes al extranjero que realizaron por diversas razones. Los motivos principales fueron pasear, estudiar inglés, y trabajar temporalmente. Los entrevistados también relataron que en el futuro les gustaría viajar con el propósito de perfeccionar su dominio del inglés, de intercambio, de prácticas profesionales o de trabajo.

Uno de los atractivos principales de viajar al extranjero para los participantes era interactuar con las personas de sus lugares preferidos en distintas situaciones y conocer más de su cultura.

Principalmente, porque pues Disney es uno de mis lugares favoritos, y ahí pues se habla inglés. Entonces, fue una de mis mejores experiencias, porque pudimos platicar con personas de ahí. Tú dices “wow, lo entiendo, lo veo, lo comprendo”, conocías la cultura y pues te enganchabas (TEPRCH)

Los estudiantes que quieren irse de prácticas o de intercambio en el extranjero tienen que, entre otros requisitos de la universidad dónde se realizó el estudio,

obtener una puntuación mínima de 550 en el examen de inglés como lengua extranjera – *TOEFL*, por sus siglas en inglés. Aun cuando en el país al que se quiera viajar se hable español como lengua materna, la institución requiere la puntuación señalada en este examen.

Por eso, estoy buscando el *TOEFL*, porque para irme de prácticas a España, tal vez. Entonces, pues, aunque hablen español, pues se necesita el inglés. Entonces, estoy buscando la forma de conseguir el *TOEFL*. (TEFEGN)

Estados Unidos es el país que los participantes refieren con más frecuencia en sus viajes. Una de las razones es que algunos estudiantes opinan que este país es dónde existen más inventos. Por lo que, la terminología de las diversas áreas del conocimiento está en inglés. Otra razón muy importante es el hecho de que, los estudiantes piensan que en este país o en Canadá pueden mejorar su nivel de dominio del idioma. El inglés es la lengua materna en la mayoría de las ciudades de ambos países.

Pues, bueno los Estados Unidos, pues son los que más cosas hacen, más inventos, los que más nombres les ponen a las cosas. (TEFEGN)

Sin embargo, en el mismo continente algunos estudiantes han viajado a otros países como Colombia. Obviamente, en este país, los entrevistados no tuvieron dificultad para comunicarse, ya que la lengua materna es el español.

Ya después, hace como un semestre más o menos, fui a Colombia, pero pues en Colombia, pues la verdad casi no utiliza mucho el inglés. Y la verdad pues yo sí esperaba ir a otro, por lo menos a otro país, o por ejemplo a otro continente. Pero, pues toco ir a Colombia, la verdad y pues en Colombia, pues el inglés no es muy escuchado allá. (TEERE)

Un país al que se hace referencia en el mismo continente americano y dónde no se habla español como lengua materna, es Brasil. Aunque no se haya tenido la experiencia directa de viajar a ese país, se mencionó como un ejemplo de la necesidad del dominio del inglés. En el caso particular, se refiere a un familiar que estuvo de intercambio en Brasil como rotario.

De hecho, ahorita mi hermano está de intercambio en Brasil, pero como es con los rotarios, son los más pequeños. Entonces, llegan a la casa de alguien, y pues la forma, aunque sea que ellos hablen portugués, y acá español, la forma de comunicarnos con sus familiares es en inglés, porque los rotarios son de todo el mundo. (TEMPV)

En Europa los destinos más frecuentes fueron Inglaterra, Francia e Italia. A pesar de que Francia e Italia, por ejemplo, son países cuya lengua materna es diferente al inglés, este idioma es el que se utiliza como medio común para comunicarse con los extranjeros. Sin embargo, en Italia, los entrevistados podían comunicarse más fácilmente debido a que la lengua materna, el italiano, es semejante al español, según algunos entrevistados.

En Italia fue *super* fácil, porque pues hablan el italiano, es muy parecido al español. Entonces nos dimos a entender más fácil. (TEJLMM)

Sin embargo, en particular un entrevistado manifestó que en Italia también se tenía que hablar inglés. A pesar de que los italianos con los que interactuaron este estudiante y su familia sintieran rechazo hacia el idioma, se piensa que el inglés es el medio de comunicación universal.

Por ejemplo, nos tocó en Italia, que les chocaba el inglés, pero es el idioma que realmente todos conocen. Entonces, si te quieres comunicar en dónde sea, debes saber inglés si, pues quieres avanzar. (TEMPV)

En sus narraciones, los participantes incluyen diversas facetas vinculadas con sus experiencias. Estas dimensiones están relacionadas con la cultura de los países que han visitado los entrevistados, la manera que han interactuado con los extranjeros, familiares, y amigos que han sido parte de sus viajes. Asimismo, los estudiantes describen las distintas emociones que experimentaron ante ciertas situaciones que vivieron durante sus travesías.

En general los participantes se sintieron emocionados al viajar a Estados Unidos, por ejemplo, porque salían de México y conocían otro tipo de cultura. Además, los estudiantes consideraron que iban a poder poner en práctica lo que habían estudiado en sus clases de inglés. Es así que el viajar al extranjero fue una gran

experiencia para ellos, pues pensaban que entraban a un mundo nuevo con un idioma y personas distintas.

Las personas me parecieron adorables porque por lo mismo que son diferentes culturas tienen diferente pronunciación, diferente forma de pensar, diferente forma de decir las cosas, me parecen adorables porque son diferentes a nosotros, pero al mismo tiempo, pues comprendes, o sea al momento de escucharlos, ¡wow! (TEPRCH)

El viajar al extranjero ha sido una experiencia positiva para los participantes porque conocieron gente diferente. Aunque algunos estudiantes se sintieron nerviosos al hablar inglés, aquellos que han viajado al extranjero más de una vez, han adquirido confianza y se acostumbran al idioma

Pues, la verdad es algo muy padre, porque aprendes a convivir con otra gente que no es igual a ti, porque tiene diferente cultura, o sea, piensan diferente, o no sé. Entonces, a lo mejor es a veces difícil, pero ya después de que te vas a acostumbrando, pues, no sé, como que agarras confianza. (TEJRE)

La manera de familiarizarse con el idioma es el estar inmersos por un tiempo en un país de habla inglesa. Por ejemplo, al ver programas de televisión solamente en inglés sin subtítulos podían entender la trama. Después de un corto tiempo de estar en contacto con el inglés mediante la televisión, algunos entrevistados consideraron que el idioma les resultaba más natural.

Estando allá, te acostumbras a escuchar cosas en inglés, como todo el tiempo, todos hablan inglés, hasta la tele está en inglés. Pues, me acuerdo que veíamos la tele y ya al inicio, ay está en inglés no vamos a entender nada, y después de cinco minutos ya lo estábamos viendo como si nada, como, *ah* la tele normal. (TEFRAC)

Para otros participantes, sin embargo, el viajar al extranjero representó una experiencia “mala” o desagradable porque se dieron cuenta que el dominio que pensaban tenían del idioma no era suficiente para poder comunicarse, y visitar otro país. Los sentimientos que se tuvieron en esos momentos eran de vergüenza, agobio por no conocer las frases esenciales para expresarse.

Me hubiera gustado por los menos con las frases típicas, y todo, y pues que tratar de no avergonzarme tanto, como tratar de intentar como asimilar las cosas de otro país, o sea, no agobiarme, no sentirme ni avergonzado. (TEERE)

En algunos de los países visitados, aun de habla inglesa, las personas originarias preferían hablar en español con los turistas mexicanos para comunicarse. La dificultad que mostraban los participantes para expresarse en inglés obligaba a los angloparlantes a utilizar el español. Los participantes se sentían desmotivados ante tal circunstancia.

Le hablas a alguien y se queda como *¿qué?*, y mejor te hablaban español. Sí como que dices entonces: *ay, de plano no me entienden porque si les estoy hablando en inglés, y me contestan en español, es que prefieren hablar en un idioma que ellos no dominan*, porque entonces, yo hablo peor inglés. (TEFRAC)

Por lo que, algunos entrevistados también sentían vergüenza al comunicarse en el idioma debido a que consideraban que tenían mala pronunciación, por ejemplo.

Todavía me daba vergüenza hablar con las personas, me daba miedo mi pronunciación, la verdad no me sentí muy alegre ahí. (TEERE)

Los participantes estaban conscientes que sabían inglés porque lo habían estudiado por mucho tiempo antes de viajar. Sin embargo, no pudieron comunicarse en el idioma, y sintieron en algunos casos que habían fallado.

Aunque yo sabía, o sea, tenía conocimiento de que sabía inglés, pero sentí que fallé porque no supe en ese momento, como que me entró el pánico, y no supe decir lo que yo quería decir, entonces tuve que decir: *ayuda*. (TEJLMM)

A pesar de estos sentimientos, los estudiantes también aconsejan no sentir vergüenza de hablar el idioma, sino perder el miedo y tratar de practicarlo.

Pues, la verdad no es como que te deba dar vergüenza intentar hablar el idioma con otras personas, por eso que trate de perderle el miedo, y pues, y ahorita ya pues como quien dice lo he superado. (TEERE)

Una manera de sortear la dificultad de comunicarse en el idioma es el entender la necesidad de hablar el inglés, porque en ese lugar no se habla español. Los

participantes consideraron que el darse cuenta de la utilidad del idioma en la vida real, les obligó a comunicarse en inglés aun cuando lo hicieron con dificultad.

Porque en muy pocos lados hablan español, o sea, casi en ningún lado hablan español, y nadie te entiende. Entonces, ahí necesitas, si habar tu inglés, y pues, este, ahí pues salir adelante, así como puedas. (TEJRE)

Al respecto, un participante en particular, manifestó su inconformidad de que, al viajar a Estados Unidos se tenga que hacer un esfuerzo importante de hablar inglés correctamente para poder ser entendido. Sin embargo, algunos americanos, en especial, no hablan correctamente el español cuando vienen a México, y los mexicanos tienen que esforzarse en entenderlos a ellos.

Sólo porque los gringos hablan ese idioma, ya todos tenemos, o sea, también, por ejemplo, no me gusta que nosotros vamos a Estados Unidos, y tenemos que hablar perfecto inglés, si no y ellos vienen acá, y nosotros tenemos que hablar inglés para que ellos nos entiendan. O, si hablan español, hablan feo y nosotros tenemos que, o ellos son los que se ponen de malas porque no los entendemos. Y, nosotros yendo allá, tenemos que hablar perfecto, nada de español, y así. (TEMPV)

Desde la perspectiva contraria, otros entrevistados manifiestan que pudieron comunicarse con los habitantes de los países que visitaron y se sentían emocionados y realizados. Por consiguiente, los participantes consideran que este tipo de experiencias son significativas en relación con su aprendizaje de inglés.

El que puedas hablar con alguien en inglés, creo, bueno ha sido una experiencia significativa porque te sientes, como hasta realizado. Me he sentido emocionada al saber que si me entendieron, que me pude comunicar en otro idioma. (TEAEMC)

Al catalogar al inglés como el idioma universal de comunicación, algunos participantes, opinan que el dominio del inglés puede hacer a una persona mejor. Los entrevistados expresan que las personas que estudian inglés adquieren más conocimiento.

Bueno, te hace mejor persona, porque el inglés es un plus, entonces si tú lo... tú lo estudias, tu tendrás más conocimiento, tendrás más cultura, conoces más, te hace una mejor persona, ser mejor. (TEPRCH)

La posibilidad de comunicarse correctamente en inglés en las diversas situaciones durante algún viaje, permitió a los participantes sentirse seguros y contentos de poder aplicar lo que habían aprendido del idioma. Esta confianza les ayudaba a ser los intérpretes y traductores de los familiares o amigos con quienes viajaron.

Entonces, yo me sentí muy segura de mi misma, y pues con todos, aproveché todo mi conocimiento para aplicarlo allá de una forma muy práctica. Entonces, yo me sentí muy segura, muy contenta de poder entenderlo, poder hablarlo, y poder transmitirlo, por ejemplo, para ellos poder traducirlo. (TEPRCH)

Las interacciones que tuvieron los estudiantes en el extranjero se basaron en conversaciones que ellos consideraban básicas como ordenar comida en un restaurant, realizar compras en un centro comercial, o preguntar cómo llegar a un lugar en particular.

Cuando llegamos a Inglaterra, me acuerdo que veníamos bajando del avión, y queríamos ubicar el hotel, dónde estaba. Entonces nada más teníamos la dirección, y me dijo mi papá, a ver pregúntale a la señorita de allá de los taxis cómo llegamos de aquí a allá. Y, cuando intentaba preguntarle no me salían las palabras que quería yo para preguntarle. (TEJLMM)

La dificultad que tenían para comunicarse obligaba a los entrevistados a utilizar solamente frases cortas en lugar de oraciones completas y más elaboradas. En ciertas situaciones, incluso los participantes preferían quedarse callados.

La verdad no me animaba y prefería decirlo, prefería pedir la orden nada más con la pura palabra, o sea, no me animaba a pedirlo, o sea, la oración completa. (TEERE)

Aun cuando querían hacer preguntas o solicitar algo, como por ejemplo, tomarse una fotografía con el personaje de Mickey Mouse en *Disneylandia*, no se animaban a hablarlo.

Si, pues es cuando uno simplemente se harta. Con Mickey, una foto, ay, una foto, y dices pues: *¿cómo le digo?* Si no te animas a hablarlo aquí, pues menos allá que lo hablan de nacimiento, y que lo hablan tan rápido. (TEFRAC)

A pesar de los problemas que los participantes experimentaron para expresarse oralmente, la mayoría de ellos podían entender lo que los parlantes nativos les decían, aun cuando hablaban muy rápidamente.

Pero, o sea, pero cuando me hablan lo entiendo perfectamente, o sea, cuando voy a Estados Unidos y me hablan, o sea, lo entiendo, sé lo que me dicen, sé a lo que se refieren, pero no puedo yo decirlo como yo quiero, o sea, eso es lo que se me dificulta. (TEFEGN)

En el caso particular de los angloparlantes, algunos entrevistados consideran que, en Estados Unidos, las personas afroamericanas hablan más rápidamente que la gente blanca. Desde la perspectiva de estos estudiantes, el hablar más rápido dificulta la comunicación con la población afroamericana. Por otro lado, los participantes piensan que los ingleses y americanos hablan de manera muy diferente entre sí, lo cual es un hecho contundente.

Entonces, es muy difícil porque si te habla una persona afroamericana, como que no vas a agarrarle luego, luego, porque hablan demasiado rápido, entonces, como que acostumbrarte a las palabras, a la forma de hablar de la gente y todo. Porque también la gente de Inglaterra y de Estados Unidos hablan muy diferente. (TEFEGN)

Los sujetos de investigación también relatan que realizaron la mayoría de los viajes al extranjero con familiares y amigos, con éstos últimos no muy frecuentemente. Los familiares resultaron un apoyo para aquellos estudiantes que tenían dificultad para expresarse en el idioma.

Entonces, mejor ya no voy a hablar inglés, o mejor le digo a mi papá que me pida algo porque pues a mí no me entienden. Si claro, él hablaba inglés, y si le contestaban en inglés. (TEFRAC)

Algunos participantes no han vivido directamente la experiencia de viajar al extranjero, sin embargo, sus padres les han compartido la forma en que se

sintieron ante la dificultad de comunicarse en otro país debido a la falta de dominio del idioma.

Además, porque les tocó hacer viajes a mis papás al extranjero y decían es muy estresante porque no manejas el idioma. Y, luego si se te queda algo en el aeropuerto, cualquier cosa es como mucho estrés. (TERJAA)

En algunos casos, los participantes fungieron como los traductores de sus familiares o amigos, ya que estos no dominaban el inglés.

Yo soy el mayor de mis hermanos, y la verdad mis papás no, o sea, no tienen muy buen nivel de inglés, y pues yo soy como el que tiene que estar preguntando, y así. (TEJRE)

Los familiares de algunos participantes viven en el extranjero y tienen dominio del idioma, lo cual facilitó la comunicación en el extranjero. Además del conocimiento que tenían del idioma, los familiares conocían el país que los estudiantes visitaron. Esto les permitió conocer los distintos lugares turísticos del país.

Ahí fue donde, ahí en Inglaterra tuvimos ayuda de uno de mis primos que está estudiando una maestría, y esos días él tenía libre. De hecho, llegando a uno de los museos, él pago las entradas y las guías en español. (TEJLMM)

Asimismo, los familiares que residen en el extranjero representan un soporte en los proyectos futuros de los estudiantes, como irse a vivir con ellos por un tiempo para practicar el inglés.

Me gustaría irme un tiempo a Estados Unidos o Canadá para entender un poco mejor el idioma, más que nada. Juntarme con unos tíos que viven en *Greenbay*, irme un tiempo, ahora sí que para aprenderme más el idioma hablado que escrito. (TEFEGN)

Aunque de manera indirecta en relación con los viajes al extranjero, los participantes hacen referencia a sus profesores de inglés. Los estudiantes opinan que a pesar de tener la intención de aprender bien el idioma o practicar más después de viajar y darse cuenta de la importancia del idioma, los docentes de inglés no le dan esa relevancia. Ante tal situación, algunos estudiantes, debido

también a su inmadurez, se desaniman y pierden el interés en mejorar su nivel de inglés.

Pero si ya llegando aquí y ya de ver a los mismos maestros, y decir yo intento hablarlo bien, yo intento poner atención, y ellos no le dan la importancia, sobre todo si eres adolescente, dices pues si al maestro no le es importante, a mí que me va a interesar. Es cuando dices, entonces, ay ya no me importa, después lo aprendo, o ya sabes de aquí a que vuelva a ir. (TEFRAC)

Además, los participantes consideran que algunos estudiantes carecen de interés en el aprendizaje de inglés. Esto también provoca, según los entrevistados, la falta de compromiso por parte de sus profesores de inglés. Los estudiantes, a su vez, buscan otras opciones de aprendizaje como irse al extranjero por un tiempo para tratar de mejorar su nivel en el idioma.

Siento que se ha hecho un círculo vicioso, en lo que el profesor de inglés ha sido, pues decían como que a los alumnos no les interesa, y pues yo como tampoco, o sea, no me voy a esforzar por alguien que tampoco le interesa tanto. Está más la mentalidad de decir, no pues mejor para aprender el idioma, me voy al extranjero un año o dos, o un verano. (TERJAA)

A pesar del desánimo que puedan sentir, los entrevistados expresan que el inglés les permite conocer más de los países que han visitado o quieren visitar.

Sí, sí me gusta. Siento que me da, o sea, como otro impulso. Me va a permitir conocer nuevas características de otros países. Por ejemplo, de los países de Inglaterra solo conocí una pequeña parte porque íbamos de rápido, pero me gustaría regresar y conocer un poco más a fondo la historia de esos países. (TEJLMM)

5.4 Proyectos profesionales y laborales

En el análisis de las experiencias laborales y profesionales de los sujetos de la investigación, se contemplaron las situaciones relatadas por los estudiantes en las que hayan trabajado de manera temporal, en todos los casos, porque continuaban estudiando. Asimismo, se incluyeron las narraciones del proceso de reclutamiento que siguieron algunos entrevistados, aunque no hayan sido contratados. Por

último, se consideraron también, su participación en seminarios o cursos relacionados con su carrera, pero de manera alterna a sus estudios universitarios.

Estas vivencias tuvieron lugar en distintas etapas durante su aprendizaje del inglés, así como en distintos contextos. La mayoría de estas experiencias se desarrolló durante la enseñanza superior en los últimos semestres, y como parte de programas especiales de vinculación empresarial con los que cuenta la universidad.

Aquí en la universidad, nos han dicho que tiene cierta relación con algunas empresas de..., pues igual de Estados Unidos, y, pues ellos, o sea, tienen requisitos que, o sea, uno de los principales es saber inglés. (TEJRE)

Me recomendó una amiga, me dijo que iba a haber un curso de verano, y me dijo que si quería ir como maestra de inglés de estos niños japoneses. (TEAEMC)

Algunos participantes no han vivido propiamente la experiencia laboral en el país o en el extranjero en la que tengan que utilizar el inglés. Sin embargo, una de sus metas u objetivos es trabajar en el extranjero como parte de su desarrollo profesional. Estas expectativas nacen a partir de que los estudiantes se inspiraron en las experiencias vividas por alguien más, por ejemplo, los profesores.

Una maestra, que por ejemplo, un negocio, era eso, trabajar como dando capacitación a las empresas, por ejemplo, de parte de una pedagoga, pero por ejemplo, a ella la mandaban creo que a Estados Unidos, o a otros lugares donde hablan inglés, entonces eso se me hizo muy padre. (TEMCV)

Aunque no hayan tenido la experiencia de trabajar, en el extranjero o en una empresa internacional, los participantes fueron entrevistados en inglés como requisito de reclutamiento por parte de las empresas en las que estaban interesados en trabajar.

Son varias etapas, son cuatro entrevistas diferentes. Entonces, primero mandas tu *curriculum*, nada más que igual esté en inglés. Lo mandas todo, ya de ahí seleccionan a quienes entrevistan que es otra etapa a esa pasé yo, y después te hacen otras tres entrevistas. (TEFRAC)

Las experiencias profesionales vividas por los estudiantes no fueron siempre en el ámbito laboral. Los participantes narran vivencias relacionadas con su aprendizaje de inglés en proyectos escolares relacionadas con su licenciatura. El uso frecuente del idioma en sus áreas de estudio, les plantea la necesidad de dominarlo si quieren tener mejores oportunidades laborales.

Lo veo muy aplicado a mi carrera que es dirección y finanza, lo veo igual muy aplicable, por ejemplo, llevo ahorita una materia de entorno internacional. Estamos viendo tratados, por ejemplo, con Estados Unidos. Entonces, profesionalmente el inglés es muy importante, tienes que saberlo bien, por si, por ejemplo, en un trabajo, si a mí me mandan para Estados Unidos. (TEPRCH)

Asimismo, algunos entrevistados tuvieron la oportunidad de participar en cursos o seminarios impartidos por profesionales extranjeros en las instalaciones de la universidad. Estas sesiones eran voluntarias para aquellos estudiantes que quisieran tener créditos complementarios a sus clases regulares en su licenciatura. Las actividades de este tipo se realizan durante el verano entre el semestre de primavera y el de otoño.

En el segundo semestre, en el verano, nos dijeron, ah, se va a abrir un curso, van a ser unos japoneses, hay un convenio, es el *Hiro House Lab*. Entonces, pues nosotros ya dijimos, ah bueno, si nos lo van a tomar y vamos a adelantar una materia, pues porque no. (TERJAA)

Todos estudiantes de la universidad, aunque no hayan participado en la investigación tienen algunas clases de otras materias en inglés. De esta manera es viven experiencias profesionales que les exige tener un dominio del idioma, y de no dominarlo, realizar acciones en consecuencia.

Y en tercero, tuvimos *Costos* en inglés. Los exámenes 100% en inglés. El último parcial fueron en español las clases porque no nos había ido muy bien, porque como que no era una combinación muy buena, inglés y costos. (TELHV)

En la ciudad de Aguascalientes, donde se realizó la investigación, hay una comunidad importante de japoneses. Diversas industrias automotrices, entre ellas NISSAN, se han establecido en esta ciudad. Los altos ejecutivos de la empresa

NISSAN son japoneses, por lo que se trasladan con sus familias de su país de origen a Aguascalientes para radicar por una temporada. Los niños japoneses asisten a instituciones educativas especialmente diseñadas para cubrir sus necesidades, como aprender el idioma español y un tercer idioma que es el inglés. En una de estas instituciones, un participante en particular trabajó como profesor de inglés.

Los niños son muy diferentes a los niños mexicanos. Es muy diferente, te ponen mucha atención, les gusta mucho las clases, te respetan, si tú les dices que guarden silencio, guardan silencio. Son bien platicadores eso sí, se distraen rápido, y empiezan hablar en su idioma, es muy chistoso porque no les entiendes de plano nada. (TEAEMC)

En las experiencias laborales de los participantes, los directores y gerentes de empresas, así como coordinadores de instituciones educativas, fungen una parte importante. Los directores o gerentes de las empresas son los que determinan si se les otorga el empleo a los estudiantes. Asimismo, son los responsables de evaluar su desempeño para determinar la permanencia del entrevistado en el puesto que tienen.

La directora fue muy exigente conmigo la verdad. Entraba a las clases, era japonesa. Entonces ella era muy exigente. Tiene una cara muy linda, buenísima onda, es muy chavita de hecho, ha de tener como 24. Pero es exigente a más no poder. (TEAEMC)

Los participantes con estas vivencias fueron entrevistados en inglés como parte del proceso de reclutamiento. Las entrevistas sostenidas por los estudiantes fueron con empleadores de empresas internacionales, algunas de ellas tienen convenios laborales con la universidad donde se llevó a cabo la investigación. Las compañías con esta particularidad, están relacionadas con las TIC, o tecnologías de la información y la comunicación. Los alumnos de las carreras de ingeniería tienen más oportunidades de solicitar empleo en esas empresas debido a su perfil.

Por ejemplo, cuando vienen de Facebook o de Microsoft, y que te entrevistan, también las entrevistas son en inglés, y te las hacen personas que no son de aquí de México. (TEFRAC)

Un estudiante en particular solicitó trabajo en un campamento de verano en una ciudad de Estados Unidos. El proceso de reclutamiento se realizó en línea por medio de una agencia contactada en la universidad de procedencia. En un primer acercamiento, el participante envió toda la información y formularios requeridos. La siguiente etapa constó de dos entrevistas en inglés y mediante video llamadas. Una de las entrevistas fue con un representante de la empresa en México radicado en Puebla. La segunda entrevista la efectuó uno de los reclutadores desde Estados Unidos.

Voy este verano, prácticamente por cuatro semanas. Voy a Seattle a trabajar en un campamento de verano que son nueve semanas. Ya con mi contrato firmado, mediante una agencia por parte de aquí de la UP, pero para nada vine a hacer mi trámite. O sea, yo hice todo en línea, con mis asesores, con mi reclutador en la oficina central. (TELVH)

Los reclutadores extranjeros, básicamente americanos, no pretendían que los estudiantes que solicitaban empleo en sus empresas, tuvieran un nivel avanzado del inglés. El dominio del idioma requerido para los estudiantes era el que les permitiera desenvolverse competentemente en sus labores. Los participantes tenían que demostrar que podían interactuar en inglés, expresar sus ideas, y resolver problemas. Los representantes de estas empresas estaban conscientes que los estudiantes que fueran contratados mejorarían su nivel de inglés cuando trabajaran en el extranjero.

Irse a trabajar a Estados Unidos, no les importa tanto que no lo sepas exactamente, porque pues estando tres meses allá aprendes a hablar inglés, pero lo que si les importa es que sepas comunicarte, que sepas darte a entender, sepas decir tus ideas, porque si no sabes dar tus ideas no puedes trabajar en equipo, entonces no sirves porque los proyectos son en equipo. (TEFRAC)

Pero este era el requisito: estar estudiando en la universidad, ser mayor de 18 años y sin límite, un nivel de inglés conversacional, no te quieren experto, no te piden puntajes en TOEFL, TOECL, nada pero si te hacen dos entrevistas. (TELVH)

Los participantes que fueron entrevistados para solicitar un trabajo, expresan haberse sentido nerviosos al principio, pero eso no los detuvo para continuar con

la entrevista. La razón principal de su nerviosismo era el miedo a no entender lo que les decían los entrevistadores, o, por el contrario, que ellos no les entendieran. Los reclutadores les pedían a los estudiantes que repitieran alguna idea que no había quedado clara.

En la entrevista, primero me sentía nerviosa, pero dije *bueno pues me voy a animar y voy a decir lo que se me ocurra, como lo pueda decir, y ya hasta eso que si no me decía como ¿qué?, ¿qué me estás diciendo?, no te entiendo. Nada más si de repente era así de a ver vuélvemelo a decir, y ya se lo volvía a decir, y ya ah, okay, entonces ¿te refieres a esto*" (TEFRAC)

Después de vivir la experiencia, los participantes se dan cuenta de la importancia del dominio del idioma en su vida profesional. Aun cuando, los estudiantes no planeen trabajar en el extranjero o en una empresa internación, están conscientes de que el dominio del idioma les permite acceder a más información relacionada con su carrera.

Aprender un nuevo idioma te abre muchísimos panoramas, ves las cosas diferentes, ves la importancia de aprenderlo, aparte estás aprendiendo otro idioma. abrirte también otras oportunidades de trabajo, y también una oportunidad de superarte. (TEAEMC)

Entonces si sirve mucho, esa es como mi expectativa, entonces saberlo bien, saber también los tecnicismos que van a mi carrera y poderlos aprovechar, para así yo aprender lo que quiera. (TEFRAC)

Si en cualquier empresa de las de aquí, el inglés ya cualquiera lo tiene. Entonces, si ni eso tienes, imagínate quedas mil atrás. Pues, pues no que es necesario y es algo de lo que no nos podemos librar, entonces es mejor que te guste para que no lo sufras. (TEMPV)

En las diferentes áreas de conocimiento, los participantes consideran que el inglés es necesario. Al enfrentarse a una situación donde tienen que utilizar el idioma para explicar algún tema de su carrera, se dan cuenta que aun cuando sepan cómo resolver un problema, sino dominan el inglés para comunicarse no se puede transmitir el mensaje.

Es un problema que a lo mejor yo sé cómo resolver pero si no entiendo el problema que es tan simples, es cuando dices, no si , tengo que aprender inglés. (TEFRAC)

Para algunos participantes, una barrera en la comunicación en estos ámbitos profesionales en primer lugar es el idioma que a pesar de ser el inglés el medio universal, se expresa de manera distinta en los diferentes países. Otra limitante es la cultural y la predisposición que se tiene hacia ciertas nacionalidades en particular.

Y, ya entonces fue la parte en que convivimos. La verdad es que fue difícil, porque, aunque era, hablábamos en inglés, no es el mismo inglés que nosotros hablamos. Los japoneses, pues la pronunciación no es la misma, y además este, no sé, como que incluso como que la barrera cultural... (TERJAA)

Sin embargo, la interacción con personas de otros países y ciudades del mismo país, permite derribar los obstáculos de comunicativos y culturales. En el proyecto en particular realizado con los japoneses, los participantes utilizaron diversas herramientas para comunicarse mejor y la convivencia facilitó el cambio en la percepción que se tenía hacia los extranjeros en un principio.

Eran dos o tres japoneses, y un chavo de Tijuana. Y, ya, o sea, estuvimos en dialogo con ellos también, no manejaban de todo el inglés, pero pues es interesante como compartir experiencias, darte a entender, conceptos. Y, a lo mejor, muchas veces terminábamos haciendo mímica para darnos a entender, sumado a lo anterior la tecnología, con el celular sacabas y a lo mejor la imagen, un sonido. Y, ya con eso estuvimos platicando, si, estuvo padre, me gustó. (TERJAA)

El significado que construyen los estudiantes de su aprendizaje del inglés a través de sus experiencias vividas en este proceso, puede ilustrarse con el relato digital de un participante. La narración en el video no es oral sino de forma escrita y por medio de imágenes que en su mayoría son fotografías pertenecientes al autor del relato, las cuales fueron muy bien elegidas para ilustrar sus experiencias.

La melodía de fondo que se escucha suena melancólica al inicio del video que empieza con la frase: “Todo empezó cuando estaba en kindergarten y todo era fácil”, ilustrándola con una fotografía de cuando era bebé.

Sin embargo, el matiz del relato cambia drásticamente cuando relata que en segundo grado de primaria lo expulsaron de la escuela porque no sabía inglés. Para hacer asegurarse de que quede claro a cuál escuela se refiere, presenta una fotografía del patio de la escuela donde juegan los niños que visten el uniforme de la institución.

Después de esta foto, hay otra donde aparece el autor, de esa edad probablemente, tal vez para mostrar lo frágil e indefenso que estaba cuando vivió tal situación. Y, lo que puede leerse después en una frase escrita correctamente en inglés, a diferencia de todo lo demás escrito que tiene algunos errores, es muy gráfico: “Sentí que el inglés había arruinado mi vida porque me cambiaron de escuela, y tuve que dejar muchas cosas atrás, como mis amigos y todas esas cosas.”

En la secuencia inmediata, para dar más énfasis a esta manifestación hacia el idioma, puede apreciarse el perfil de un muchacho cualquiera sentado en una calle oscura y solitaria, con la cabeza baja, y que a pesar de no apreciarse su rostro, muestra una actitud totalmente desoladora.

Continúa su narración, explicando que estaba muy enojado cuando entró a la nueva escuela y no tenía amigos, hasta que conoció a su maestra de inglés que con su paciencia, cambio su perspectiva hacia el idioma, y le hizo ver que el inglés no “era tan malo. Finalmente, en la universidad todavía se le dificulta aprender el idioma, pero no quiere desilusionar a los profesores que han creído en él, y ha tratado de mejorar su inglés.

Por otro lado, aclara que en el pasado no quería estudiar inglés, pero que en la actualidad lo percibe como un reto que va a superar. Para finalizar el video, presenta una fotografía donde sonríe con sus compañeros de clase actuales, y

termina expresando que esa es la historia con el inglés, y que va a continuar toda su vida.

Esta descripción de uno de los relatos digitales es un ejemplo del tipo de narraciones que los estudiantes crearon y que representaron una riqueza importante en el análisis. Aunque las experiencias vividas por este estudiante durante su aprendizaje del inglés fueron realmente dramáticas, existen otros casos en los que las experiencias han resultado más satisfactorias y agradables para los aprendices de inglés.

Capítulo 6. El sentido de agencia de los estudiantes universitarios en su aprendizaje de inglés

Para introducir este capítulo, se retoma la pregunta principal que dirigió el trabajo de investigación: ¿De qué manera emerge el sentido de agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

Con base a esta pregunta, en el capítulo anterior, se realizó el análisis de las experiencias de los participantes, y de las dimensiones intrapersonales, interpersonales y contextuales que las conformaban. Además, se identificó como la interacción de estas dimensiones conducía a los estudiantes a construir un significado de las experiencias relacionado con su aprendizaje del inglés, y que las transformaba en significativas. En el presente capítulo se retomarán estos aspectos, y se explicará su vinculación con la manera en que iba emergiendo el sentido de agencia de los estudiantes.

En el trabajo de investigación, la agencia, en sí misma, resultaba difícil de ser observable debido a que involucra diversos procesos abstractos. Baldwin (2007) plantea que un principio básico de la psicología del comportamiento contempla que los conceptos abstractos como la agencia, deben ser analizados en términos de conductas reales, desde las cuales se puede inferir la abstracción. Sin embargo, el desarrollo del sentido de agencia, requiere más que simplemente realizar acciones. El sentido personal de agencia se adquiere cuando los sujetos reconocen que pueden hacer que las *cosas pasen* y se consideran a sí mismos como agentes de esas acciones.

Por lo que, para abordar la agencia, entre otras consideraciones, se analizó la manera en que los estudiantes tomaban conciencia (agentiva) de que podían realizar acciones que incidieran su aprendizaje de inglés, es decir su sentido de agencia. En el relato de sus experiencias, los sujetos de la investigación se reconocían como “agentes” o “hacedores” de cambios en su aprendizaje. Esta

comprensión de sí mismos, o sentido de agencia, se originaba en la reflexión que realizaban de sus experiencias.

En lo personal, yo sé que, si tuve algo malo, no trato de dejarlo, porque sé que me dejó un mal sabor, o sea, yo lo que trato de hacer es mejorar, y si se puede perfeccionar en ese aspecto. Para ya más adelante estar más preparado, (...) hacerlo de una forma correcta porque tú ya aprendiste del error y mejoraste lo que tenías que hacer. (TEERE)

El sentido de agencia derivaba de las representaciones internas que realizaron los participantes de sus procesos de acción. Sin embargo, de acuerdo con Larsen-Freeman (2019), también se establecían, perdían, y se reestablecían interacciones significativas entre los agentes y su entorno o contexto. La interacción de los participantes con las diferentes dimensiones que conformaban sus experiencias, mostraba que su sentido de agencia era relacional. El sentido de la agencia podía ser observable a través de esta relación que construyeron los estudiantes con el mundo (p.65).

Aunque en el caso particular se hace referencia al “mundo” físico, existen otras dimensiones interpersonales en las experiencias narradas por los participantes y que influyeron su sentido de la agencia.

A lo mejor puede ser que los demás que dominan mejor el inglés se burlan de ti, pero pues aquí estás, o sea, tú estás aquí y aprovecha el momento. Igual, si estuviera en Aguascalientes o en Nueva York, o estuviera en Inglaterra, o en alguna otra parte del mundo, pues tendría que hablar inglés, y a lo mejor no va a ser el inglés más puro, pero pues así es el inglés del día a día. (TERJAA)

En este sentido, una de las distintas definiciones de la agencia humana la considera como un proceso de vinculación social y temporal. La relación social de los participantes de esta investigación, se desarrolló con otros actores en un contexto determinado a lo largo de sus experiencias. La conexión temporal inicia en el pasado, a través de la reflexión que se lleva a cabo de las experiencias vividas, pero también está orientada hacia el futuro al plantear acciones posibles. Asimismo, la agencia contextualiza los eventos pasados con los proyectos futuros en situaciones presentes (Emirbayer y Mische, 1998).

La figura 4 ilustra estos aspectos, y guiará también la explicación, y la interpretación detalladas de los datos ya analizados, contemplando el objetivo de la investigación realizada.

Figura 4. Sentido de la agencia



Fuente: Elaboración propia basada en los fundamentos que sustentan el sentido de agencia de los estudiantes.

En la narración de las experiencias de este participante, se identifica claramente cómo va emergiendo su sentido de agencia. El enlace que realiza el estudiante de estas vivencias con la aceptación que hace en el presente de lo que pudo haber mejorado en esas situaciones, y el reconocimiento de la importancia del idioma para su vida, es un claro ejemplo de la relación temporal de la agencia. La

agencia desde esta perspectiva engloba la conexión de los distintos elementos de la pregunta de la investigación.

When I was in middle school, I was a terrible student as well, bad grades in all the subjects. But, suddenly I started to learn more of English because I think I listened to many songs, movies, played video games and met people that showed me the importance of this language for me and the rest of my life (...) In high school, I get less importance to it, because all the other subjects were very hard. But, I think if I had enrolled in external English classes, I would have improved my level. It was a mistake caused by my laziness. (TVCS)

6.1 Experiencias significativas

Las experiencias vividas por los estudiantes universitarios de inglés han sido la base de análisis de este trabajo de investigación. Los participantes hicieron referencia a estos eventos cuando se les pedía que relataran su historia con el aprendizaje del inglés, desde que habían iniciado a estudiarlo. Por lo que, en el esquema, las experiencias están representadas con la figura dónde se asientan todos los demás elementos que iban conformando la agencia de los sujetos de investigación, y la manera cómo iba emergiendo el sentido o conciencia agentiva.

Las experiencias representan el pasado en el planteamiento temporal de la agencia, y fueron conectadas al presente y al futuro mediante la reflexión que efectuaron los estudiantes en sus relatos. De acuerdo con Dufva y Aro (2015), la agencia permite al individuo *voltear* al pasado y responsabilizarse de sus acciones, pero al mismo tiempo, *mirar* hacia el potencial que representa el futuro (p.11).

En este sentido, la experiencia de dar clases de inglés a un grupo de niños japoneses resultó poco agradable para el participante. Su falta de dominio del idioma, y su carencia de otras habilidades docentes afectaron su desempeño laboral. Sin embargo, la reflexión acerca de la experiencia lo condujo a responsabilizarse de su actuación como profesor de inglés, y querer realizar cambios en el futuro para no vivir nuevamente una situación similar. La

experiencia en sí fue significativa, pero incomoda. Aun así, el participante la consideró como una motivación importante para mejorar su nivel de inglés.

La directora fue muy exigente conmigo, la verdad (...) Un día me sentó y me dijo necesito que mejores tu inglés, sino pues no terminas el curso de verano. (...) Si fue una experiencia que si terminé así de que ya no quiero. Pero, aun así, me abrió mucho el panorama de qué necesito (...) Ahí fue cuando me di cuenta que no voy a estar pasando por momentos así. Y, ahí fue donde más me motivó para aprenderlo. (TEAEMC)

En el capítulo anterior, se analizaron y presentaron las experiencias que para los participantes resultaron significativas durante su aprendizaje de inglés. En tal planteamiento, se contempló la perspectiva de Valdés et al. (2016, p.174) que establecen que la significación o relevancia de las experiencias derivaba del hecho que los estudiantes las recordaban con facilidad, y se desviaban de lo considerado normal o esperable. Igualmente, el análisis contempló los factores que influyeron las experiencias.

Las experiencias que se identificaron como significativas para los estudiantes fueron las que pudieron recapitular con facilidad en sus narraciones, debido a su importancia y significado: a) las clases de inglés, b) las actividades extracurriculares y pasatiempos, c) los viajes al extranjero, y d) los proyectos profesionales y laborales.

El significado que otorgaban los sujetos de investigación a sus experiencias en el aprendizaje de inglés lo relacionaban con su desempeño comunicativo en el idioma. Por lo que, en términos generales, los estudiantes las interpretaban como exitosas o frustrantes. La posibilidad de comunicarse en el idioma les brindaba una sensación de logro.

Al tener comunicación por correo electrónico con el entrevistador, siento que redacto de manera más fluida, y me siento más cómodo al comunicarme oralmente. En general, mi confianza ha aumentado porque siento que si me aceptaron para trabajar en ese campamento es porque cumplo con los requisitos establecidos (TELVH).

En el caso contrario, cuando los participantes tuvieron dificultades para comunicarse en el idioma, el significado que le atribuyen a la experiencia es diferente. Los estudiantes describen este tipo de experiencias, manifestando las emociones que sintieron al vivirlas. La frustración y la inseguridad de comunicarse en inglés son los sentimientos más comunes expresados por los sujetos de la investigación.

Pues, me sentí como abrumado, como que ahí te da más inseguridad, y ya mejor ni siquiera intentas hablarlo porque no te entienden, entonces, ahí es como que te vuelves a encerrar, como a decir: *ay no sé*. (TEFRAC)

Desde la perspectiva de Larsen-Freeman (2019), los seres humanos *creamos significado* e interpretamos y agregamos significado personal a los eventos en nuestras vidas. El significado que los estudiantes otorgaban a sus experiencias se identificaba en ciertas frases que manifestaban sus sentimientos, emociones y valores. Los factores intrapersonales como las emociones, valores, personalidad y motivación están enlazados con la agencia, cuando son puestas en el centro del significado otorgado.

En este sentido, una manifestación de la agencia de los participantes se ve reflejado en el siguiente caso. El estudiante considera hasta cierto punto que el inglés es su enemigo, ya que describe el aprendizaje del inglés como una batalla. El significado que construyó o *creó* del inglés el participante está vinculado con distintos rasgos de su personalidad y motivación. Por lo que, en lugar de darse por vencido, el estudiante tomó la determinación de seguir *luchando* contra el idioma.

Lo considero más como una batalla positiva, porque, por ejemplo, cuando yo le he ganado al idioma, entonces el idioma me gana otra vez. Entonces vamos uno sí, y uno no. Pero entonces, cuando el inglés me gana, es cuando me regresa la motivación y digo: *bueno está bien, le voy a seguir echando más ganas*. Entonces, por eso considero una batalla positiva porque me sigue retando a seguir mejorando en el idioma. (TEJLMM)

El relato del significado que tiene el idioma inglés para este participante se encuentra en la historia digital que diseñó. El título del video que realizó en inglés

es: *English vs. Me*. El título en sí transmite el significado que el inglés tiene para el estudiante en particular.

El objetivo de que los estudiantes de la Universidad Panamericana Aguascalientes narraran sus experiencias vividas durante su aprendizaje de inglés en relatos digitales era el que pudieran expresarse más allá de las palabras. Existen ciertos aspectos de los videos como la música de fondo, la secuencia de las imágenes, y en general expresiones no verbales que pueden ahondar en detalles que permitan inferir lo que los estudiantes realmente pretendían transmitir.

El video analizado era de un estudiante de nivel básico de inglés, cuyo dominio del idioma sobrepasaba lo esperado en esa etapa de aprendizaje. En general, su mensaje en inglés era claro y solamente algunas frases fueron difíciles de entender.

A lo largo del video se escucha como fondo una melodía que suena agradable y que no altera la narración. La técnica utilizada permite apreciar solamente lo que se cree es la mano derecha del participante haciendo dibujos y anotaciones en una pizarra pequeña. Cada vez que es necesario y de acuerdo a la secuencia, se borran y dibujan nuevas imágenes, que en realidad son bosquejos muy básicos pero que logran transmitir claramente el sentido del mensaje. Por ejemplo, se utilizan algunos símbolos ampliamente conocidos para expresar alegría o tristeza.

Al inicio del video, al mismo tiempo que el estudiante dice la frase "*English versus me*" la escribe en la pizarra con un marcador oscuro, y enmarcada con líneas irregulares. Inmediatamente después, se puede ver la fotografía de un cuadrilátero de boxeo que se utiliza para dar énfasis a la explicación del participante.

Desde esta perspectiva, durante su aprendizaje de inglés ha tenido diversas peladas o "rounds" con el idioma. El cuadrilátero aparece con un fondo negro, donde solamente se aprecian las cuerdas rojas y azules y una plataforma. Esta imagen sirve también para llenar los espacios de la narración donde se asume no se encontraron los dibujos pertinentes para ilustrar esa parte de la historia.

Es sorprendente la destreza técnica para lograr que de algún modo, la narración, el trazado y borrado de los dibujos, y anotaciones coincidieran hasta llegar al final del relato digital. En esta última secuencia se lee la frase “*The end...*” teniendo como marco el cuadrilátero de boxeo y no la pizarra. Con esta escena final se destaca el mensaje de que la pelea con el idioma inglés finalmente ha terminado.

Estos aspectos intrapersonales, junto con otros factores interpersonales y contextuales, que se identificaron en el análisis de las experiencias de los participantes son presentados en el siguiente apartado.

6.2 Dimensiones interpersonales, intrapersonales y contextuales

La reflexión que llevaron a cabo los estudiantes de sus acciones pasadas comprendía las distintas dimensiones que conformaban sus experiencias. En este estudio las dimensiones se dividieron en intrapersonales, interpersonales y contextuales. Esta categorización se basó en el modelo *tríadico* del comportamiento humano que utilizó Mercer (2012) en un estudio similar. El modelo contempla una interacción de causalidad, entre factores intrapersonales, de conducta o comportamiento, y del entorno.

Desde esta perspectiva, la dimensión intrapersonal comprende los factores biológicos, cognitivos, afectivos y motivacionales del ser humano. Sin embargo, en el mismo modelo se carece de una referencia explícita a la dimensión interpersonal y contextual. Por lo que, se asume que éstas forman parte del entorno en la triada presentada por Mercer (2012).

Las experiencias vividas por los estudiantes, como los viajes al extranjero pueden generar emociones encontradas. Los participantes relataron sentirse bien y mal al mismo tiempo al vivir la misma experiencia, debido sobre todo a su posibilidad de comunicarse eficientemente en el idioma. Lo cual los lleva también a evaluar su desempeño lingüístico durante la experiencia.

Pues fue una experiencia para mí muy buena la verdad, si sentí mucha emoción, y pues mala porque yo la verdad, según yo tenía un inglés medio,

como que me sentía seguro con lo que yo había aprendido, pero cuando estuve allá me di cuenta que no, que lo que había aprendido no era suficiente como para poderme comunicar. (TEERE)

La dimensión intrapersonal en este trabajo de investigación fue identificada principalmente mediante la manifestación de los participantes de sus emociones y motivaciones en el relato de sus experiencias. Sin embargo, en el análisis de estas dimensiones se contemplaron también otras características individuales de la personalidad de los estudiantes, como sus valores y convicciones. En la reflexión de este estudiante en particular, se alude la agencia del estudiante a partir de lo que él considera puede ayudar a dominar el idioma.

Y, si no lo practicas, y si no te equivocas, no le calas, pues ahí te vas a quedar y siempre vas a estar o cohibido por él que sabe o enaltecido por él que no. Entonces, no hay ni porque compararse. (...). Pero en primer lugar intentar quitarnos esos paradigmas de que el otro, el otro, el otro. Pues tu eres tú, pon atención, enfócate, no faltes a tus clases, se constante, y pues exigencia personal. Cada quien va a llegar hasta donde pueda y quiera. (TELVH)

Asimismo, estas vivencias se desarrollaron en un contexto o estructura social donde los estudiantes expresaron que se relacionaban con familiares, amigos, compañeros de clase, profesores, y en algunos casos con personas extranjeras. La interacción entre personas con características similares como la edad y la falta de dominio del idioma ayudó al participante en particular a sentirse más seguro. La empatía existente durante la experiencia de trabajar en un campamento en el extranjero ayudó al estudiante a lidiar con las inquietudes que sentía ante una experiencia desconocida.

Porque igual, son otros estudiantes de aquí de México, de otros países, de ahí mismo. Y, todos, un requisito es estar estudiando la universidad, o ya haber salido, pero somos gente de la edad. Probablemente no sepan muy bien el idioma, se sienten como yo, eso es lo que me ha ayudado a no frustrarme. (TELVH)

En el caso de los profesores de inglés, la interacción que tuvieron con los participantes a lo largo de sus experiencias, sobre todo en las clases de inglés,

pudo haber afectado la agencia de los últimos, de manera negativa. Las experiencias desagradables pudieron provocar la resolución de los estudiantes a “no actuar”. El estudiante en particular manifiesta de manera muy drástica sus sentimientos hacia el idioma, derivados de la falta de empatía de los docentes de inglés.

Entonces, como que conmigo tienen que ser como muy pacientes en el inglés, porque si de por sí, tengo como el resentimiento de que, por el idioma, me iban a expulsar, entonces como que uno le agarra odio al idioma, y es más difícil, porque si algo me sale mal, me desesperó, y ya no quiero hacer nada. (TEFEGN)

Los profesores de inglés representaron el primer acercamiento que tuvieron los estudiantes con el idioma. Por lo que, su influencia en el aprendizaje de los participantes fue determinante, sobre todo en las etapas tempranas. Los participantes expresaron que en este periodo, los docentes de inglés tienen que utilizar técnicas diferentes a las que se utilizan con aprendices con mayor edad.

A veces, los maestros no entienden que siguen siendo niños, que ya están estudiando, que tienen responsabilidades, que hacen tareas, pero eso no quita que sean niños. Obviamente, pues si se aburren con la materia, pues no van a querer hacer nada, no van a querer aprender. Entonces, si como que ponerles actividades, videos (...) y no tanto escrito, de repetir y repetir. (TEFEGN)

Las interacciones de los participantes, o sus dimensiones interpersonales, así como las intrapersonales son representadas en el esquema ilustrativo, como parte de una dimensión contextual o estructura social. La perspectiva de estructura social de Gao (2010), en un sentido más amplio, contempla las relaciones sociales en un contexto que constituye las condiciones y realidades en las cuales se desarrollan las experiencias.

Las relaciones y condiciones más comunes en las que interactuaron los participantes se desarrollaban en el salón de clases. Las escuelas privadas pueden ser de inspiración cristiana, por lo que su estructura social se basa en preceptos de la religión católica que los estudiantes tienen que seguir.

En esa escuela es algo como que muy reconocido que las oraciones que se, que normalmente rezamos, las rezamos en inglés. pero no era como que racionalizaras lo que estabas diciendo, simplemente lo repetías y ya. (TERJAA)

A nivel global, la estructura social principal de las experiencias de los participantes es el hecho o la *realidad* de que el inglés es la lengua universal de comunicación - *lingua franca*. Por lo que, las *condiciones* en las que se dieron estas experiencias estuvieron vinculadas con la importancia innegable de dominar el idioma.

Entonces, pues sí, yo creo que es una herramienta, pues para la vida, en sí, para poder conocer nuevos lugares, nuevas personas, para tu trabajo. Pues, aunque no me guste, porque no me gusta el idioma, pues, o sea, yo sé que es necesario para mi vida. (TEFEGN)

En este sentido, aunado a la afirmación de Giddens (Ahearn, 2010) que las acciones de las personas se configuran por las estructuras sociales, el presente estudio identificó que además de los contextos sociales, las demás dimensiones de los participantes, como parte de sus experiencias, permitían que el sentido de la agencia de los estudiantes emergiera.

En este sentido, Bruner (2006) expresa que a diferencia de la conducta humana, la acción es intencional y está situada en una estructura cultural y social construida por las interacciones intencionadas de los demás actores. Tal reflexión, abona a la interpretación que se ha realizado en esta investigación de las experiencias de los estudiantes, y de cómo las dimensiones que las conforman permiten construir un significado de las mismas que motivan su acción.

En los distintos ejemplos presentados, se puede identificar como la interacción de los participantes con sus emociones, motivación, personalidad, amigos, compañeros de clase, profesores de inglés, familiares y personas extranjeras, en un contexto o estructura social como parte de sus experiencias en el aprendizaje del idioma, han ido detonando su agencia. La manera como fue emergiendo su sentido de agencia tiene como base ciertos indicadores o marcadores que se describen en el siguiente apartado.

6.3 Indicadores de la agencia

En el análisis de los relatos digitales y de las entrevistas a profundidad de los participantes, se descubrió que existía un patrón en común. Al narrar sus experiencias, los sujetos de investigación realizaban una reflexión que comprendía, como ya se ha indicado, el pasado, presente y futuro de su aprendizaje de inglés.

La temporalidad de la agencia es asimismo considerada por Bandura (2001). Para este autor, los eventos futuros no son la causa de la motivación y acciones actuales porque no tienen una existencia real. Sin embargo, al ser representados cognitivamente por los estudiantes en el presente, los eventos que probablemente sucedan en el futuro son convertidos en motivadores y reguladores de la conducta presente.

He conocido gente, he escuchado experiencias que han perdido oportunidades de trabajo, por no saber inglés, y es que es un idioma muy, muy importante. Yo digo que es muy importante aprenderlo. Le da también un plus a tu persona. Por ejemplo, al momento de presentarme al rato que egrese de la universidad, al buscar trabajo, pienso que le va a dar un plus a mi currículum, y también a mí misma, para superarme. (TEAEMC)

Los estudiantes también aludían a los factores que habían influido sus experiencias, o las dimensiones intrapersonales, interpersonales y contextuales que se han analizado en apartados anteriores. Los participantes también explicaban el significado que estas experiencias había tenido en su aprendizaje del idioma. La dimensión interpersonal de los estudiantes, por ejemplo, la interacción con sus compañeros de clase, era determinante en el significado que los estudiantes construían de su aprendizaje de inglés.

Los aspectos o dimensiones intrapersonales como las emociones, las convicciones o creencias, la confianza en uno mismo, la personalidad y la motivación pueden impactar la agencia (Larsen-Freeman, 2019). En los relatos de los estudiantes se pueden identificar estas dimensiones que mueven a los estudiantes a actuar de una forma o de otra en los distintos casos.

Para este estudiante, la persona que le gustaba y sus compañeros de clase eran un modelo a seguir porque quería hablar inglés tan bien como ellos. A pesar de que consideraba que su dominio del inglés no estaba al nivel de ellos, creía que podía alcanzarlos.

A mí me daba un buen de pena cuando me ponían a leer en inglés, pero porque le niño que me gustaba hablaba muy pero muy bien inglés, hasta parecía de otro país el muchacho. Entonces, él me daba un buen de pena porque yo decía: *no yo lo pronuncio muy mal*. Y, entonces me motivaba ver que mis compañeros practicaban y practicaban, y ya de repente hablaban así muy padre, entonces yo decía: *ay, quiero hablar como ellos*. (TEMCV)

Siguiendo el mismo patrón, en algún momento de sus narraciones, los participantes manifestaban la determinación de incidir en su aprendizaje del inglés, mediante la ejecución de distintas acciones. Aunque los estudiantes consideraran que estas experiencias habían sido hasta cierto punto difíciles, no se quedaron pasivos, sino que actuaron al respecto. Incluso, las situaciones complicadas fungían como motivadores para que los sujetos de investigación decidieran tomar acciones respecto a su aprendizaje de inglés.

En el relato digital titulado. "*My personal life with English*", el participante narraba que al regresar a México después de un viaje al extranjero vivió un *turning point*, o momento decisivo. Aun cuando el viaje representó una de sus mejores experiencias por conocer un país desconocido, durante el viaje, el participante experimentó dificultades para comunicarse en el idioma. La incapacidad de comunicarse en inglés convirtió la misma experiencia en una de sus peores, por lo que a su regreso decide realizar cambios e incidir en su aprendizaje de inglés.

When I was sixteen, I went to the USA. That was the most exciting experience I've ever had because it was my first time in another country. I felt so good and happy, the unique problem was my language. I didn't feel ready. When somebody started to ask me something, I didn't know what to answer and I felt so sad and bad. That was the best and the worst language experience in my life. When I returned to Mexico, I felt bad for the situation. That became a turning point in my life and I decided to make changes in my goals. After this experience, I was determined to study English. (TVERE)

Los *turning points* término utilizado por el participante, o momentos decisivos, se consideran “intersecciones biográficas, que son vistas como marcos temporales donde se hace evidente el cruce de la agencia personal con los significados biográficos” (Valdés et al., 2016, p.172). Una puntualización muy interesante por parte de los autores es que a pesar de que la misma experiencia pueda ser vivida por distintas personas, el significado que tiene para cada una de ellas es diferente.

En el mismo relato, el estudiante incluye una imagen muy descriptiva del significado de la experiencia vivida en ese viaje. Es un dibujo hecho a mano en el que aparece una figura humana con el nombre del participante en la parte de arriba. Al lado derecho de la figura, hay un emoticón que refleja tristeza. Al lado derecho del emoticón hay una flecha, apuntado a un foco prendido. Debajo de estos dibujos se lee la palabra *Experience* subrayada, con una flecha señalando hacia abajo la pregunta: *What can I do?*

Esta descripción destaca que la experiencia vivida en el extranjero representó un momento decisivo para el estudiante. La interrogante que se plantea el participante muestra su intención de proceder en consecuencia a la situación, o sentido de agencia. En la entrevista a profundidad al participante, se corroboró que era la experiencia que recordaba más nítidamente cuando se le pidió que describiera sus vivencias relacionadas con el aprendizaje del idioma.

El significado o sentido que los sujetos de esta investigación otorgaron a sus experiencias se relacionaba principalmente con su posibilidad de comunicarse en el idioma. La decisión de actuar o incidir en su aprendizaje del inglés, en este caso, es lo que se denomina agencia. Van Lier (2008), señala que la agencia implica la habilidad de conferir relevancia y significado a los eventos.

Pues, fue ahí cuando le agarré, como bien, como que dije, tengo que aprender bien el inglés por si llegara a volver a venir, en algún momento en que me llegara a separar de mi papá, pues tendría que comunicarme por mí mismo, (...) Entonces fue ahí donde me di cuenta que realmente tenía que echarle más ganas al inglés, y aprenderlo mejor. (TEJLMM)

La aclaración que realizan Vitanova, Miller, Gao y Deters (2015) de la agencia es muy pertinente para acotar los actos agentivos de los sujetos de esta investigación. Desde su perspectiva, no todos los actos son ejemplos de agencia humana. Además de tener la determinación de producir cambios en sus conductas, los estudiantes en este caso, debían actuar intencionadamente para emprender conscientemente tales cambios. Por lo que la reflexión también representaba otro componente significativo de la agencia.

En el caso particular, el participante realizó un recuento de sus experiencias en los distintos niveles educativos y su aprendizaje del inglés. Después de evaluar su desempeño y manifestar arrepentimiento por no haberse comprometido con su aprendizaje, reconoce la importancia del idioma para “brillar” en la vida y alcanzar sus metas.

We live in a globality age which means we must to open our minds, so learning English is very, very important if we want to shine in the world. That's why I'm studying English and Japanese. I know that I'm not excellent about learning languages but I need them because I have a great list of things I want to do, and travel around the world is one of them. (TVCS)

En el mismo sentido, Bandura (2008) describe ciertas características como propiedades de la agencia. Los testimonios de los estudiantes, además de la intencionalidad y la reflexión, manifestaban su agencia, o sentido de agencia, con ciertas expresiones que hacían referencia a estas propiedades. En el presente trabajo de investigación tales manifestaciones agentivas de los estudiantes se denominan como *indicadores de la agencia*.

Los indicadores de la agencia en el análisis e interpretación de las narraciones se englobaron en tres categorías: a) la reflexión de los participantes sobre sus experiencias vividas, b) la autoevaluación de su desempeño, y c) su intencionalidad de llevar a cabo acciones concretas. El que los indicadores estén divididos de tal manera, no implica que se hayan presentado en una secuencia en particular, ni tampoco que todos se encontraran en las narraciones, aunque pudo ser el caso. Sin embargo, para fines de organización de los datos, a continuación, se presentan los indicadores en esa sucesión.

La **reflexión** que realizaron los participantes al narrar sus experiencias contempló el proceso de introspección como de retrospección. El proceso retrospectivo está relacionado con la *mirada hacia atrás* de los estudiantes para referirse al pasado. Los estudiantes como agentes, reflexionaban en sus experiencias y planteaban cursos de acción para el futuro. Por lo que, el proceso de reflexión que llevaron a cabo los estudiantes estuvo presente a lo largo de sus narraciones. Este desarrollo reflexivo no se presentó de manera lineal, sino que era dinámico, y el sentido de la agencia iba emergiendo en la narración de los participantes.

De acuerdo con Bruner (2006), la reflexión o *reflexividad humana* permite a los sujetos realizar una vinculación temporal con su agencia. El autor presenta la posibilidad de que mediante la reflexión, los seres humanos modifiquen su presente en función del pasado, o de manera contraria, *reconceptualicen* su pasado con base en el presente. Pero, sobre todo, contempla la opción de cambiar el futuro, “ideando nuevas formas de: ser, actuar, luchar” (p. 118).

Al narrar sus experiencias los sujetos de investigación realizaban un proceso de retrospección en el que recuerdan los sucesos más significativos. La identificación de estos sucesos fue mediante el uso de expresiones que denotaban emociones y sentimientos de los estudiantes. Además, también utilizaban calificativos para referirse a ellos.

Pues cuando yo fui a Estados Unidos, por primera vez, la verdad si sentí como una emoción. (...) la verdad si sentí una gran felicidad porque primero que nada estuve en un país asombroso, y la verdad si lo consideré una gran experiencia. (TEERE)

En la parte introspectiva de su reflexión, los participantes evaluaban su comportamiento durante la experiencia. La **autoevaluación** se enfocaba a su desempeño en el inglés, sobre todo al comunicarse oralmente. Las expresiones que utilizaban los participantes para evaluar su habilidad comunicativa formaron parte de los indicadores de su agencia. Desde la perspectiva de Bandura (2001), la autoevaluación es un indicador de la agencia porque los sujetos de

investigación no solamente fungían como agentes de sus acciones, sino que también las evaluaban.

La evaluación que efectuaba este participante de su habilidad comunicativa era en general positiva. Pero, también el estudiante reconocía que existían aspectos particulares de su comunicación que necesitaba mejorar. Aunque no planteaba estrategias concretas para lograrlo, esperaba obtener ciertos resultados.

Bueno, yo quiero tener una mejor pronunciación porque igual al momento de hablarlo siento que lo hablo bien, pero al momento por ejemplo de hablarlo al lado de un americano siento que mi pronunciación no es tan buena, como la de ellos. Entonces, mi expectativa es mejorar mi pronunciación, y mejorar mi vocabulario. (TEPRCH)

Los participantes evaluaban su desempeño comunicativo en el idioma en términos de éxito o fracasos, provocándoles satisfacción y alegría, o vergüenza y frustración. Estos sentimientos, de acuerdo con Bandura, (2001), conducían a los estudiantes a evaluar su motivación, valores y el significado de sus metas personales.

Estar consciente de la importancia de aprender inglés porque eso es lo que primero va a ser como tu motivación intrínseca, tu voluntad para aprender inglés. Y, pues buscar diferentes maneras de aprenderlo, no conformarse con las clases sino buscar cursos, buscar por medio de películas o ponerse hablar con una amiga. (TEAEMC)

Por lo que, los indicadores de la agencia característicos de la autoevaluación están relacionados con expresiones de los participantes que denotaban satisfacción o alegría por haber podido comunicarse en el idioma.

Me sentí muy contenta porque iba con una familia, entonces yo era como la guía de ellos. Entonces, al momento, por ejemplo, cuando llegamos al aeropuerto, su papá me decía: *a ver ayúdanos a esto, dile a estas personas que dónde tenemos que ir. (...)* Pero, me hizo de igual modo pues aprender más, porque yo sentí que sí comprendía todo, pero había cosas en verdad que no alcanzaba a comprender totalmente. Entonces, yo llegué y dije: *yo quiero saberlo bien.* (TEPRCH)

Sin embargo, los participantes también expresaban frustración por su incapacidad de comunicarse en el idioma. En los ámbitos laborales en los que se veían

inmersos, el dominio del inglés era muy relevante. Los estudiantes tomaban conciencia de la necesidad de hablar inglés correctamente, debido a las exigencias de sus jefes y, en este caso de los alumnos o niños que tenía el participante bajo su responsabilidad.

Un día me sentó (la directora de la escuela donde trabajaba), y me dijo: *necesito que mejores tu inglés, si no pues no, no terminas el curso de verano, y yo así, o sea muy exigente. Y la verdad, si estaba muy nerviosa ante los niños, te desesperas que no te hagan caso, luego no dominas tantísimo el inglés. Si fue una experiencia, que si terminé así de ya no quiero. (...) Y, ahí fue donde más me motivó para aprenderlo. (TEAEMC)*

Un indicador de la agencia como autoevaluación también se expresaba por parte de los sujetos de la investigación como arrepentimiento, al no haber alcanzado las expectativas esperadas, y no haberse esforzado en aprender el idioma. Este sentimiento provocaba que los participantes decidieran, en el caso particular, cambiar la actitud hacia el idioma, que también es un indicador de su agencia.

Entonces, por esa parte, lo veo como que desperdiqué el tiempo, como que no aproveché lo que pude haber aprovechado para conocer, para saber, para aprender, para ya ahorita no estar tomando inglés, sino otro idioma, o alguna otra materia. Si lo ves tedioso, al final no vas a tener ningún aprendizaje significativo para tu vida. Y, si le ves la utilidad, si te funciona y aprendes rápido. (TEFRAC)

Finalmente, un indicador más de la autoevaluación en la agencia de los participantes eran referencias que hicieron a sus debilidades y fortalezas en el idioma. Los estudiantes al tomar conciencia de éstas, decidieron tomar medidas al respecto. Por inverosímil que pueda parecer, el sujeto de investigación en particular solicitó a su profesor repetir el curso de inglés porque no se sentía seguro de su progreso.

Creo que era sexto semestre, repetí el semestre, no porque hubiera reprobado, sino porque yo le dije al *teacher, no quiero seguir avanzando, sin tener todavía la parte de la teoría, de la gramática, más que nada, consolidada. (TERJAA)*

La autoevaluación asimismo permitió que los participantes reflexionaran sobre su forma de aprendizaje del idioma. Es interesante la analogía que realizó el mismo estudiante sobre lo que él consideraba la mejor manera de aprender inglés.

A lo mejor, no estás enfocado como todos deberían, tipo caballo en una carrera, que dice: ah, ese es el camino, más bien yo como que me disperso, y este es el mismo tema, pero lo asocio con algo que está externo, a lo mejor, ya como tipo aterrizándolo a la práctica, y entonces ya lo entiendo, y entonces regreso al tema de la clase. (TERJAA)

Al reflexionar sobre sus experiencias y evaluar su desempeño comunicativo, los participantes manifestaban que podían realizar cambios en su aprendizaje. Aun cuando las experiencias habían sido frustrantes, los estudiantes tenían la convicción que podían realizar cambios al respecto. Los sujetos de investigación esperaban obtener ciertos resultados con las acciones que se planteaban realizar.

Entonces, yo viniendo de otra escuela, llegando a la primaria ahí con los demás, pues yo venía casi de ceros. (...) La verdad me acuerdo que al inicio fue algo, o sea me parecía algo muy difícil, como pues aprender así de gramática, porque me acuerdo que batallaba mucho con eso. Entonces, pues nada más era eso de aplicarme en clase y poner atención, y si nada más. (TEJRE)

Este caso representa lo que Mercer (2013) considera como sentido personal de agencia, la creencia de que el comportamiento, en este caso de los participantes, puede hacer la diferencia en el aprendizaje del inglés en un contexto dado (p.170).

La evaluación de su desempeño en el idioma conducía a los participantes a ejecutar acciones para alcanzar los resultados esperados, es decir, mejorar su nivel de inglés. La perspectiva *agentiva* de Bandura (2008) considera que es ser un agente es influir *intencionalmente* en el propio desempeño y en las circunstancias de la vida.

La **intencionalidad** es otra manifestación de la agencia. Una intención es una representación de un curso de acción a desempeñarse en el futuro. Sin embargo, Bandura (2001) es determinante al explicar que la intención como una característica de la agencia es más que una simple expectativa o predicción de acciones futuras. La intención de Bandura es un compromiso proactivo, y un poder

de originar acciones para determinados propósitos, característica clave de la agencia personal.

Los indicadores de la agencia relacionados con la intencionalidad de los sujetos de investigación, se identificaron mediante expresiones que hacían referencia a la obtención de resultados esperados, metas planteadas y estrategias concretas o cursos de acción para lograr tales propósitos.

Un ejemplo muy ilustrativo de la intencionalidad de los participantes, en el que se pueden identificar estos indicadores de la agencia, es el narrado en un relato digital realmente creativo titulado "*I need to pass*". Este estudiante reprueba el primer parcial del curso de inglés y se plantea hacer algo. Es exactamente una historia creada por él para mostrar la manera que los estudiantes se pueden sentir después de fracasar en el aprendizaje del idioma y las medidas que deciden tomar para lidiar con una experiencia frustrante, el reprobar un examen, por ejemplo.

El alumno decide salvar el semestre y estudiar para lograrlo. En el video el estudiante usa la metáfora de un entrenamiento al estilo Rocky, ya que incluso utiliza el tema de la película como fondo musical en esta parte. Para dicho entrenamiento necesitaba encontrar al mejor maestro, y tiene un nombre específico. Parte de su "entrenamiento" consiste en leer, en sostener libros sobre la cabeza, en tener libros en ambas manos, también tomar un curso en línea. Al final de su entrenamiento se aprecia que está corriendo con un libro en las manos hasta llegar al mismo lugar que llega Rocky Balboa en su primera película de la saga.

En esta historia creada por el estudiante se puede notar de manera importante la manera en que el estudiante caracterizado ejerce su agencia al decidir cambiar el resultado de su primer examen, y prepararse para el final en lugar de quedarse cruzado de brazos y no hacer algo. Además, reconoce que una parte importante de ese proceso es la ayuda del profesor al que estuvo buscando porque sabía que era el mejor.

Sin embargo, esta intencionalidad estaba basada en la confianza y seguridad que mostraban los estudiantes de que podían influir en su aprendizaje que era el resultado final que esperaban obtener. Por lo tanto, para alcanzar este propósito, los participantes se planteaban metas, y establecían estrategias concretas.

Pues, darse la confianza, ¿no? Porque, pues, si darse confianza más bien con los profesores, porque también hay mucha gente que no aprende por no preguntar, ¿no? Entonces, pues cuando no preguntas es como quedarte ahí estancado. Entonces, yo en base a eso, este, yo creo en base de mi confianza, salí adelante con mi inglés. (TEJRE)

El caso de este estudiante refleja la creencia de Bandura (2001) de que, entre todos los mecanismos de la agencia personal, ninguno es más significativo y central que la convicción de los estudiantes en su capacidad de influir sobre el propio desempeño en el idioma, y sobre los eventos externos. La convicción de la eficacia personal es el fundamento de la agencia humana. A menos, que los participantes creyeran que podían lograr los resultados deseados y evitar los no deseados con sus acciones, tendrían pocos incentivos de actuar o de perseverar para hacer frente a las dificultades.

Quería practicar porque voy a hacer el TOEFL en abril, lo voy a volver a hacer. En *grammar* no acabé, en *reading* no acabé, me faltaba tiempo. Entonces, pues pensar menos, y creer en mí, y en lo que sé, y contestar rápido, y aparte si practicar *grammar* y *reading*. (TEMPV)

En la universidad en la que se desarrolló el trabajo de investigación, los estudiantes tienen que acreditar su nivel de inglés mediante una puntuación de 550 en el examen TOEFL, como se explicó en el capítulo correspondiente. Este requisito representaba un reto muy importante para los sujetos de investigación. A pesar de que los estudiantes tengan un dominio aceptable del idioma, al presentar el examen tienen que lidiar con el nerviosismo y el estrés de no obtener la puntuación requerida. Por lo que un aspecto importante a considerar es la confianza en sí mismos que los estudiantes deben desarrollar para lograr el resultado esperado.

La convicción de la eficacia jugó un papel central en la motivación de los participantes para alcanzar los resultados esperados. La creencia en su eficacia

podría reducir la vulnerabilidad al estrés y depresión en situaciones difíciles o agobiantes y fortalecer la resiliencia en la adversidad (Martin, 2004). Esta resiliencia se refleja en la narración de los estudiantes que a pesar de haber vivido experiencias complicadas, manifestaban su intención de incidir en su aprendizaje del inglés, mediante el planteamiento de cursos de acción o estrategias concretas.

Yo lo que trato de hacer es mejorar, y se puede perfeccionar en ese aspecto, para ya más adelante estar más preparado, o sea, una experiencia no me puede pasar nada más una vez, te pueden pasar varias veces, del mismo tipo. Lo que tienes que hacer es mejorar eso, y más adelante seguir adelante, y o sea, hacerlo de una forma correcta, porque tú ya aprendiste del error. (TEERE)

6.4 Surgimiento del sentido de la agencia

Una vez presentados el análisis e interpretación de las experiencias de los estudiantes con apego a los objetivos de la investigación, para finalizar este capítulo, se efectúa una recapitulación de los resultados. Para tal fin, se integran las dimensiones de las experiencias de los estudiantes en la construcción del significado de éstas, y el surgimiento de su conciencia agentiva.

Las experiencias vividas en las **clases de inglés** se desarrollaban en una estructura contextual que abarcaba diversos elementos. En un nivel macro, las clases de inglés tienen que apegarse a programas de inglés diseñados contemplando aspectos generales del aprendizaje, dejando de lado la subjetividad de los estudiantes. De estos programas se derivan las metodologías de enseñanza que presentan las mismas carencias. Las metodologías pueden enfocarse al dominio de estructuras gramaticales más que al desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas. Los estudiantes son evaluados con instrumentos internacionales, y que forman parte de los requisitos de egreso de las universidades con el fin de demostrar el dominio del inglés de los estudiantes.

En los niveles educativos básicos, los estudiantes llegaban a aburrirse pues se repetían temas que ya se habían visto, por la falta de seguimiento en su progreso. Los alumnos podían considerar que las clases de inglés eran poco importantes o

de “relleno”. Sin embargo, en la educación superior, los estudiantes reconocían la importancia y utilidad del idioma, debido a que información relevante de sus áreas de estudio estaba en inglés.

La tecnología es otra dimensión contextual de las clases de inglés. Los estudiantes manifestaban disfrutar las actividades interactivas con recursos digitales o en línea como *Kahoot*, por ejemplo. Además, los estudiantes utilizaban las redes sociales y las aplicaciones tecnológicas, como *Duolingo*, para practicar el idioma fuera del salón de clases. Sin embargo, los estudiantes no incluían estos factores como parte de las estrategias concretas que decían implementar para incidir en su aprendizaje.

Los profesores de inglés representaban un factor determinante en el significado que construían los estudiantes del idioma y sus clases de inglés. Los participantes manifestaban que los docentes influían de manera definitiva su aprendizaje. La manera de enseñar y el trato que daban a los estudiantes, aunado a su dominio del idioma, fueron reconocidos por los participantes como cualidades importantes. En los niveles educativos y de inglés, los estudiantes sentían admiración por sus profesores, pero conforme avanzaban en los niveles esa admiración se podía convertir en indiferencia.

Los compañeros de clase y los amigos representaban tanto una inspiración como una competencia. En las clases de inglés, los estudiantes se planteaban metas comunes de aprendizaje, y se apoyaban mutuamente a alcanzarlas. Sin embargo, existían casos en que los participantes querían alcanzar o sobrepasar el nivel que tenían sus compañeros. Para lograr esta meta, se planteaban estrategias específicas, como poner más atención en clases. Por su parte, los padres de familia representaban un apoyo para los participantes, pero también la supervisión de su progreso.

En la reflexión de la forma cómo interactuaban estas dimensiones en sus experiencias, los estudiantes pudieron establecer metas y acciones para lograr un cambio en los resultados que hasta ese momento habían obtenido en el inglés. Al

evaluar los aspectos que tenían que superar en su aprendizaje del idioma, reconocían que su determinación permitiría alcanzar sus expectativas, porque tenían confianza en sí mismos.

En esta cita de la participante, se reconoce otro indicador de la agencia que es el de no dejar de actuar, a pesar de las dificultades. Este relato en tercera persona muestra la retrospección de la participante de la experiencia en el pasado, y su determinación futura de actuar.

She began to see that it wasn't so easy to learn English, but that didn't stop her to do it. She said "I can do it" (TVEBMV)

Tabla 2. Resumen de experiencias en el salón de clases.

Dimensión intrapersonal	Dimensión interpersonal	Estructura Contextual	Indicadores de agencia
<ul style="list-style-type: none"> -Gusto y motivación por aprender cosas nuevas -Satisfacción y orgullo de avanzar -Cariño al idioma porque es divertido -Desánimo y agobio por iniciar en un nivel básico -Falta de interés -Lidiar con el idioma, algo de lo que no se puede librar -Odio, enojo, resentimiento, y aversión hace el idioma por maltrato -Estrés por dificultad para aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los profesores de inglés como factor determinante en estas experiencias. -Practicar el idioma con amigos y compañeros con más confianza, aunque se cometan errores. -Los compañeros de clase como competencia en el aprendizaje -Los compañeros que dominan el idioma, como modelos a seguir. -Los padres de familia representan un apoyo y motivación. -Ser un ejemplo para hermanos menores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Programas de inglés -Metodologías de enseñanza -El inglés como materia de "relleno" -Evaluaciones de inglés en el nivel preescolar -Evaluaciones extranjeras, TOEFL o TOEIC -TICs -Redes sociales -Aplicaciones digitales -Mayor información en inglés de las carreras que se estudian. 	<p>Autoevaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> -Análisis FODA -Dificultad para comunicarse oralmente - Mala pronunciación y gramática -mejora después de tiempo de estudio. <p>Intención / estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> -Buscar diferentes formas de aprender -Superar el miedo y la vergüenza de hablar inglés -Poner atención en clases -Preguntar cuando se tengan dudas -Tener confianza en sí mismo -Hábitos de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia contemplando las distintas dimensiones convergentes en salón de clases.

Las **actividades extracurriculares y pasatiempos** derivadas de sus clases de inglés representaron otra de las experiencias significativas para los estudiantes. Los participantes disfrutaban estos eventos porque utilizaban el idioma de una manera más práctica fuera del salón de clases. Las escuelas que tenían como objetivo que los estudiantes tuvieran un mejor dominio del inglés, fomentaban este tipo de actividades para que pudieran desenvolverse en otros ámbitos.

Tabla 3. Resumen de actividades extracurriculares y pasatiempos

Dimensión intrapersonal	Dimensión interpersonal	Estructura Contextual	Indicadores de agencia
<ul style="list-style-type: none"> -Positividad hacia el inglés -Gusto y nervios de participar en concurso o de exponer algún tema en inglés -Seguridad de dominar el idioma -El inglés como un aprendizaje significativo -El idioma como una batalla positiva -El inglés no es tan bonito como el español -Orgullo de identidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Gente extranjera, incluyendo familiares con quien practicar -Proyectos en equipos de compañeros. -Familiares y amigos para practicar el idioma. -Profesores de inglés como apoyo en estos eventos 	<ul style="list-style-type: none"> -Cercanía con Estados Unidos de América -Concursos -Exhibiciones -Cultura del idioma -Intercambios culturales -Estereotipos y prejuicios culturales 	<p>Autoevaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> -Progreso en el desempeño comunicativo. <p>Intencionalidad / estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leer libros en inglés -Socializar con extranjeros -Aprender un tercer idioma -Escuchar canciones en inglés para mejorar la pronunciación -Romper barreras culturales No limitarse, -Demostrar las capacidades que se tienen.

Fuente: Elaboración propia contemplando las dimensiones que convergen durante las actividades extracurriculares y pasatiempos de los estudiantes.

Las dimensiones que influyeron estas experiencias contemplan los contextos culturales debido a la cercanía con Estados Unidos de América. Los estudiantes manifestaban tanto agrado por tener la posibilidad de interactuar en inglés con

gente extranjera, como rechazo por ciertos tipos de culturas. Por lo que, las emociones y sentimientos reflejados en las narraciones de estos eventos se enfocan principalmente hacia su percepción del inglés. Los indicadores de agencia, en ciertas situaciones son dirigidos a romper esas limitaciones.

La dimensión interpersonal que resalta en las actividades extracurriculares y pasatiempos contempla esencialmente a los compañeros de clase para participar en equipos. Además, los familiares y amigos conforman las comunidades en las cuáles los estudiantes tienen oportunidad de practicar el idioma más libremente. Por lo que, es en ese sentido que los estudiantes plantean estrategias que representan también un entretenimiento.

Tabla 4. Resumen de proyectos profesionales y laborales

Dimensión intrapersonal	Dimension interpersonal	Estructura Contextual	Indicadores de agencia
<ul style="list-style-type: none"> -Nerviosismo ante las exigencias laborales -Motivación para aprender el idioma y viajar por trabajo -Gusto y diversión de hablar inglés -Entusiasmo cuando pueden comunicarse en los contextos laborales -Disgusto hacia el idioma 	<ul style="list-style-type: none"> -Gente extranjera -Empleadores extranjeros -Compañeros de escuela y trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> -Inglés como <i>lingua franca</i> -Cultura laboral en inglés -Prejuicios culturales -Otros idiomas -Tratados comerciales con distintas empresas extranjeras -Convenios de las universidades con instituciones extranjeras. -Preocupación por el ambiente -Necesidades interdisciplinarias -Empleos temporales en el extranjero 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión -No repetir experiencias desagradables Autoevaluación -Arrepentimiento por no haberlo estudiado cuando se tuvo la oportunidad -Reconocer progreso en el dominio del idioma Intencionalidad / estrategias -Aprender el idioma para dominarlo -Prepararse para entrevistas laborales -Utilizar el inglés para aprender otros idiomas -Cambiar la mentalidad o actitud hacia el idioma -Estudiar en el extranjero

Fuente: Elaboración propia contemplando las dimensiones que convergen en los proyectos profesionales y laborales de los estudiantes.

Los participantes reconocen la importancia del dominio del inglés para su desarrollo profesional y laboral. Las competencias lingüísticas y comunicativas representan una herramienta que les brindan oportunidades en estos ámbitos. Es cuando tienen que enfrentarse a esta realidad, que los estudiantes comprenden la utilidad práctica del idioma. La madurez adquirida permite que el sentido de agencia emerja de manera más visible en los estudiantes que se realizan una reflexión y autoevaluación de lo que es su desempeño comunicativo, y plantean objetivos y acciones más dirigidos a obtener beneficios laborales.

Tabla 5. Resumen de viajes al extranjero

Dimensión intrapersonal	Dimensión interpersonal	Estructura Contextual	Indicadores de agencia
<ul style="list-style-type: none"> -Emoción y felicidad de viajar -Vergüenza de hablar con las personas extranjeras -Miedo a pronunciar incorrectamente -Desánimo por no haberse podido comunicar en el idioma -Sentirse abrumado e inseguro para comunicarse en el idioma en el extranjero -Impotencia por no expresar lo que se quiere -Seguridad por parte de familiares -Motivación por entender lo que se escucha -Contenta de servir de guía 	<ul style="list-style-type: none"> -Familiares principalmente -Familiares radicando en el extranjero 	<ul style="list-style-type: none"> -Inglés como <i>lingua franca</i>, aunque en algunos países prefieran hablar otro idioma -Prejuicios raciales -Viajes por exigencias académica -Requisito institucional de acreditar el TOEFL para irse de intercambio 	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación -No se aprendió lo necesario -La incapacidad de comunicarse en el idioma, aun después de tantos años de estudiarlo -Reconocer progreso en el dominio del idioma Intencionalidad / estrategias -Perderle el miedo al idioma -Prepararse para experiencias similares en el futuro -Planeación de las acciones -Hablar inglés con familiares

Fuente: Elaboración propia contemplando las dimensiones que convergen durante los viajes al extranjero de los estudiantes.

En la narración del siguiente relato digital, se puede identificar la manera en que surgió el sentido de agencia del estudiante. La profesora extranjera le brindó los elementos al estudiante para desarrollar su sentido de agencia. En primer lugar, el estudiante estaba consciente que su nivel de inglés no era suficiente para avanzar al siguiente nivel, una autoevaluación de su parte. Pero, la profesora le presentó la estrategia principal para mejorar su nivel de inglés: salir con sus compañeros extranjeros y hablar en inglés. El estudiante alcanzó su objetivo de seguir con el siguiente nivel de inglés porque adquirió vocabulario, pero sobre todo venció el temor de cometer errores y de que sus compañeros se rieran de su mala pronunciación.

One experience life that I have. It was when I traveled to Canada to visit my cousin. And, there I studied on an English school and I met a lot of international people. And at the beginning it was a difficult for me. It was so difficult for me because I have to use my English for all my activities. I remember when I failed my English test to move to the next level, my teacher told me some feedback and she said to me that I have to hang out with my international classmates and that I have to try to speak English with them. And, if I do those things, I would improve my English level and I will get a better vocabulary and then I tried it and then the next time that I present my English test, I can pass it and I can move onto the next level. And, it was so amazing because I thought that the international, my international friends, they will laugh at about my pronunciation, about, and I was so shy. But until I tried to speak and I made mistakes and all of these things, I realized that it doesn't matter because we came from the same objective that is to learn English and try to met international people and cultures and all of these. (TVLFSC)

Desde el punto de vista pedagógico, el cometer errores es una de las mejores estrategias agentivas para aprender. De acuerdo con Dweck (2016), hay que preparar a los estudiantes para el fracaso, pero no de manera que se conformen con bajas calificaciones o porque no avanzan en el idioma. Habría que premiar más el esfuerzo, el trabajo, la búsqueda de estrategias para incidir en su aprendizaje y encontrar la que funcione mejor para ellos. Los profesores de inglés podrían guiar solamente, como hizo la profesora de inglés, a encontrar aquellas

estrategias de aprendizaje que funcionen mejor para los estudiantes. Es decir, brindarles los recursos para que desarrollen su sentido de la agencia.

Es entonces que la agencia humana emerge de la convicción o creencia de la propia eficacia, la creencia en la capacidad que se tiene para realizar acciones en particular. Por lo que de acuerdo con Martin (2004) es generativa y creativa, no simplemente reactiva a las influencias socioculturales. (p.138)

Cuando entré a la universidad, la maestra que me tocó como que su pronunciación, siempre la pronunciación fue como lo que más me atraía. Entonces, desde ahí me empezó a gustar porque dije: *ay, si yo puedo hablar así, que padre*. Para las presentaciones, ahí si echaba ganas, y me ponía con el traductor de Google, no a traducir, sino a escuchar la pronunciación, y practicar y practicar. (TEMCV)

Por lo tanto, la agencia de los participantes iba emergiendo de manera planeada y pensada. Al realizar un proceso cognitivo en el que visualizaban los resultados que querían alcanzar, los estudiantes establecían metas, y se plantean cursos de acción mediante estrategias concretas. Es por eso que la agencia no es una reacción inmediata a una experiencia vivida sino un desarrollo más planeado y pensado.

Después de esa experiencia, fue lo primero que dije, no la verdad yo si quiero aprender bien el idioma, aunque sea tedioso, y aunque diga no voy a poder o no entiendo muchas cosas, voy a tratar de sacarlo adelante. (TEERE)

Capítulo 7. Conclusiones

La inquietud y el interés por conocer los atributos subjetivos de los aprendices, fueron el motivo principal de esta investigación cualitativa. Para abordar la dimensión subjetiva de los estudiantes universitarios desde su perspectiva, se analizaron e interpretaron las experiencias vividas a lo largo de su aprendizaje del inglés, los factores que las influían, y la manera en la que los estudiantes respondían ante tales circunstancias.

La respuesta de los estudiantes a sus experiencias, es lo que se conoce como el sentido de agencia. En este estudio, el enfoque de agencia se plantea como la conciencia que desarrollan los estudiantes de que sus acciones pueden incidir en los resultados de su aprendizaje del inglés. Sin embargo, esta aproximación de la agencia no contempla únicamente el comportamiento o actuación de los estudiantes, también considera su habilidad de conferir relevancia, y significado a estas experiencias (Larsen-Freeman, 2019).

La influencia de los contextos socioculturales, y los esfuerzos de los estudiantes a través de sus recursos intra e interpersonales les permite el desarrollo y ejercicio de su agencia. Estos componentes se conjuntan en situaciones particulares, y hasta cierto punto únicas que viven los estudiantes, y que son consideradas como experiencias significativas.

El ejercicio de la agencia se desarrolla en un proceso que contempla la interacción social y la comunicación, como elementos clave de las experiencias. La agencia es un proceso intersubjetivo, a través del cual, los agentes se comprometen con los demás actores, en contextos de acción colectivamente organizados. Por tanto, la agencia debe considerarse como un proceso intrínsecamente social y relacional (Emirbayer y Mische, 1998).

Estos planteamientos condujeron a establecer el objetivo principal de la investigación: comprender la manera en que emerge el sentido de agencia de los

estudiantes universitarios durante las experiencias que viven a lo largo de su aprendizaje del inglés.

Para lograr tal fin, el trabajo de investigación se desarrolló en dos etapas: la primera, de exploración, y la segunda, de profundización. Sin embargo, estas fases estuvieron vinculadas entre sí durante todo el proceso. Los datos obtenidos en ambas etapas se complementaron a lo largo del tratamiento de la información.

El análisis de los datos considerados en la etapa exploratoria permitió en primer lugar, establecer el argumento central de la tesis de la siguiente manera: los estudiantes vivían diferentes experiencias a lo largo de su aprendizaje del inglés, y estaban conformadas por dimensiones intrapersonales, interpersonales y contextuales. Las experiencias pudieron resultar satisfactorias o frustrantes para los estudiantes, pero de algún modo los motivaban a actuar en consecuencia. Después de vivida la experiencia, los participantes manifestaban su determinación de realizar cambios en su aprendizaje.

En la primera fase también, se identificó que los factores que influían de manera significativa las experiencias de los estudiantes comprendían múltiples dimensiones. La personalidad propia de los estudiantes, sus emociones, y su motivación formaban parte de la dimensión intrapersonal. Las interacciones con los profesores de inglés, sus compañeros de clase, familiares, amigos, gente extranjera, y empleadores representaban la parte interpersonal. Asimismo, se reconocieron los diferentes contextos en los que se desarrollaron las experiencias de los participantes.

Además, los hallazgos de esta exploración investigativa llevaron a establecer que, en conjunto, las consideraciones planteadas convertían las vivencias de los estudiantes en experiencias significativas, agrupándose en: a) clases de inglés, b) actividades extracurriculares, c) viajes al extranjero, y d) proyectos laborales y profesionales.

Estas cuatro experiencias fueron consideradas como significativas porque se identificó un alto componente emocional y motivacional que las distinguía de las

otras experiencias. Esta distinción subjetiva provoca que las personas puedan “reconocerse, fortalecerse y enfrentarse a sus vidas de manera diferente” (Valdés et al., 2016, p.170).

A pesar de que los estudiantes narraron diversas experiencias, se identificó que éstas no impactaron de manera importante su vida, o su aprendizaje del inglés. A diferencia de las cuatro experiencias señaladas, las situaciones en las demás vivencias no eran narradas como un reto importante. Por ende, no existía una intención y determinación de su parte de llevar a cabo acciones que repercutieran en su dominio del idioma.

Si bien en esta etapa se identificaron las experiencias en las que convergían distintas dimensiones que posibilitaban la determinación de los participantes a actuar, era necesario comprender la manera en que éstas interactuaban. Tal análisis permitiría conocer las situaciones y contextos socioculturales en los que emergía el sentido de agencia de los estudiantes. En estas experiencias, los participantes. Emirbayer and Mische (1998) explican que los estudiantes, en este caso, no son actores aislados, su comportamiento es una síntesis concreta, moldeada y condicionada, tanto por los contextos de acción, como por el dinamismo de su agencia.

Contemplando este primer acercamiento al sentido de agencia de los estudiantes, en la segunda etapa, se pretendía profundizar en los datos a través de las entrevistas hechas a los participantes seleccionados. El resultado del análisis de las entrevistas permitió confirmar los hallazgos encontrados en la fase anterior. Los participantes describieron las mismas vivencias que habían relatado en la etapa exploratoria. Además, los estudiantes aludieron nuevamente a los aspectos o dimensiones que influyeron sus vivencias, y la manera como pensaban actuar ante las distintas situaciones.

La determinación de un estudiante a actuar para incidir en su aprendizaje se vinculó al concepto de agencia. La agencia era expresada por los participantes con distintas frases en sus narraciones que denotaban su reflexión de las

experiencias vividas, la evaluación de su habilidad comunicativa durante esas experiencias, y en consecuencia, la intención de efectuar ajustes o cambios en su aprendizaje. Estas expresiones que manifestaban *reflexión*, *autoevaluación* e *intencionalidad* representaron en la investigación lo que se denominó como los *indicadores de la agencia*.

El análisis e interpretación de estos indicadores permitió identificar cómo iba emergiendo o surgiendo el sentido de agencia de los participantes, que era el objetivo principal del estudio. Los estudiantes desarrollaban esta conciencia agentiva siguiendo un patrón común que se sintetiza en la figura 5, y que se describe en los párrafos posteriores.

Figura 5. Surgimiento del sentido de agencia



Fuente: Elaboración propia ilustrando el modelo del surgimiento del sentido de agencia de los estudiantes.

En primer lugar, los estudiantes realizaban una **reflexión** acerca de sus experiencias, las cuales se desarrollaban en distintos contextos, se relacionaban con diversos actores, y provocaban diferentes emociones y sentimientos en los estudiantes, según su personalidad y motivación particular. Posteriormente, esta reflexión llevaba a los participantes a atribuir un **significado** a estas experiencias

en términos de su desempeño comunicativo en el idioma. La evaluación que efectuaban los participantes de su habilidad comunicativa, considerando sus debilidades y fortalezas, era expresada como un éxito o fracaso.

La autoevaluación de los estudiantes de su habilidad comunicativa reflejaba, de cierta manera, la concepción de la estructura del *yo* planteada por Dörnyei (2001). Este sistema contempla, el *yo* ideal en el que se quisieran convertir los estudiantes, el *yo* en el que pueden convertirse, y el *yo* en el que no quieren convertirse. Los diferentes escenarios pueden conjuntarse para motivar o desmotivar las acciones de los estudiantes.

Por tanto, los participantes no se quedaban pasivos ante tales circunstancias, satisfactorias o desfavorables. Al contrario, los estudiantes manifestaban la **intención** de realizar acciones para mejorar su nivel de inglés. Para lo cual, establecían metas específicas, de acuerdo a los resultados que esperaban obtener. Finalmente, planteaban cursos de acción mediante estrategias concretas. Pero, sobre todo, mostraban confianza en sí mismos para poder alcanzar sus metas y objetivos.

Desde la perspectiva de este modelo, se identificaron ciertas recurrencias en las narraciones de los estudiantes. En primer lugar, indudablemente, las experiencias relacionadas con las clases de inglés, fueron a las que los participantes dedicaron más espacio en sus relatos. Esta respuesta pudo deberse a que, durante las entrevistas a profundidad, se les pedía describir su aprendizaje del inglés desde el periodo que se acordaban había iniciado. Las clases de inglés, en los distintos niveles educativos, representaban la fase en la que se efectuó la mayor parte de su aprendizaje.

Por otro lado, se identificó que las experiencias de los participantes en el extranjero tuvieron un impacto importante para ellos. La posibilidad o incapacidad de comunicarse en inglés en el extranjero, motivaba a los estudiantes a manifestar sentimientos muy profundos, como de tristeza, frustración y desesperación, pero también de orgullo y satisfacción. En cuanto al uso de indicadores de su agencia

fueron muy evidentes cuando se referían a su habilidad comunicativa cuando viajaban al extranjero.

En estas vivencias, los estudiantes expresaban que no tenían el nivel de inglés para enfrentar el mundo real en el que se requiere el idioma. Sentían una gran frustración de lo que ellos consideraban su incapacidad para comunicarse fluidamente en el idioma. La falta de fluidez, desde su perspectiva, se debía a la carencia de vocabulario o a su mala pronunciación. Incluso manifestaban arrepentimiento por no haber aprendido bien el idioma cuando tuvieron la oportunidad.

Las creencias que tienen los estudiantes acerca de sus habilidades y responsabilidades en su desempeño comunicativo en el idioma, están interconectadas con diferentes factores. Las características personales, su percepción de éxito o fracaso en el aprendizaje, y sus expectativas afectan su comportamiento, sus convicciones, y actitudes hacia el idioma (Bernat y Gvozdenko, 2005).

En los proyectos laborales y profesionales de los participantes también se identificaban los distintos indicadores de su agencia. En la etapa en la que se desarrollaron estas experiencias profesionales, los estudiantes, a la vez, habían adquirido mayor madurez. Por lo que, puede interpretarse que, al encontrar la utilidad práctica del inglés en estas experiencias, los estudiantes se planteaban la necesidad inminente de comunicarse en el idioma. Es entonces, que toman la determinación de realizar acciones y cambios para mejorar su dominio del inglés, utilizando diversos recursos agentivos, como estrategias para lograr tal objetivo.

En el relato de sus experiencias, los participantes obviamente hicieron referencia al uso de dispositivos tecnológicos como un apoyo importante en su aprendizaje del inglés, y demás vivencias. Las redes sociales, aplicaciones, y otros medios digitales conformaron las experiencias significativas de los estudiantes. Sin embargo, en el estudio realizado no se identificó una relación determinante con la agencia de los estudiantes, o cualquier otro vestigio agentivo.

7.1 Balance de la aproximación metodológica

El diseño metodológico en las dos etapas de la investigación cualitativa facilitó conocer las experiencias de los estudiantes a través de sus narraciones. Las técnicas de recolección utilizadas, aportaron los datos que se complementaron a lo largo del estudio, y que posibilitaron su análisis e interpretación a la luz del objetivo de la investigación planteado.

En la primera fase, los estudiantes crearon relatos digitales en un concurso organizado por la investigadora en conjunto con el Centro de Lenguas. Los participantes fueron motivados a emplear distintos elementos narrativos y técnicas fílmicas que pudieran brindar más datos de análisis a la investigación. Además de su contribución a esta investigación, los participantes tuvieron la oportunidad de poner en práctica diversas habilidades lingüísticas, comunicativas, y creativas en este proceso. Los resultados de esta etapa permitieron profundizar en las experiencias de los estudiantes, en las entrevistas de la segunda fase.

Es pertinente señalar que la subjetividad en una investigación cualitativa es un elemento innegable en el análisis e interpretación de los datos. La propia subjetividad del investigador influye este proceso. En el caso particular, el involucramiento era mayor, ya que la investigadora es parte de la institución dónde se realizó el trabajo de investigación.

A pesar de realizar la descripción de los datos apegándose a las narraciones de los participantes, en la fase del análisis de las experiencias significativas, era difícil dejar de lado cualquier asomo de la percepción particular. Por lo que, lo expresado por los estudiantes se presentó en el análisis, citándolos literalmente, y parafraseando sus relatos.

7.2 Contribuciones de la investigación

El análisis e interpretación de los datos a lo largo de este estudio, estuvieron enfocados a la dimensión integral de los sujetos de investigación. Desde la

subjetividad de los estudiantes abordada en la investigación, se descubrió cómo iba emergiendo su sentido de agencia.

Las expresiones de reflexión, intención y autoevaluación de los participantes evidenciaban su determinación de realizar acciones. Es decir, los participantes estaban convencidos de que eran capaces de lograr resultados positivos para mejorar su nivel de inglés. El sentido de agencia se manifestaba no como una mera reacción ante las experiencias vividas, sino de manera reflexiva que llevaba a los estudiantes a plantearse cambios.

Por tanto, la contribución principal del presente trabajo está relacionada con la agencia de los estudiantes. Durante la investigación, fue posible constatar, que a pesar de las vicisitudes y dificultades que pueden vivir los estudiantes en su aprendizaje, tienen la capacidad de actuar y cambiar su realidad. Aun cuando, pudieron vivir experiencias desagradables como maltrato físico y mental por parte de sus profesores de inglés, de algún modo, los estudiantes salían fortalecidos. No obstante que este tipo de vivencias afectaba su actitud hacia el idioma, tenían la convicción que podían ampliar su dominio del inglés.

El sentido de agencia de los estudiantes los faculta a tomar la responsabilidad de su aprendizaje. La agencia les conduce a efectuar acciones porque tienen la confianza de que su esfuerzo puede conducirlos a alcanzar los resultados esperados, con la ayuda de lo que consideran sus fortalezas, y a pesar de sus debilidades en el idioma.

Los hallazgos obtenidos en las dos fases de la investigación, y presentados en los capítulos correspondientes, posibilitan la reflexión en aspectos que impactan la enseñanza y aprendizaje del inglés desde distintas miradas y aproximaciones. De esta manera, se describen las implicaciones que los resultados del estudio tienen en el desempeño del estudiante universitario, y en las diferentes situaciones en las que interactúa en el idioma.

- El sentido de agencia de los estudiantes emergía en la interacción de las dimensiones intrapersonales, interpersonales y contextuales que se

identificaron en sus experiencias. La reflexión, autoevaluación e intención de los estudiantes que indicaban su determinación de actuar, resultaban de la convergencia de estas estructuras relacionales y contextuales en las que se hallaban inmersos los estudiantes durante su aprendizaje del inglés.

- De esta estructura, la centralidad del estudiante en esta investigación, y en su aprendizaje basada en su agencia, podría brindar los elementos para cambiar su sistema de creencias hacia el idioma, o cualquier otra disciplina. La mentalidad preconcebida (*fixed*) de que se nace con ciertos talentos y habilidades y que no pueden ser modificados, podría cambiarse a una mentalidad de desarrollo (*growth*) de diversas competencias (Dweck, 2016).
- La agencia de los estudiantes, además podría ser un recurso que impulse un mayor compromiso por parte de los estudiantes. Tal responsabilidad se origina en la conciencia de que sus acciones pueden influir en su propio aprendizaje, independientemente, de los programas de estudio de inglés, las metodologías utilizadas, las competencias docentes, las experiencias desagradables, o estructuras contextuales en las que se desenvuelvan estas experiencias.
- Los profesores de inglés en particular, y el sistema educativo en general son los responsables de alentar o desalentar la manera en que los estudiantes viven sus experiencias en el aprendizaje del inglés. Estas vivencias marcan el aprendizaje del estudiante y su actitud hacia el mismo, que pueden ser una motivación a seguir esforzándose, o una barrera que bloquee su aprendizaje.
- La responsabilidad de los estudiantes para determinar sus propios cursos de acción puede manifestarse mediante los indicadores de su agencia previamente identificados. La reflexión, la autoevaluación, y la intencionalidad de su comportamiento podrían promoverse en el salón de clases con la práctica de diversas metodologías y técnicas de enseñanza.

- La falta de atención a los aspectos subjetivos de los estudiantes presentados en este trabajo, continuaría influyendo negativamente el sentido o significado que construyen de su aprendizaje del inglés, y afectaría su agencia en consecuencia. El desarrollo de los recursos agentivos del estudiante posibilitaría responsabilizarlo de su aprendizaje.
- El análisis de las contribuciones de la investigación, plantea la importancia de considerar que una estructura contextual sólidamente conformada por las dimensiones subjetivas de los estudiantes, presentadas y analizadas en este trabajo de investigación, promovería el surgimiento del sentido de la agencia de los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje.

7.3 Recomendaciones y posibles líneas posibles de investigación

En coincidencia con los hallazgos de la investigación, la recomendación principal sería continuar con el abordaje de distintos aspectos de la dimensión subjetiva de los estudiantes y su aprendizaje del inglés. Los estudiantes experimentan diversas emociones durante su aprendizaje del inglés como lengua extranjera, que si se manejan incorrectamente, podrían afectar negativamente sus actitudes y convicciones hacia el idioma.

- *Contenidos en los planes de estudio del inglés*

Es relevante determinar si los programas de estudio de inglés contemplan estos componentes subjetivos, la manera en que los estudiantes los expresan, y cómo deben abordarse por las instituciones educativas y profesores de inglés, derivando así, en posibles líneas de investigación.

Las instituciones educativas de los distintos niveles escolares tendrían que darse a la tarea de revisar y analizar los programas de inglés a la luz de la estructura contextual de los estudiantes mexicanos. Los libros de texto utilizados como base de estos programas, presentan contenidos que en algunos casos son totalmente ajenos a la realidad de los estudiantes. El contexto global tendría que ajustarse de algún modo a entornos locales, por lo menos en niveles de aprendizaje básicos.

La metodología de enseñanza del inglés, además, tendría que incluir técnicas que fomenten el desarrollo de los recursos agentivos de los estudiantes para optimizar las condiciones de su aprendizaje. La reflexión y la autoevaluación de su desempeño comunicativo en el idioma podrían formar parte de las habilidades que adquieran los estudiantes a lo largo de su aprendizaje del inglés. Este proceso formativo de los estudiantes podría facultarlos a plantearse la intención de incidir en su aprendizaje del inglés, construyendo así su sentido de agencia.

- ***Estudiantes de inglés***

La centralidad en el estudiante que se ha propuesto en este trabajo de investigación, pretende enfocarse en la responsabilidad que tienen los estudiantes de su aprendizaje. El promover su sentido de agencia, e identificar la manera en que pueden desarrollar diversos recursos agentivos, sería el primer paso para lograr tal compromiso de los estudiantes en su aprendizaje.

Esta visión tendría que redundar en identificar las estrategias que posibilitaran la conciencia agentiva de los estudiantes. Asimismo, habría que contemplarse las características del contexto sociocultural particular del estudiante en el que se desarrolla su proceso de aprendizaje.

El sentido de la agencia en el trabajo de investigación emergía cuándo los estudiantes tenían que sortear obstáculos, como la imposibilidad de comunicarse en el idioma. Por tanto, las actividades que se diseñen en el salón de clases, y que repliquen estas dificultades, tendrían que representar un reto para los estudiantes, más que una frustración.

- ***Profesores de inglés***

El primer contacto de los estudiantes con el aprendizaje de inglés es indudablemente el profesor. La influencia de los docentes en las experiencias de los estudiantes durante su aprendizaje del inglés, sobre todo en las aulas, así como en otros contextos, es determinante. El desconocimiento de las

características particulares y subjetivas de los estudiantes por parte de los profesores de inglés conllevaría una falta de empatía.

Una manera de conocer estos aspectos de los estudiantes podría darse mediante la narración de los estudiantes de sus experiencias en el aprendizaje del inglés. El uso de relatos digitales, utilizados en este estudio, puede ser una fuente invaluable de conocimiento subjetivo del estudiante, más allá de datos fríos obtenidos de sus evaluaciones académicas.

La investigación de acción (*action research*), representa una opción de analizar las situaciones e interacciones que se presentan en el salón de clases de forma más directa. El evaluar la propia práctica docente en relación con los resultados de desempeño de los estudiantes, y sus aspectos individuales puede promover que se realicen ajustes y cambios de las metodologías empleadas, y en esta forma también promover la agencia del profesor.

- Líneas de investigación

Para el abordaje de las dimensiones subjetivas de los estudiantes, una aproximación cualitativa permite un análisis e interpretación más finos de la información resultante. Sin embargo, un estudio cuantitativo o mixto podría dar diversas perspectivas de correlación. Por lo que, las mismas instituciones educativas por medio de sus investigadores podrían realizar investigaciones con estas características.

- Una posible línea de investigación podría enfocarse en identificar la relación de la agencia de los estudiantes con su desempeño real en su habilidad comunicativa en el idioma. Por tanto, futuras líneas de investigación podrían enfocarse a determinar esta relación, a través de un estudio mixto de investigación. Para lo cual, tendría que realizarse un trabajo longitudinal de observación de desempeño de los estudiantes en un cierto periodo, por ejemplo, un semestre o un año escolar. Igualmente, podrían relacionarse habilidades lingüísticas específicas con los indicadores de agencia identificados en el presente trabajo de investigación.

- Otra opción de estudio podría enfocarse a dilucidar los factores que promueven o limitan la agencia de los estudiantes. Esto podría identificar los recursos agentivos que los estudiantes pueden desarrollar para influir en su aprendizaje de una manera positiva y efectiva. Un trabajo de investigación posterior podría plantearse el objetivo de relacionar los elementos agentivos y el desempeño de los estudiantes en el idioma.
- Los aspectos particulares de los estudiantes, como su edad, género, carrera que estudian, semestre que cursan, lugar de procedencia, etc., ¿podrían influir de alguna manera su sentido de agencia? Por lo que, tendría que estudiarse la relación existente entre los indicadores de agencia y estas características de los estudiantes.
- En el caso particular del TOEFL, como requisito de titulación de la Universidad Panamericana, sería interesante investigar cómo los estudiantes pueden desarrollar su agencia para acreditarlo. El examen representa un reto importante para los estudiantes, por lo que habría que determinar si existe una relación del desarrollo de su agencia y los resultados obtenidos. El reconocer sus fortalezas y debilidades en el examen y el definir estrategias específicas en consecuencia, características de la agencia, ¿podría dar mejores resultados a los estudiantes en la acreditación de esta evaluación?
- Resultaría interesante conocer si las técnicas e instrumentos de investigación utilizados en este estudio pudieran replicarse en diversas áreas del conocimiento. ¿De qué manera podrían abordarse las experiencias de los estudiantes durante el aprendizaje de otras disciplinas? ¿Cuáles serían los factores particulares que impactarían la agencia de los estudiantes en otros estudios?

Una reflexión final que podría guiar futuras líneas de investigación es el hecho de que se viven distintas realidades del aprendizaje de inglés en nuestro país. Los diversos aspectos socioculturales que se desarrollan en un contexto nacional y local influyen de manera determinante el sistema de creencias de los estudiantes, y el significado que construyan de sus experiencias en el aprendizaje.

El vivir en una comunidad del país o en otra, así como el estudiar en una institución pública o privada, y múltiples consideraciones culturales, tendrán repercusiones importantes en la manera en que emerge el sentido de agencia de los estudiantes.

Por tanto, una tarea de investigación potencial sería el ahondar en qué tipos de estructuras contextuales pueden ser más conducentes a desarrollar la conciencia agentiva de los estudiantes. ¿Qué tipos de contextos socioculturales posibilitarían o limitarían la capacidad agentiva de los estudiantes?

Las investigaciones que abonen a conocer estas dimensiones subjetivas de los estudiantes posibilitarían la comprensión de los factores que dificultan su aprendizaje del inglés. Este conocimiento conduciría a proveer a los estudiantes con las herramientas y recursos que les faculte a sortear las dificultades en el aprendizaje del inglés.

Referencias

- Ahearn, L. (2010). Agency and language. Recuperado de:
[file:///D:/Users/mcastillo/Downloads/Agency_and_Language%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/mcastillo/Downloads/Agency_and_Language%20(1).pdf)
- Baldwin, J. (2007). Mead's solution to the problem of agency. *Sociological Inquiry*. 58(2) pp. 139-162. DOI: <http://10.1111/j.1475-682X.1988.tb01052.x>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review psychology*. 2001.52:1-26
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self en *Self-Processes, learning, and enabling human potential*. pp. 15-49. Recuperado de:
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2008ASR2.pdf>
- Barcelos, A. (2008). Researching beliefs about SLA: a critical review. 2008 *KluwerAcademic Publishers*. p. 7-33
- Barragan, C. (2011). Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso:
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- Bayne T. (2011). The Sense of agency. *The senses*. 2011. Recuperado de:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.189.209&rep=rep1&type=pdf>
- Bernart, E. y Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *The Electronic Journal for English as a Second Language*. Volúmen 9, número 1, junio 2005. Recuperado de: <http://tesl-ej.org/ej33/a1.pdf>
- Bertely, M. (2000). Construcción de un objeto etnográfico en *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós, 1ª edición. México, D.F.
- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*. Volumen 6, No. 1, Art. 12. Enero 2005
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*. Vol. 7, No. 4, Art. 12. Septiembre 2006
- Borjian, A. (2015). Learning English in Mexico: Perspectives from Mexican teachers of English. *The CATESOL journal*. 27.1.2015 pp. 163-173. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111752.pdf>
- Bremner, N. (2015). Reculturing teachers as just the tip of the iceberg: ongoing challenges for the implementation of student-centered EFL learning in

- Mexico. *MEXTESOL journal*, 39 (3) 1-14. Recuperado de:
<http://mextesol.net/journal/public/files/941ca170a61379f3aac95f97fd581f0e.pdf>
- British Council. (2015). English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors. *Education Intelligence*, mayo 2015. Reino Unido. Recuperado de: <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Mexico.pdf>
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research an international quarterly*. Vol. 71, No, 3, (Fall 2004), pp. 691-710. Recuperado de:
<http://www.jstor.org/stable/40977121>
- Bruner, J. (2006). La autobiografía y el yo. En *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. 3ª edición. Madrid, España.
- Coll, C, y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 211-233. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08.pdf
- Canagarajah, S. (2016). TESOL as a professional community: a half-century of pedagogy, research, and theory. *TESOL quarterly*. Vol. 50, No. 1, March 2016
- Conelly, M. y Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Sage American Educational Research Association*. Vol. 19, No. 5 pp. 2-14
- Cortés, P. y Medrano, C. (2005). ¿Es posible un enfoque integrador en la investigación narrativa? *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 23, núm. 2, pp. 449-467. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321973009>
- Council of Europe. (s.f.). Language use and the language use/learner en *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Recuperado de:
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Cuevas, A. (2013). Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar. En *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. 1ª edición. México, D.F. ANUIES, COMIE
- Curzío, L (2013). Las relaciones México-Estados Unidos, 1756-2010. *Norteamérica. Revista Académica del CISAN-UNAM*, 8(2) 201-214. Recuperado de <http://oai.redalyc.org/articulo.os?id=193730201008>
- Davies, P (2009). Strategic management of ELT in public educational systems: Trying to reduce failure, increase success. *The Electronic Journal for*

- English as a Second Language*, 13 (3), 1-22. Recuperado de: <http://www.tesl-ej.org/worldpress/issues/volume13/ej51/ej51a2/>
- De Garay, G. (2012). El testimonio arquitectónico: de la palabra a la imagen. En *Historia oral, ensayos y aportes de investigación*. México, 2012.
- DeMarrais, K. y Lapan, S. (2004). Introducción en *Foundations for research. Methods of inquiry in education and the social sciences*. TFL eBook. Reino Unido.
- Despaigne, C. (2010). The difficulties of learning English: perceptions and attitudes in Mexico. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*: Vol. 39 (2). Artículo 5. Recuperado de: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol39/iss2/5>
- Díaz-Barriga, F. (2015). El currículo centrado en el aprendiz: distintos sentidos, grandes retos. *Conferencia magistral presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. Chihuahua, México, noviembre 2015. Recuperado de: https://drive.google.com/a/up.edu.mx/folderview?id=0B2dkyPRobInVQUN3dXNwb0dmYTQ&usp=drive_web
- Díaz-Barriga, F., Soto, F., y Díaz-David, A. (2015). Actores del currículo: los estudiantes universitarios reflexionan sobre su trayecto curricular a través de relatos digitales personales. *Currículo sem Fronteiras*. V. 15, n. 3, p. 626-644. Recuperado de: https://drive.google.com/a/up.edu.mx/folderview?id=0B2dkyPRobInVQUN3dXNwb0dmYTQ&usp=drive_web
- Dörnyei, Z. (2001). Creating realistic learner beliefs. En *Motivational strategies in the language classroom*. 1a. edición. Reino Unido
- Dörnyei, Z. (2005). Definition, brief history, and taxonomy of individual differences en *The Psychology of the language learner*. 1ª edición. Reino Unido.
- Dubet, F. (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. *CPU-e Revista de investigación educativa 1*. Recuperado de: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Dufva, H. y Aro, M. (2015). Dialogical view on language learners' agency: connecting intrapersonal with interpersonal. En *Theorizing and analyzing agency in second language learning*. 2015. 1a. edición. Reino Unido.
- Dweck, C. (2016). The mindsets. En *Mindset. The new psychology of success. How we can learn to fulfill our potential*. Edición actualizada. Estados Unidos de América.
- English First, (2016). English Proficiency Index. *Education First Ltd*. Lucerna, Suiza. Recuperado de:

<http://media2.ef.com/~media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-spanish-latam.pdf>

- Emirbayer, M., y Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, Vol. 103, No. 4 (enero, 1998), pp. 962-1023 Recuperado de: <http://web.augsburg.edu/sabo/EmibayerandMisheWhatIsAgency.pdf>
- Escalante, E. (2013). La perspectiva ricoeuriana y el análisis de las narrativas. *Fundamentos de humanidades*. Vol. XIV, núm. 27, 2013, pp. 175-192. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18440029009>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. 4ª. edición. Reino Unido.
- Gao, X. (2010). Towards a sociocultural perspective on strategic learning. En *Strategic Language Learning. The roles of agency and context*. 1a. edición. Ontario, Canadá.
- Giddens, A. (1984). Elements of the theory of structuration. En *The constitution of society*. 1a. edición. Gran Bretaña. Recuperado de: <http://www.urbanlab.org/articles/anthropology/Giddens%201984%20-%20The%20Constitution%20of%20Society.pdf>
- Gómez, N. (2002). Tendiendo puentes. *Revista Electrónica Sinéctica*. Núm. 21, julio-diciembre, 2002, pp. 44-51. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817897007>
- González-Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universita Psycologica*. Vol. 9, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 241-253. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/647/64712156019.pdf>
- Graddol, D. (2006). *English Next* (Primera Ed). Reino Unido: British Council. Recuperado de <http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/books-english-next.pdf>
- Guerra, M. (2015). América del Norte: retos y oportunidades en el siglo XXI. *Senado de la República LXII legislatura*. México. Recuperado de http://www.senado.gob.mx/comisiones/relect_an/docs/libro_america_norte.pdf
- Guzmán, C. (2013). Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior en *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. 1ª edición. México, D.F. ANUIES, COMIE
- Guzmán, C., y Saucedo C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista mexicana de investigación educativa*.

- Vol. 20, núm. 67, pp. 1019-1054. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a2.pdf>
- Johnson, K. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, Vol. 40, No. 1 (Mar., 2006), pp. 235-257. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/40264518>
- Kim, Y. (2011). Current trends in ELT. *Journal of English Teaching*, Vol. 1, No. 1 pp. 1-13. Recuperado de: <http://jet.uki.ac.id/wp-content/uploads/2014/02/Current-Trends-in-ELT-pp-1-13.pdf>
- Kramp, M. (2004). Exploring life and experience through narrative inquiry en *Foundations for research. Methods of inquiry in education and social sciences*. Reino Unido.
- Lambert, J. (2010). Digital storytelling cookbook. *Center for Digital Storytelling*. Digital Diner Press, 3ª edición, 2009.
- Larrosa, J. (2006)). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 18. 2006. pp. 87-112. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/Aloma/article/download/.../154553.
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency: a complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019). DOI: 10.1111/modl.12536
- Lynne, C. y Larsen-Freeman, D. (2007). Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (2) pp. 226-239. <http://dx.dor.or/doi: 10.1111/j.1473-4192.2007.00148.x>
- Larrosa, J. (2009). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. *Revista Actualidades Pedagógicas* No. 54. Julio-diciembre 2009, pp. 55-68. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.950>
- Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory and agency. *Educational Psychologist*. 39(2), pp. 135-145.
- Martuccelli, D. (2007). Las tres vías del individuo sociológico en *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. 1ª. edición. Santiago, Chile.
- McCombs, B. y Whisler, J. (1997). What is “learner centered”? en *The learner-centered classroom and school. Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. No. 1, año 1. Abril - Sept. de 2011. Argentina. ISSN: 1853-6190. Pp. 47 - 60.

- Mercer, S. (2011). Why investigate self-concept? En: *Towards an understanding of language learner self-concept*. DOI 10.1007/978-90-481-9569-5. Springer
- Mercer, S. (2012). The complexity of Learner Agency. *Journal of Applied Language Studies*. Vol. 6, 2, 2012, 41-59. Recuperado de: http://apples.iyu.fi/article_files/Final_Mercer.pdf
- Mercer, S. (2013). Working with language learner histories from three perspectives: teachers, learners and researchers. *Studies in second language learning and teaching*. 3 (2). 161-185. Recuperado de: <http://www.sllt.amu.edu.pl>
- Mercer, S. (2014). The self from a complexity perspective. En *Multiple perspectives on the self in SLA*. ProQuest Ebook Central. Recuperado de: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/upbonatera-ebooks/detailil.action?docID=1605223>.
- Mercer, S. y Williams, M. (2014). Concluding reflections. En *Multiple perspectives on the self in SLA*. ProQuest Ebook Central. Recuperado de: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/upbonatera-ebooks/detailil.action?docID=1605223>.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research. A guide to design and implementation*. 2ª edición. Estados Unidos de América.
- Moore, P. (2012). Mexican National and International on Second Languages (Principally English). *Lengua y Voz*, 3 (1), 3-18. Recuperado de: http://www.uaemex.mx/lenguayvoz/Revista/3/Articulos/MEXICAN_NATIONAL.pdf
- Munro, P., (2010). Narrative as Inquiry. *The Journal of Educational Research*. 103: 72-80, 2010. DOI: 10.1080/0022067090332354
- Murray, N. (2012). English as a lingua franca and the development of pragmatic competence. *ELT Journal*, 66(3), 318–326. <http://doi.org/10.1093/elt/ccs016>
- Nunan, D. (2013). *Learner-centered English language education. The selected works of David Nunan*. Routledge. Nueva York.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. 1ª edición en español: noviembre del 2013. Bogotá, Colombia.
- Pozo, J., Scheuer, M., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M., (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. 1a edición. España. GRAÓ
- Programa de Capacitación de Estudiantes SEP-SER, Proyecto 100,000., (2016). Recuperado de: <https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convo>

catorias/2016/Convocatorias PDF/Capacitacion estudiantes SEP-SRE Proyecta 100000 Estados Unidos America 2016.pdf

- Ramírez-Romero, J. L., & Irigoyen, E. N. P. (2012). Research in English language teaching and learning in México: Findings related to students, teachers, and teaching methods. *Research in English Language Teaching: Mexican Perspectives*, 43.
- Riessman, C. (2003). Narrative Analysis. *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Vol. Boxed set, Sage.
http://www.mmcri.org/deptPages/core/downloads/Riessman_Narrative_Analysis.pdf
- Riessman, C. (2005). Narrative in Social Work. *Qualitative Social Work*. Vol. 4(4): 391-412 DOI: 10.1177/1473325005058643
- Reilly, P. (2018). The achievement emotions of English language learners in Mexico. *Electronic Journal of Foreign language Teaching*. En proceso de aprobación.
- Roca, M.L., (2012). Historia videoral: un campo interdisciplinar a desarrollar. *En Historia oral, ensayos y aportes de investigación*. México, 2012.
- Rodríguez, J.L. y Londoño, G., (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *EFT*. Vol. 2 (1), Maio 2009. Recuperado de: <http://eft.educom.pt>
- Roig-villa, R. Y Rosales-Statkus, S. (2016). El relato digital. Análisis de sus elementos y su tipología. *RIITE. Revista interuniversitaria de investigación en tecnología educativa*, 0, 84-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257951>
- Roldán, T. (2000). El aprendizaje centrado en el alumno: de la teoría a la práctica. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 11, 1999-2000. pp. 218-232. Recuperado de: <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.22.pdf>
- Roth, W. y Jornet, A. (2014). Toward a theory of experience. *Science Education*. Vol. 99, No. 1, pp.106-126 (2014). DOI 10.1002/sce.21085
- Sayer, P. (2015). More & earlier: Neoliberalism and primary English education in Mexican public schools. *L2Journal*, 7(3). Consultado en: <http://escholarship.org/uc/item/9fr9w0qv>
- Ushioda, E. y Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview en *Motivation, language identities and the L2 self*. 1ª edición. Reino Unido.
- Valdés, A., Coll, C. y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de

- aprendizaje. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVIII, núm. 153, pp. 168-184, 2016.
- Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. *Socioculturally theory and teaching of second languages*. Introduction. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/f4da/4bc41faecd9ba8aabe6fd70dfaaf7d4df2d9.pdf>
- Van, P. (1994). The many faces of dynamic systems. En *Dynamic systems of development. Change between complexity and chaos*. 1a. edición. Reino Unido.
- Vitanova, G., Miller, E., Gao, X., y Deters, P. (2015). Introduction to theorizing and analyzing agency in second language learning: interdisciplinary approaches. En *Theorizing and analyzing agency in second language learning*. 1a. edición. Reino Unido.
- Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*. 24 (2008) 92-103. DOI:10.1016/j.tate.2007.04.002
- Weiss, E. (2000). Reseña de "En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar" de Francois Dubet y Danilo Martuccelli. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-diciembre, vol 5, número 10. Pp. 355-370. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v05/n010/pdf/rmiev05n10scl00n01es.pdf>
- Weis, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*. Vol. XXXIV, núm. 135, 2012 pp. 134-148. Recuperado de: www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/29175
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2017, vol. 22, núm. 73, pp. 637-654. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6177890.pdf>
- Williams, M., Mercer, S., Ryan, S. (2015). Agency and self-regulation. En *Exploring psychology in language learning and teaching*. 1a. edición. China.
- Zavala, M.A. y Castañeda, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*. (2014) 26, 98-104. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212679614700246>

Anexos

Anexo 1. Guía de la entrevista

Guía de entrevista

Iniciales del participante _____ Fecha: _____

1. ¿Cuándo iniciaste tus estudios universitarios?
2. ¿En qué nivel iniciaste tus clases de inglés en la universidad?
3. ¿Te gusta estudiar inglés? ¿Por qué si o por qué no?
4. ¿Cuánto tiempo has estudiado inglés?
5. ¿Me puedes platicar más sobre tu experiencia como maestra de inglés en el kínder japonés?
6. ¿Qué otro tipo de experiencias significativas has tenido en el aprendizaje del idioma?
7. ¿Cómo describirías a un buen estudiante de inglés?
8. ¿Qué consejo le darías a alguien que inicia a aprender el inglés?
9. ¿Qué tan importante crees que sea aprender inglés?

Anexo 2. Carta de consentimiento

Doctorado Interinstitucional en Educación - DIIE

Carta de Consentimiento

Fecha

Por medio de la presente manifiesto mi consentimiento de participar en el trabajo de investigación que la Maestra Mónica Castillo Delgadillo está realizando como parte de su tesis doctoral.

Mi identidad permanecerá anónima y el uso de mis datos será totalmente confidencial, y solamente para los fines de la investigación mencionada.

Consiento que se utilice la transcripción del video que entregué previamente como parte de un concurso llamado *Digital Storytelling* (Relatos Digitales), que se llevó a cabo en abril del 2017.

Por último, también, estoy de acuerdo que se utilice la transcripción de la grabación de la entrevista que concedí a la Maestra Mónica Castillo Delgadillo.

Atentamente,

Nombre

Firma

Anexo 3. Matriz de temas y subtemas

Factores que inciden las experiencias en el aprendizaje de inglés	Interacción con las experiencias en el aprendizaje de inglés	
Profesores de inglés	<p>Dan clases divertidas</p> <p>Hablan inglés todo el tiempo.</p> <p>Hablan como nativos porque han vivido en países angloparlante</p> <p>Permiten que los estudiantes desarrollen habilidades auditivas.</p> <p>Pacientes y empáticos, porque se percibe que creen y luchan por los estudiantes,</p> <p>Los profesores pueden inspirar a ser como ellos.</p> <p>Utilizan las metodologías correctas.</p>	<p>Hacer que los estudiantes memoricen más que entiendan.</p> <p>Hablan muy bien inglés pero no saben cómo enseñarlo. Se considera que algunas veces con ser amigo de los profesores se puede acreditar la materia.</p> <p>Un “mal” profesor puede hacer que un alumno pierda el interés hacia el idioma y el nivel “baje”.</p> <p>El que te regala la calificación sin esfuerzo.</p>
Percepciones hacia el aprendizaje del inglés	<p>Se “ama” el inglés cuando se entiende</p> <p>Al aprender inglés cada día se aprende algo nuevo y eso lo hace mejor.</p> <p>Es un idioma universal que se utiliza dónde quiera que se vaya y suena muy bien.</p> <p>Abre nuevas oportunidades y hace crecer como persona.</p> <p>El inglés es un idioma hermoso.</p> <p>Es necesario aprenderlo para tomar cursos de posgrado.</p> <p>Entusiasmo al iniciar el aprendizaje en niveles básicos.</p> <p>Aprenderlo como un reto.</p> <p>La cultura de algunos países</p>	<p>No se aprende lo necesario en los diferentes niveles educativos.</p> <p>El inglés como un enemigo a vencer.</p> <p>La pronunciación es difícil.</p> <p>Es difícil aprenderlo y en los exámenes se experimenta un poco de estrés (particularmente en el TOEFL).</p> <p>Para algunos estudiantes aprenderlo es aburrido.</p> <p>En los niveles educativos básicos, como preescolar, no se tiene interés por el idioma y no se le presta atención.</p> <p>Cuando el aprendizaje se torna más</p>

	<p>angloparlantes como Canadá es atractiva.</p> <p>Es más fácil aprenderlo cuando se es niño.</p> <p>La mejor forma de aprenderlo es cuando se toma como entretenimiento</p> <p>La historia con el inglés es para toda la vida.</p>	<p>complicado y se percibe que no se avanza, se pierde el interés por aprenderlo.</p> <p>Se estudia para acreditar los exámenes.</p> <p>Frustración por no poder comunicarse eventos como “expresiones orales”.</p> <p>No se logra aprender el inglés cuando es obligatorio.</p> <p>Se considera que el inglés es “cerrado”, a comparación con el español que tiene más formas de expresión.</p> <p>En algunos casos extremos se considera que el inglés “ha arruinado su vida”</p>
Metodologías de enseñanza	<p>Comprensión lectora y auditiva, y práctica oral</p> <p>Dibujos y juegos en niveles básicos.</p> <p>Jugar, cantar y actividades de conversación.</p> <p>Presentaciones orales donde se abarcan diversos temas que incluya el vocabulario que se ha aprendido.</p> <p>Revisión de los tiempos de los verbos.</p> <p>Estrategias particulares para acreditar un examen como el TOEFL.</p> <p>El participar en concursos como “Spelling Bee” y de expresión oral.</p> <p>Repeticiones (<i>drillings</i>) y guías de estudio.</p>	<p>Memorización más que entendimiento.</p> <p>Contestar los ejercicios del libro de texto como técnica principal de enseñanza,</p> <p>Se “odia” leer libros en inglés porque no se comprende todo el vocabulario.</p> <p>Traducción al español.</p>
Otras opciones de aprendizaje	<p>Vacaciones y clases en el extranjero.</p> <p>Intercambios internacionales de estudio.</p> <p>Traductores y “señas”.</p> <p>Videos y películas.</p>	<p>Incapacidad de comunicarse en países extranjeros.</p> <p>El tomar clases particulares en verano e invierno, algunas veces puede cansar o hartar.</p> <p>El tomar clases extras es difícil</p>

	<p>Trabajando como profesor de inglés</p> <p>Institutos particulares de enseñanza de inglés.</p> <p>Cambiar el idioma de las aplicaciones (apps) y redes sociales al inglés.</p> <p>Noticiarios en inglés.</p> <p>Clases particulares.</p> <p>Seminarios de otras materias con profesores extranjeros. Dinámicas y juegos mentales.</p> <p>Practicar con familiares en casa.</p> <p>Participar en obras de teatro.</p>	<p>porque es más tiempo y muchas veces el horario es pesado.</p>
<p>Respuesta de los estudiantes a sus vivencias en el aprendizaje</p>	<p>Dar tiempo “extra”.</p> <p>Planteamiento de metas tales como entender el 100% de gramática y lectura, adquirir más vocabulario, aprobar los exámenes requeridos y viajar al extranjero.</p> <p>Tomar decisiones en cuanto a los estudios como dejar de trabajar para enfocarse más.</p> <p>La imitación de alguien.</p> <p>Practicar el idioma más allá del salón de clases.</p> <p>Aunque el inglés no es fácil con interés y esfuerzo es posible aprenderlo.</p> <p>Adelantarse en las tareas o ejercicios asignados da oportunidad de sobresalir, explicando a los compañeros lo que no habían entendido.</p> <p>Cuando el resultado en los exámenes no es tan satisfactorio como se pensaba, se considera importante seguir practicándolo.</p> <p>Aunque las clases parezcan básicas se trata de aprovechar lo más posible.</p> <p>Considerar el viajar como una oportunidad para practicar el inglés, y ser un motivante para aprenderlo mejor.</p>	<p>Falta de práctica</p> <p>Falta de conocimientos previos en el idioma.</p> <p>No otorgarle la importancia debida</p> <p>No hablar en inglés por miedo a equivocarse.</p>

	<p>Ganar concursos y competir representa un reto, y el lograrlo un motivante para seguir aprendiendo.</p> <p>Aunque es complicado aprenderlo, no es imposible.</p> <p>Mostrar “valentía” para comunicarse en países extranjeros. Se avanza para no desilusionar a los profesores que les ayudan.</p> <p>El inglés representa un reto que se vencerá.</p>	
--	--	--