



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

"Disposiciones y dispositivos de formación que inciden en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de dos licenciaturas del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo".

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN**

Presenta

Rubén Darío Farias Jaimes

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Christian Israel Ponce Crespo

Pachuca de Soto, Hidalgo, Julio de 2016

AGRADECIMIENTOS

A Dios, nuevamente.

A este México lindo y querido que me ha dado la oportunidad de continuar cumpliendo las metas académicas y personales que me he propuesto.

A Nancy, por su amor, apoyo, palabras de aliento y sacrificios durante mi estancia en México.

A mi madre, por su ayuda incondicional. Gracias por todo, a pesar de la distancia.

Al Coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, Mtro. Víctor Martínez Martínez y a la Lic. Alejandra Rico por sus apoyos incondicionales desde el primer momento en que tuve contacto con el Programa de Posgrado.

A la UAEH y al CONACYT por creer e impulsar el desarrollo de la investigación en el área educativa en México.

A mi tutor, el Dr. Christian Israel Ponce Crespo por su acompañamiento constante, su paciencia, sus ideas y por haber compartido conmigo sus conocimientos y experiencias. Espero que siga alcanzando las metas que se proponga.

A todos aquellos docentes que me acompañaron en los seminarios del posgrado, agradezco enormemente su labor.

A todas aquellas personas que han creído en mí y a aquellos que hicieron posible esta investigación.

DEDICATORIA

A mi hijo, Dylan Samuel...

INDICE

RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
1. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA ABORDAR EL OBJETO DE ESTUDIO.....	6
Principales hallazgos que provienen del estado del conocimiento relacionados con el tema de investigación (Rendimiento Académico).....	6
Perspectivas para su investigación.....	7
Perspectiva cuantitativa.....	7
Perspectiva cualitativa.....	19
Perspectiva crítica.....	24
Valoración de la producción encontrada y la importancia del desarrollo de los enfoques interpretativos.....	27
Planteamiento del problema.....	37
OBJETIVO GENERAL.....	45
OBJETIVOS PARTICULARES.....	46
Características del contexto institucional.....	46
Aparato conceptual.....	50
Metodología.....	53
Procedimiento.....	54
Instrumento.....	54
Descripción de las entrevistas.....	55
El proceso de recolección de datos.....	56
El perfil de los estudiantes.....	57
Las entrevistas.....	57
Los datos.....	58
2. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	59
DISPOSICIONES PERSONALES.....	60
AUTO-INSTRUCCIÓN.....	60
Responsabilidad del estudiante.....	61
Diferencias individuales.....	65
Aptitud para el aprendizaje de idiomas.....	65

Motivación integradora e instrumental.....	72
Estrategias y estilos cognitivos.....	78
Estrategias de aprendizaje.....	80
Los fines educativos.....	83
Mejoramiento de la eficiencia del aprendizaje.....	83
Factores afectivos.....	90
LA ACTITUD.....	96
DEDICACIÓN.....	100
OTROS FACTORES.....	101
DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS.....	104
Características que debe tener un buen profesor de inglés.....	111
DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES.....	115
Infraestructura.....	115
Contenidos de los programas de estudio.....	116
Relación asignatura- carrera.....	116
SIMILITUDES Y CONTRASTES.....	117
CONCLUSIONES.....	122
REFERENCIAS.....	127
ANEXOS.....	136

RESUMEN

Esta investigación buscó conocer los dispositivos y las disposiciones de formación que incidían en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del último semestre de las licenciaturas en Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Para su realización se entrevistaron a 8 estudiantes que se encontraban cursando el noveno semestre en el período Enero-Junio 2016. El criterio para la elección de los entrevistados consistió en identificar a aquellos estudiantes que representaban casos exitosos en el aprendizaje de la lengua inglesa y también casos no exitosos para conocer más detalladamente la opinión de ambos casos. En términos generales, los resultados mostraron que los procesos de aprendizaje del inglés en el nivel superior son sumamente complejos, ya que entran en juego diversos factores tales como la auto-instrucción, los conocimientos previos, la actitud y la dedicación. Además, se encontró que otros aspectos como las cualidades personales y las habilidades pedagógicas de los docentes, la infraestructura que brinda la institución, los contenidos de los programas de estudio y la relación del inglés con los perfiles de las carreras inciden positiva o negativamente en el aprendizaje del inglés.

ABSTRACT

This study was intended to identify the training models and dispositions that influenced on the learning of the English language in students of the last semester of Education Sciences and Communication Sciences at the Autonomous University of the State of Hidalgo (UAEH). To that end, 8 students who were attending the ninth semester during the period January-June 2016 were interviewed. The criteria for the choice of respondents consisted in identifying those students representing both successful and unsuccessful cases in learning English in order to know in more detail the opinions of both cases. In general, the results showed that the process of learning English at higher education is extremely complex, since several factors related to students always influence, such as self-instruction, prior knowledge, attitude and dedication. In addition, it was found that other aspects such as personal qualities and pedagogical skills of teachers, infrastructure provided by the institution, content of curricula and the relationship of the English language with career profiles affect positively or negatively the learning processes of this language.

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo abordó las disposiciones y dispositivos de formación que inciden en el aprendizaje del inglés en estudiantes de dos licenciaturas del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Diversos factores motivaron la elaboración de esta investigación. Sin embargo, la razón principal por la cual se realizó este estudio fue que quien escribe se ha desempeñado por algunos años como docente de inglés y a partir de ello se ha evidenciado que los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés son complejos, ya que entran en juego diversos aspectos de naturaleza pedagógica, institucional, cultural, económica y las experiencias propias de cada estudiante.

La investigación se llevó a cabo en la UAEH debido a que desde la llegada al programa de posgrado se tuvo cierto contacto con personas que se desempeñaban en el área de inglés del ICSHu y además, después de la revisión de algunos trabajos de grado que se habían producido en esta misma casa de estudios y la lectura del Programa Institucional de Lenguas (PIL) (2014), se identificaron diversas problemáticas relacionadas con el inglés en dicho instituto. Por ello, se consideró importante indagar, a partir de sus propios puntos de vista, qué factores de tipo personal, pedagógico e institucional habían incidido en los aprendizajes del idioma en un grupo de estudiantes de ambas licenciaturas.

Además, es bien sabido que las instituciones de educación superior, incluyendo la UAEH, han tenido que hacer frente a los desafíos que surgen de la globalización para integrarse en la “sociedad del conocimiento”, poder proyectarse a nivel internacional y captar el interés de otras universidades extranjeras para acuerdos académicos y trabajos en conjunto. Para lograrlo, el inglés es una herramienta esencial, ya que se ha convertido en *lingua franca* y en el idioma más utilizado tanto en las áreas comerciales como científicas a nivel mundial. Sin embargo, en lo que respecta a la UAEH se encontró en el último PIL que únicamente el 19% de la población total de los estudiantes del nivel licenciatura cumplía con el requisito de un

manejo deseado del inglés y ello constituye un obstáculo para que la universidad logre insertarse plenamente en la “sociedad del conocimiento” y concrete la visibilidad internacional que se ha propuesto.

Considerando lo anterior, se procedió a analizar el discurso de los estudiantes y se identificaron las semejanzas y diferencias que surgieron en las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de ambas licenciaturas. Los resultados mostraron que, a pesar de que las dos carreras formaban parte del mismo instituto y de que algunos docentes se desempeñaban en ambas, existían diferencias interesantes y que no podían ser ignoradas.

El trabajo se encuentra dividido en dos grandes apartados. En el primero, se registran los aspectos teóricos y metodológicos para abordar el objeto de estudio. Así, se presenta el estado del conocimiento, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, las características del contexto institucional de la UAEH, el aparato conceptual y la metodología. En el segundo, se registra el análisis e interpretación de los datos, las similitudes y contrastes entre ambas licenciaturas y las conclusiones.

1. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA ABORDAR EL OBJETO DE ESTUDIO

a. Principales hallazgos que provienen del estado del conocimiento relacionados con el tema de investigación (Rendimiento Académico)

Se tomó como punto de partida el *rendimiento académico* (RA) debido a que el mismo sería considerado como criterio principal para la elección de la muestra de la presente investigación. A partir de la literatura revisada varios autores declaran que el rendimiento académico es un fenómeno que, como se verá más adelante, preocupa a muchos organismos gubernamentales e instituciones latinoamericanas en parte por programas evaluativos como el Informe PISA, sistemas de *rankings* universitarios, por las exigencias derivadas de la globalización y especialmente por el surgimiento de la “sociedad del conocimiento”. Gómez et al (2011) declaran que las universidades mexicanas tienen entre sus objetivos formar egresados preparados para sus contextos y es por ello que también surge la necesidad de conocer cuáles son los factores determinantes en el rendimiento de los alumnos (Gómez, Oviedo, & Martínez, 2011). Además, de acuerdo a los trabajos revisados el RA es un fenómeno complejo, ya que para empezar puede tomar otras denominaciones y definiciones dependiendo del enfoque adoptado por el investigador:

“[...] en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o desempeño escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizados como sinónimos” (Edel, 2003).

No menos importante fue constatar que la complejidad del RA radica también en que se encuentra determinado por múltiples variables que van más allá de una ponderación numérica. Entre dichas variables se encuentran factores sociales, personales, cognitivos, institucionales y culturales, algunos de las cuales se indagarán en el presente trabajo, pero desde la perspectiva del estudiante. Sin embargo, como lo señala Edel, tanta diversidad de factores hacen del RA un área de oportunidad porque de este se desprenden distintas líneas de estudio que permiten adentrarse en la complejidad que implica su definición tanto dentro como fuera de las instituciones educativas (Edel, 2003).

Perspectivas para su investigación

Para la realización de este apartado se procedió a localizar trabajos producidos en América Latina para contar con un panorama de cómo se había estado trabajando el RA en el nivel superior, ver en qué países existía más producción sobre el tema, las tendencias metodológicas y sobre todo revisar las investigaciones hechas en México. Así, las investigaciones se clasificaron en 3 ejes; es decir aquellos trabajos que abordaban el RA desde la perspectiva cuantitativa, cualitativa y crítica.

Además, dichas investigaciones se organizaron de la siguiente forma: aquellas realizadas en otros países de América Latina y aquellas realizadas a nivel nacional. Los trabajos de ambos grupos se estructuraron por orden ascendente en año. No obstante, se desea puntualizar que el objetivo principal de este capítulo fue identificar los factores que incidían en el RA a nivel general para seguidamente indagar cuáles de ellos influían específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. A continuación, se presenta una descripción de la primera perspectiva.

Perspectiva cuantitativa

Es importante resaltar que el RA ha sido abordado mayormente desde este enfoque y ello se pudo constatar durante la realización de este apartado. La principal característica de este tipo de estudios es, tal como lo declara Erazo, expresar su objetividad en la evaluación del conocimiento por medio de calificaciones, ya que estas son suficientes, sobre todo, para instancias políticas y sistemas de evaluación (Erazo, 2012). Los trabajos que se ubicaron en esta perspectiva se caracterizaron por muestras numerosas y sus respectivos análisis estadísticos. Además, demostraron las correlaciones entre los RA de los estudiantes (expresado en notas) y las variables a investigar de un modo mayormente descriptivo. Las investigaciones revisadas se describen a continuación:

Vázquez y Cavallo (2002) de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, en *“Factores de impacto en el rendimiento académico universitario: Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes”* buscaron indagar los factores que podían afectar el RA en un grupo de estudiantes de Contaduría de la UNR. Las autoras declaran que el RA se encuentra determinado por múltiples factores, especialmente de índole social, cognitiva y emocional que se encuentran interrelacionados y de allí su complejidad. Además, destacan la importancia de factores institucionales, docentes, personales y de historia académica asociados al estudiante. Entre los resultados obtenidos destacan la complejidad de los contenidos de la asignatura, nerviosismo y ansiedad previos y durante el examen, alto grado de complejidad en relación con la ejercitación práctica desarrollada en clase, escasa profundización de los contenidos de los programas en las clases, alto grado de complejidad del examen en relación con a la ejercitación práctica. Los varones demostraron que un factor de impacto en el RA era el nivel de conocimientos previos, la autoexigencia, la responsabilidad y la comunicación entre docentes y estudiantes. Las mujeres declararon que la forma de corrección era el factor más importante que incidía en el RA. Los estudiantes que trabajaban señalaron que la cantidad de exámenes a presentar no incidía en el RA, pero sí la baja asistencia a clases. Las autoras concluyen declarando que el RA en el nivel universitario no es atribuible únicamente a un factor o a un grupo lineal de variables debido a su trama multicausal. Sin embargo, destacan que un tema que tiene importancia debido a los datos recabados fue el relacionado con la evaluación de los aprendizajes.

García (2005) de la Universidad de San Martín de Porres, Perú, en su investigación titulada *“Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios”* deja ver que actualmente el RA ha dejado de ser un factor que se reduce a clasificar a los sujetos por su inteligencia, por sus formaciones académicas o experiencias, sino que puede ser también influido por la forma en que las personas enfrentan sus propios aspectos internos y la forma como éstas se relacionan con su entorno social. La muestra estuvo conformada por estudiantes de psicología de esa misma universidad y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. García encontró que el hecho de que los estudiantes cuenten con habilidades sociales y el apoyo familiar incrementa los grados motivacionales de los jóvenes y sus procesos cognitivos para iniciar una vida universitaria óptima. La autora concluye comentando que, aunque la familia incide positivamente en la

vida del individuo, no se ha podido determinar de forma definitiva que esta constituye el único factor que incide en el RA.

Montero, Palma y Valverde (2007) de la Universidad de Costa Rica en su trabajo titulado “*Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel*” comienzan declarando que proporcionar una definición del RA no es fácil por su carácter complejo y multidimensional. No obstante, definen el RA a partir de la propuesta de Tournon (1984), quien lo describe como el resultado del aprendizaje promovido por la pedagogía del docente y producido por el estudiante en el que interviene una suma desconocida de elementos personales, institucionales, pedagógicos, psicosociales y demográficos. Las autoras suministraron encuestas a estudiantes de diversas carreras y a profesores de la Universidad de Costa Rica. Los hallazgos más significativos relacionados con los estudiantes fueron que el RA no dependía únicamente de la capacidad intelectual, sino de la inteligencia emocional. Además, se encontró que los grupos más numerosos presentaron mejores RA, aunque las autoras advierten de un efecto enmascarado porque en esos casos los docentes tienden a diseñar exámenes de selección única, los cuales son más fáciles para contestar y revisar. Igualmente, se constató que los estudiantes que poseían docentes que desarrollaban sus prácticas a partir de métodos tradicionales presentaban calificaciones levemente más bajas. Finalmente, las autoras señalan que el RA es un factor que determina mayormente la deserción o la repetición de cursos en las universidades.

Olivares, Valencia y Mujica (2008) de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto, Venezuela, en su investigación titulada “*Opinión del estudiante sobre su desempeño y rendimiento académico en la asignatura Anatomía Microscópica I*” estiman que el RA es un fenómeno de naturaleza multifactorial en el que interactúan factores de tipo grupal, dedicación al estudio, satisfacción personal, competencias sociales y requisitos previos al ingreso universitario. Además, sostienen que el RA es un indicador de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes tanto durante como al final de los procesos instructivos. Los autores encontraron que las deficiencias en conocimientos de la asignatura *Biología Celular*, la cual había sido cursada por estos estudiantes antes de *Anatomía Microscópica I*, pudo haber repercutido en sus RA a pesar de que se había llevado a cabo una

serie de reformas en el programa y en las estrategias didácticas en esa última asignatura. Según los autores, eso tiene una relación directa con algunas investigaciones en las que se constata que el RA depende en gran medida de los conocimientos previos que posean los estudiantes y consideran que si una asignatura se relaciona con las subsiguientes los estudiantes podrán obtener mejores resultados. Los bajos resultados reportados en habilidades cognitivas pudieron haber sido producto de dificultades en la comprensión lectora, por ello es pertinente que los docentes promuevan el desarrollo de las habilidades cognitivas en los estudiantes. Además, estiman que es importante que se desarrollen más actividades de discusión en grupo y que no existe una tendencia clara a partir de los puntos de vista de esos estudiantes que justifiquen sus desempeños y RA.

Jara y Velarde (2008) de la Universidad Mayor de San Marcos, Perú, en “*Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina*” abordan el RA como la capacidad de respuesta que posee una persona a estímulos, metas y propósitos educativos establecidos previamente. Igualmente, lo definen como un aspecto que permite evidenciar la calidad educativa en cualquier nivel educativo. Mencionan que un estudiante con bajo RA afecta la totalidad de la comunidad educativa, incluyendo la sociedad. Dicho rendimiento se encuentra relacionado con diversos factores académicos, familiares, económicos, sociales y culturales. Para finalizar, declaran que si las problemáticas resultantes de dichos factores no son resueltas incidirán negativamente en el ámbito biopsicosocial del estudiante. Es decir, se verá mermada su atención, memoria, concentración, RA y su productividad. A partir de la aplicación de cuestionarios se constató que la mayoría leía sobre las asignaturas propias de la carrera por lo menos una vez al día y el promedio diario de estudio era de 3 a 4 de horas. La mayoría de esos estudiantes hacía uso de la memorización, evidenciaron ser alegres con niveles de autoestima moderados. Además, esos estudiantes no poseían vivienda propia, sus niveles socioeconómicos eran bajos, provenían de zonas urbanas marginales y algunos presentaban problemas físicos. Un número mayor de estudiantes provenía de colegios públicos y evidenciaron problemas relacionados con hábitos y estrategias de estudio. Los autores concluyen recomendando que es pertinente fortalecer las tutorías como actividad docente y que los profesores desempeñen funciones no únicamente como instructores, sino que junto con el servicio de bienestar universitario se conviertan en orientadores para ayudar a que los estudiantes concreten hábitos y técnicas de estudio,

responsabilidad y autoexigencia. Lo anterior podría ser clave para elevar los niveles de autoestima de los alumnos.

González (2010) de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, en “*Acceso y permanencia en una educación de calidad. Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios*” se fundamenta en la *Declaración sobre el Fracaso Académico* elaborada en la Universidad de Valladolid (2001) en la cual se aborda el RA como un fenómeno muy complejo y multicausal. Por consiguiente, la autora estima que es imposible tener certeza total de los factores que inciden de forma negativa para proporcionar soluciones definitivas. Más específicamente González aborda el fracaso académico y lo mide por el número de reprobaciones y abandono. A partir de un cuestionario suministrado a estudiantes de esa misma universidad se encontró que casi la mitad de la muestra expresó tener una autoeficacia alta, la mayoría aprendía por su cuenta y se esforzaba ante los obstáculos. Los estudiantes que no presentaban dificultades académicas evidenciaron tener más autoeficacia percibida, expresaron que les interesaba el contenido de la carrera, se entretenían estudiando, estimaban que la carrera elegida era la adecuada y se veían ejerciéndola en el futuro. Pocos estudiantes con rendimiento bajo manifestaron lo anterior. Los estudiantes con RA bajo atribuyeron su desempeño a aspectos externos tales como la falta de tiempo y al poco acceso a materiales, caso contrario lo expresaron los estudiantes con RA alto. La autora concluye destacando algunas ideas de Bandura (1987) en las que considera que las universidades deben ayudar a que los estudiantes logren la excelencia académica y a que fortalezcan su autoeficacia, ya que si esta última logra desarrollarse estarán capacitados para educarse a sí mismos cuando deban depender de su propia iniciativa.

Villamizar y Romero (2011) de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga, Colombia, en “*Relación entre variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de psicología*” definen el RA (no sin antes declarar su complejidad) a partir del número de asignaturas reprobadas o canceladas durante un semestre y también desde la perspectiva de Garbanzo (2007). En ese sentido, Garbanzo señala que el RA es el promedio de calificaciones que se obtiene a partir de la suma de valores de acuerdo al número de créditos que posee una asignatura y de la influencia de aspectos metodológicos y pedagógicos del profesor, el interés por ciertas temáticas, parámetros institucionales y las capacidades del estudiante. A partir de una encuesta los autores encontraron que los

estudiantes que poseían mayor nivel económico y edad presentaban mejores RA, aquellos que vivían lejos de su familia presentaban RA menores. Los estudiantes que no provenían de la ciudad reprobaban en mayor medida y tenían poco tiempo para leer. Únicamente 5 encuestados declararon poseer dominio del inglés. Los hombres interactuaban más entre ellos que con las mujeres, no hubo un líder fuerte y existió temor por expresar desacuerdo entre compañeros. Finalmente, los autores concluyen que es pertinente desarrollar más investigaciones que se enfoquen en temas distintos a los cognitivos o intelectuales; no dejarlos de lado, pero abordar más temas relacionados con aspectos sociodemográficos.

Corengia y Pita (2013) de la Universidad Austral, Argentina, en “*La predicción de rendimiento académico y deserción en estudiantes universitarios*” comentan que el RA es un fenómeno en el cual influyen factores tales como las características personales, antecedentes socioeconómicos y culturales, motivación y egoísmo, conocimientos previos y aptitudes educativas. Estas investigadoras se propusieron analizar si las aptitudes educativas pueden predecir el RA y la deserción en estudiantes de distintas carreras de una universidad privada argentina. Se aplicó el Test de Aptitudes Diferenciales (DAT) y las autoras constataron que el DAT puede predecir el RA. No obstante, la correlación entre el DAT y la deserción es de niveles moderados y bajos. El razonamiento verbal y abstracto fueron los mejores predictores del RA. Las sub-pruebas de razonamiento espacial y mecánico fueron los menores predictores del RA en casi todas las carreras. Finalmente, las autoras declaran que es pertinente realizar más estudios sobre el papel de las aptitudes abordadas en esa investigación en el área de las ingenierías y consideran que necesario desarrollar más estudios que aborden variables como la motivación, compromiso, satisfacción y tensión en el RA.

Soria y Zúñiga (2014) de la Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile en “*Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios*” determinaron el RA a partir del éxito (ser titulado y egresar) y fracaso (reprobación, abandono, traslado). Para desarrollar la investigación los autores contaron con la participación de un grupo de estudiantes de Ingeniería Comercial. Entre los resultados más significativos se evidenció, en primer lugar, que el desempeño de los estudiantes durante la educación media sí predecía el desempeño que podían tener en la universidad, ya que quienes presentaron mejores calificaciones durante la secundaria tendieron a poseer mejores técnicas de estudio, disciplina y responsabilidad. En

segundo lugar, el otro aspecto que determinó el éxito académico fue la puntuación obtenida en la Prueba de Aptitud Académica de razonamiento matemático, más que la de razonamiento verbal por la misma naturaleza de la carrera. Finalmente, los años de desfase entre el egreso de la secundaria y la entrada a la universidad predijeron el RA de los estudiantes. Por ejemplo, en esa investigación se notó que por cada año de desfase se reducía la posibilidad de éxito académico en un 10%. Inclusive, los autores consideran que es importante el desarrollo de investigaciones sobre ese último aspecto y concluyen señalando que se deben diseñar estrategias efectivas para la selección de estudiantes que deseen cursar estudios superiores para así evitar los altos porcentajes de deserción universitaria.

En México, Torres y Rodríguez (2006) de la UNAM en “*Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios*” buscaron conocer las opiniones de varios estudiantes de psicología de la UNAM sobre el apoyo que les brindaban sus familias, las problemáticas que enfrentaban en su formación académica y las expectativas tanto de los estudiantes como de sus familias hacia la carrera. Las autoras toman como punto de partida el *Rendimiento Escolar*, aunque también utilizan el término RA y sostienen que este se ha considerado como el nivel de conocimientos que se demuestra en una asignatura o área en relación con unas normativas tales como la edad y el nivel académico. Siendo así, enfatizan, que tal rendimiento no sería sinónimo de capacidad intelectual, aptitudes o competencias. No obstante, comparten la idea de que el rendimiento se encuentra determinado por aspectos personales, socioculturales y en la mayoría de los casos existe una correlación directa entre factores personales y sociales. Emplearon un cuestionario y crearon una base de datos. A partir de dichos instrumentos se constató que existe una correlación entre el apoyo que reciben los estudiantes y la ejecución académica, así como la importancia de tener en cuenta a la familia en la promoción y la mejora del RA para evitar la deserción de los estudiantes. Las autoras concluyen declarando que es pertinente el establecimiento de relaciones entre las familias de los estudiantes y la universidad por medio de cursos o talleres en los cuales participen tanto los padres de familia como los estudiantes para tratar temas que beneficien la comunicación entre ambas partes y la resolución de problemas, ya que así se podría contribuir a reducir los niveles de deserción escolar en México.

Caldera y Pulido (2007) del Centro Universitario de Los Altos, Guadalajara, realizaron un trabajo titulado “*Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de*

Psicología del Centro Universitario de Los Altos” en el que mencionan que el RA ha sido definido de diversas formas, pero que no se ha logrado descubrir su naturaleza propia. No obstante, se fundamentan en la definición propuesta por Barbosa (1975) quien lo concibe como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el estudiante adquiere durante los procesos de enseñanza y aprendizaje y que son evaluados por un docente en relación con los objetivos y contenidos de los programas de estudio y el desempeño de los estudiantes. Entre los resultados más importantes destacan que no existe una relación significativa entre (estrés- RA) o (estrés- grado escolar). Tampoco existió trascendencia entre la relación (estrés- edad), sobre todo con estudiantes con promedios de 22 años de edad porque la mayoría aún dependía de sus padres. Los autores concluyen mencionando que los mejores niveles de estrés para el aprovechamiento escolar son bajo y sobre todo medio.

Aunque el tema principal de Sánchez (2009) de la UAM fue la deserción en el primer año de educación universitaria en “*El efecto de las variables socioeconómicas, culturales y de rendimiento escolar previo sobre la deserción escolar al primer año de estudios en la universidad*”, comenta que el rendimiento de los estudiantes durante la secundaria (es decir, sus calificaciones) es un determinante o predice en un alto grado que puedan ser exitosos y finalicen sus estudios universitarios. Sánchez recurrió a la base de datos de las generaciones de ingreso (1er año en la UAM- Azcapotzalco) desde el año 2003 hasta el 2008. Se encontró que no existe una relación significativa entre el nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres con la deserción en el primer año de estudios. Sin embargo, sí se evidenció cierta relación entre aspectos individuales tales como el sexo, la edad, el estado civil, la situación laboral y el promedio durante el bachillerato con la deserción. Sánchez recomienda investigar fenómenos sobre interacciones entre estudiantes y profesores para descubrir posibles pautas de expulsión de estudiantes. Esto porque observó que el hecho de haber contado con un buen promedio durante la educación secundaria no garantizaba la permanencia en las licenciaturas en Arte y Diseño, ya que se notó que estudiantes buenos habían desertado. Ello evidenciaba que estaba sucediendo algo en el interior de esas licenciaturas.

Izar, Ynzunza y López (2011) de la Universidad Veracruzana realizaron una investigación que tiene como título “*Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Ríoverde, San Luis Potosí, México*”. Estos autores conciben el RA a partir del promedio que obtienen los estudiantes, en este caso en el nivel superior. A partir de una

encuesta se constató que los estudiantes que poseían mejores RA eran aquellos que se esforzaban más. Aquellos que obtuvieron buenos promedios durante la educación secundaria también lo obtenían en sus licenciaturas. Las mujeres mostraron mejores RA. En relación con la escolaridad de los padres de los estudiantes se encontraron resultados poco significativos, por lo menos en aspectos estadísticos. No obstante, los estudiantes cuyos padres no poseían una licenciatura presentaban promedios mayores. Los autores notaron que los aspectos socioeconómicos no incidieron en los promedios académicos, sino que los promedios eran resultado del esfuerzo que realizaba cada estudiante. Sorpresivamente, los estudiantes que declararon haber contado con una orientación vocacional no mostraron promedios mayores. Finalmente, los autores sostienen que es importante considerar en este tipo de investigaciones las técnicas de aprendizaje que emplean los estudiantes y el tiempo de estudio que dedican.

Por su parte, Gómez, Oviedo y Martínez (2011) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en “*Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario*” se refieren al RA como un elemento multidimensional que no es producto de sólo una capacidad y comparten la idea de que el mismo es medido de forma cualitativa y cuantitativa por medio de calificaciones. Sin embargo, dejando de lado las ponderaciones numéricas, consideran que el RA es influido por factores internos y externos al individuo que son complejos para lograr identificarlos. La muestra estuvo conformada por un grupo de estudiantes que se encontraban inscritos en la asignatura *Investigación Cuantitativa de Mercados* de la UAMZN de la UASP. Se encontró que los mayores RA y niveles de satisfacción se presentaban en las mujeres. Se evidenció que existía una correlación entre el rendimiento percibido del estudiante y factores sociodemográficos: sexo, carrera y semestre en el que se encontraba inscrito el estudiante. Además, se constató que había una relación entre el rendimiento percibido del estudiante y las variables: satisfacción por la carrera escogida y el promedio académico del alumno. Los autores concluyen recomendando trabajar con estudiantes de sexo masculino y de semestres avanzados en actividades que ayuden a incrementar sus RA, implementar planes para que los estudiantes sientan satisfacción por las carreras que eligen y no dejar de lado aspectos que pueden disminuir su satisfacción, tales como horarios y las actividades docentes.

Liñán (2011) de la Universidad Autónoma de Querétaro en su tesis “*Relación entre cociente intelectual y el rendimiento académico en estudiantes de Licenciatura en Odontología de la*

Universidad Autónoma de Querétaro” describe el RA como el nivel de conocimiento de un estudiante medido en una prueba evaluativa y es un factor que incide en los niveles de deserción universitaria. A partir del suministro del Test de matrices Progresivas, la Escala General de Raven y las calificaciones finales semestrales de los estudiantes se encontró que no existía una relación significativa entre el Cociente Intelectual y el RA. Los estudiantes de sexo masculino fueron quienes presentaron mayores niveles de CI y RA. El aspecto concluyente en este trabajo fue que a mayor CI será mayor el RA. Sin embargo, la autora declara que en su estudio ello se evidenció moderadamente.

Hidalgo (2011) de la Universidad Autónoma de Querétaro en su tesis titulada “*Relación del autoconcepto, internalidad y necesidad de logro con el rendimiento académico en los alumnos de las Licenciaturas en Medicina y Odontología de la Universidad Autónoma de Querétaro*” sostiene que el RA se identifica generalmente con los resultados inmediatos y diferidos (rendimiento interno y externo). El primero se refiere a las calificaciones que obtienen los estudiantes a lo largo de la carrera, el segundo al rendimiento que tienen estos una vez titulados con relación a la formación que comiencen a recibir en el contexto social a partir de la incorporación al mercado laboral. Hidalgo declara que ambos factores son referentes importantes en la educación superior. Además, considera rendimiento positivo o éxito cuando el estudiante cumple las exigencias académicas en los tiempos establecidos por las instituciones. El rendimiento negativo o fracaso se presenta en el caso contrario y es el principal factor que deriva situaciones tales como el rezago y la deserción. Hidalgo suministró una encuesta a estudiantes de ambas carreras y constató que independientemente del autoconcepto que podían tener los estudiantes reconocieron que el logro de un mayor RA dependía de sus esfuerzos, trabajo y sus necesidades de logro. Además, destaca que es preciso realizar estudios que involucren la influencia de variables emocionales con el RA.

Cardoso y Bobadilla (2012) de la Universidad Autónoma del Estado de México en su trabajo titulado “*Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la licenciatura de administración*” dejan ver que el RA es un factor que se encuentra determinado por los procesos cognitivos, las estrategias de aprendizaje y la cultura de los estudiantes. Se encontró que los factores de adquisición más utilizados por parte de los estudiantes fueron las estrategias de subrayado, repaso en voz alta, repaso reiterado y utilización de imágenes. En términos generales los autores comentan que los estudiantes se

encontraban limitados metacognitivamente, eran pasivos, poco comunicativos y participativos, limitados en investigación de campo, poco participativos y carentes de estrategias motivacionales y autorregulación. Los autores declaran que la cognición es trascendental en los estudiantes para que apliquen las estrategias de aprendizaje de forma óptima y así logren aprendizajes significativos. Igualmente, los aspectos culturales inciden en el aprendizaje de los estudiantes.

García y Cuevas (2012) del Instituto Tecnológico de Sonora sostienen en su trabajo titulado “*Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de alumnos universitarios*” que el RA es la forma que posee el estudiante de demostrar las competencias aprendidas por medio de rúbricas que seguidamente se traducen en calificaciones. Sin embargo, declaran que entre muchos factores, la tutoría, bien sea de manera presencial o virtual, incide en el RA. De acuerdo a los resultados obtenidos, los estudiantes que cursaban tutorías en cualquiera de las dos modalidades mostraron un impacto positivo en sus calificaciones. Las calificaciones de los estudiantes que cursaban tutoría virtual fueron mayores que las de los estudiantes que cursaban tutorías presenciales. Eso se tradujo en la gran aceptación que tenía la modalidad virtual en lugar de los métodos tradicionales de tutorías. Los autores concluyen considerando que existe mayor probabilidad de que los estudiantes reprobren cuando no cursan tutorías, también dejan ver que hasta a nivel institucional se pueden obtener mejores resultados cuando se emplean esas prácticas tutoriales.

Urrutia y Ortiz (2014) de la UNAM en su trabajo “*El Rendimiento académico en el primer año de la carrera de médico cirujano: modelo multivariado explicativo*” dejan ver que el RA, sobre todo de estudiantes que se encuentran iniciando estudios superiores, se encuentra determinado por muchos factores de naturaleza económica, familiar y aspectos relacionados con la adaptación al entorno académico, en su mayoría exigente. No obstante, buscaron identificar aspectos académicos, psicosociales y vocacionales en estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Médico Cirujano de la UNAM que pudieran predecir sus RA. Se encontró que los estudiantes entraban a la licenciatura con conocimientos heterogéneos pero insuficientes. Muchos se encontraban en la etapa de la adolescencia y probablemente ese era un factor que incidía en el desconocimiento sobre aspectos vocacionales. Se evidenció un grado importante de tendencia hacia el suicidio y hacia la ideación de fracaso académico. Las

autoras declaran que es preciso modificar la forma evaluativa de las primeras pruebas departamentales de algunas asignaturas, ya que miden más postulados y menos competencias. Además, estiman que es necesario buscar que el sistema evaluativo tenga un enfoque más formativo y de realimentación, llevar a cabo planes de intervención psicológica y tutorías que permitan minimizar riesgos relacionados con temas afectivos.

Domínguez y Guerrero (2015) de la Universidad Autónoma de Yucatán en "*Influencia del estrés en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes universitarios*" definen el RA a partir de dos premisas: constitutiva y operacional. En relación con la primera, se apoyan en la definición proporcionada por Caldera, Pulido y Martínez (2007) y lo definen como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con la segunda, se fundamentaron en las calificaciones del semestre anterior. Consideran el estrés como un obstáculo que puede incidir de forma negativa en el RA, producto del exceso de tareas, actividades y evaluaciones, niveles elevados de exigencia y calidad académica. Los autores se enfocaron en medir dos variables: RA y estrés académico. Entre los resultados obtenidos destacan que el 100% de los sujetos expresaron tener momentos de preocupación y nerviosismo durante el transcurso del semestre, sobre todo por exceso de tareas y algunas veces el carácter y la personalidad de los docentes. Las evaluaciones, las participaciones en clase y el tiempo limitado detonaban inquietud en los alumnos. Durante los momentos de preocupación y nerviosismo la mitad de los estudiantes señalaron que presentaban dolores de cabeza y migrañas. El 55% de los estudiantes reportaron tener problemas de concentración y aislarse de los demás durante momentos de preocupación. Para reducir el estrés, la mitad de los estudiantes declararon recurrir a la asertividad y a la elaboración de un plan de ejecución de tareas. Los autores concluyen mencionando que a pesar de que el 70% de los estudiantes expresaron que el estrés afectaba sus RA, el mismo no se veía reflejado en sus calificaciones, ya que la gran mayoría poseía un rendimiento alto y regular. El estrés alcanzaba su mayor influencia durante los trabajos finales y en la concentración. Los autores consideran que independientemente de los resultados obtenidos en su investigación, los profesores deben ser conscientes de que la cantidad de asignaciones generan altos niveles de estrés en los estudiantes y que es preciso que planifiquen de forma equitativa las actividades a cubrir a lo largo del semestre. Además, los Centros de Orientación podrían desarrollar talleres o actividades para que los estudiantes

logren controlar sus niveles de ansiedad y así evitar que los estudiantes consideren desertar de la universidad.

Perspectiva cualitativa

Con respecto a la perspectiva cualitativa, se constató un aspecto mencionado por Edel (2003) durante la búsqueda de trabajos que abordaran el RA. Es decir, que la perspectiva cualitativa se ha trabajado a partir de la perspectiva cuantitativa, obviamente desde las calificaciones de los estudiantes como juicio del RA y de allí los investigadores analizan las variables que les interesan. Las investigaciones revisadas se describen a continuación:

Nicasio (2004) de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, realizó un trabajo titulado “*Variables asociadas al rendimiento académico en universitarios de los dos primeros años de una universidad privada del Perú*”. Nicasio aborda el RA como un elemento que no depende únicamente de las destrezas intelectuales, sino de otros factores de índole psicológica, emocional, personal, ambiental y demográfica. A partir de la técnica de grupos focales y entrevistas semiestructuradas encontró que los elementos que más incidían en el RA se derivaban de las presiones familiares por lograr estatus elevados y de la inexistencia de un proyecto de vida. Otros aspectos que influían se relacionaban con la motivación, la adaptación a la dinámica universitaria, las destrezas para construir redes sociales, factores económicos y algunas problemáticas intrínsecas a los estudiantes; por ejemplo, ansiedad, depresión, el desarrollo de la tecnología y el Internet. La autora identificó que algunos padres presionaban por el dinero invertido en los estudiantes, algunos debían trabajar y sólo algunos estudiantes hacían buen uso del Internet. Nicasio concluye afirmando que su investigación corrobora muchos aspectos que ya han sido investigados y que el tema del RA es complejo debido a los diversos factores que se derivan de este.

Contreras, Caballero, Palacio y Pérez (2008) de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, realizaron un estudio titulado “*Factores asociados al fracaso académico en*

estudiantes universitarios de Barranquilla, Colombia". Los autores definen el RA como un problema multicausal en el que interactúan factores socioeconómicos, institucionales, familiares y personales. No obstante, estos investigadores sumaron una serie de variables intrínsecas al estudiante; es decir, procesos cognitivos, componentes emotivos ligados al aprendizaje, conductas y personalidad que podían influir en el RA. Se encontró que los estudiantes no habían recibido una orientación vocacional apropiada antes de comenzar sus estudios universitarios, presentaban problemas de concentración, atención, gestión del tiempo, técnicas de estudio e inasistencias por la escasa motivación académica. Se evidenció que las relaciones familiares eran satisfactorias. Los autores concluyen declarando que deben diseñarse acciones para ser empleadas en los estudiantes antes del ingreso a las universidades que contengan estrategias de estudio y afrontamiento que les proporcionen mejores opciones para sus intereses y destrezas.

Del'Arco y Leal (2010) de la Universidad de São Paulo, Brasil, realizaron un estudio que tiene como título "*Estudiantes universitarios: la influencia de las variables socio-económicas y culturales en la carrera*". En dicho estudio buscaron describir el perfil de un grupo de egresados de una universidad pública brasileña y comprender las influencias de las variables socio-demográficas y académicas (educación media superior pública o privada) en sus trayectorias de carrera. El RA es abordado desde la noción de capital cultural de Bourdieu (1998) y argumentan que dicha teoría surge como una hipótesis que puede explicar la desigualdad en el RA en las diferentes clases sociales y la operación cultural que se desarrolla dentro de las instituciones educativas. En otras palabras, las autoras refieren a que aunque el acceso a la universidad pública en Brasil depende mayormente de los procesos evaluativos de admisión y que las clases menos favorecidas han presentado históricamente más limitantes para acceder a esta, sostienen que el capital cultural de la familia influye en el destino de los hijos. Entre los hallazgos más importantes se constató que distintos aspectos pueden incidir en el RA, sobre todo en estudiantes con menos recursos económicos. Por ejemplo, las diferencias de conocimientos generales, dificultades financieras que obstaculizan más dedicación de tiempo al estudio, falta de ayuda psicopedagógica, dificultades para acceder a libros, tecnología y problemas de administración de tiempo. Además, se suman otras variables tales como las interferencias culturales y económicas, la autoeficacia percibida y la búsqueda de apropiación cultural que consiguen los alumnos fuera del ámbito escolar, es decir, si leen, hacen cursos u otras actividades. Los estudiantes provenientes de instituciones

de educación media privadas obtuvieron mejores calificaciones en el examen de ingreso a la universidad. Sin embargo, ese tema no incidió ni positiva ni negativamente en el RA al terminar las carreras debido a la igualdad de condiciones a las que estuvieron expuestos tanto estudiantes provenientes de instituciones públicas como privadas a lo largo de la carrera. Las autoras concluyen comentando que provenir de una institución de educación media superior pública o privada no incide significativamente en el RA. Más bien, aspectos tales como el capital cultural y las condiciones financieras de los padres de los estudiantes sí influyen en sus calificaciones, en el ingreso y en la permanencia del estudiante en la universidad. Además, destacan que en un tema tan complejo como el RA es preciso considerar otro tipo de factores que son más intrínsecos a los estudiantes, es decir, la personalidad, intereses, aptitudes, inteligencia, comportamientos proactivos, sobre todo ver hasta qué punto inciden estos tanto en la aprobación de los exámenes de admisión como en el éxito académico.

Ramírez, Devia y León (2011) de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, realizaron una investigación titulada “*Pobreza y rendimiento escolar estudio de caso de jóvenes de alto rendimiento*”. Los autores señalan que el RA es un constructo que está determinado por las condiciones socioeconómicas, la resiliencia, influencia de otras personas del propio contexto, la motivación, los intereses personales, los elementos ambientales, culturales y la escuela. Las autoras realizaron entrevistas semiestructuradas, historias de vida, observación y notas paralelas a tres estudiantes egresadas de educación media general que lograron calificaciones altas durante toda la secundaria. Las edades de las estudiantes oscilaban entre los 16 y los 18 y que provenían de familias pobres; no obstante, lograron RA altos. Los autores concluyen señalando que es necesario que el Estado planifique proyectos socioeducativos dirigidos tanto a familias como a estudiantes de bajos recursos que contemplen ayudas económicas, alimentarias, de insumos de materiales educativos y planes para motivar a los estudiantes que provienen de núcleos sociales pobres.

Por su parte, el trabajo de Forest, Betancourt y Ortiz (2014) de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno de Santa Cruz, Bolivia, titulado “*Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios con rendimiento académico destacado*” se desarrolló a partir de una perspectiva mixta. Sin embargo, se posicionó en esta categoría por el tipo de instrumento, ya que las autoras recurrieron a la interpretación a partir de entrevistas y del cuestionario de autoinforme para conocer la información proporcionada por los estudiantes con RAD

(Rendimiento Académico Destacado). Definen el RA como un factor que se encuentra determinado por aspectos intrapersonales e interpersonales. Sin embargo, los autores le proporcionaron mayor importancia a los interpersonales tales como las estrategias de aprendizaje (capacidad que tiene el estudiante de manejar por sí mismo sus procesos de atención, aprendizaje y pensamiento) y al aprendizaje autorregulado. Los estudiantes que formaron parte de la muestra fueron identificados por su historial académico y estaban habilitados para graduarse bajo la modalidad de excelencia. Los autores concluyen declarando que las motivaciones intrínsecas y extrínsecas desempeñan un papel importante en los productos y en la ejecución de los aprendizajes, así como en la consecución de las competencias cognitivas. Igualmente, estiman que es necesario que se desarrollen programas psicopedagógicos en estrategias de aprendizaje, aprendizaje autorregulado, autoestima y desarrollo personal, así como la capacitación sistemática de los docentes en temas que favorezcan el RA de los estudiantes con bajos rendimientos en las instituciones de educación superior.

En México, Silva, Motte y García (2003) de la UNAM, realizaron un estudio titulado *“Percepción de éxito escolar en estudiantes universitarios”*, el cual buscó conocer si las percepciones de los alumnos respecto a la formación que reciben tenían relación con sus desempeños académicos. Para estas investigadoras el RA depende de las percepciones y atribuciones que los individuos manifiestan sobre éste. La muestra estuvo conformada por estudiantes de la carrera de psicología de una universidad de la Ciudad de México que poseían calificaciones entre 8 y 9 puntos. Entre los hallazgos más importantes destacan que el éxito depende de características personales tales como capacidad para solucionar problemas, disciplina, responsabilidad, habilidades sociales y de otros factores como el apoyo familiar, apoyo en sí mismo, la institución, los profesores, la situación económica, expectativas en relación con la carrera y los planes de estudio. Los factores cognitivos más importantes para tener éxito fueron la memoria y la atención. La mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo con que el RA depende de cada quien. Las autoras concluyen que es necesario que la universidad se disponga de planes que proporcionen información sobre la carrera para evitar contradicciones por parte de los alumnos y que estos deben tener conciencia de que el RA depende de ellos mismos.

Herrera y Burgoa (2013) de la Universidad Autónoma de Nuevo León en su trabajo *“La importancia del perfil vocacional en la visión del estudiante universitario: caso de estudio en facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León. UANL”* abordan el RA como un fenómeno en el cual inciden diversos factores tales como las dinámicas que se presentan dentro de la universidad, las motivaciones intrínsecas o extrínsecas de los estudiantes, la competitividad, la cultura, los valores y la ética; la identidad y el perfil vocacional. Los autores abordan otros temas que impactan en el individuo, su forma de ser, su esencia: la vestimenta, la imagen corporal, el consumo y la moda. A partir de encuestas suministradas a estudiantes de la UANL, se encontró que un número importante de estudiantes eligieron la carrera por gusto y sentían el deseo de estudiarla desde edades tempranas. Los autores concluyen declarando que la conformación de grupos pequeños se concreta por poseer intereses similares y que para pertenecer a un grupo se deben realizar acciones que involucren solidaridad, bien común y compañerismo. Estudiar una carrera por gusto y sentirse bien con su imagen personal son factores que inciden de forma positiva en el RA de los estudiantes.

Norzagaray y Sevillano (2013) de la Universidad de Sonora en su trabajo titulado *“Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: la perspectiva del estudiante de psicología”* definen el RA como un factor en el cual las estrategias de aprendizaje inciden directamente y destacan que el RA es también importante para evaluar la calidad de las instituciones educativas. Entre los hallazgos más significativos destacan que las estrategias más empleadas por los estudiantes fueron la gestión de recursos, estrategias cognitivas y luego las metacognitivas. Los estudiantes asociaron las estrategias de aprendizaje con el RA, el cual describieron como un elemento positivo para lograr un desarrollo académico pleno. Otros factores que de acuerdo con los estudiantes incidían positivamente en el RA eran el interés por aprender, los buenos docentes, las amistades y la familia. Entre los negativos citaron trabajar e ir a la escuela, ser foráneo y los malos docentes. Igualmente, mencionaron que los factores que inciden en sus cambios de estrategias de aprendizaje son los perfiles de los docentes y las variables motivacionales. Las estrategias colaborativas con los demás compañeros surgieron como una de las más utilizadas para los procesos de aprendizaje. La mayoría empleaba la técnica del subrayado y organizan su tiempo para estudiar. Las autoras concluyen señalando que es necesario realizar más estudios que involucren el papel de los docentes, ya que a partir de su estudio se evidenció que los estudiantes mencionaban que los docentes no promovían estrategias adecuadas, todo se limitaba a resúmenes, mapas, controles

de lectura y muchas veces ni se profundizaba apropiadamente en los temas que se contenían en esas actividades o dichas asignaciones poseían problemas de elaboración. Además, las autoras notaron que algunos docentes empleaban las TIC en sus clases, pero la información era demasiada y en la mayoría de los casos desorganizada.

Perspectiva crítica

El RA desde esta perspectiva ha sido escasamente abordado en América Latina. Los trabajos que se lograron identificar y que tienen relación con este enfoque se fundamentan en discusiones teóricas y han sido producidos principalmente en Chile, esto se debe seguramente a las problemáticas que han surgido en ese país, ya que la población ha exigido a los últimos gobiernos la no privatización o limitar los altos costos del sistema educativo superior, una mejor calidad de la educación, profesionalidad del profesorado, inclusión de los grupos indígenas, el cese de la discriminación por nivel socioeconómico u origen étnico y sobre todo la gran preocupación que ha surgido por los bajos niveles de RA y aprendizajes deficientes (Stuardo, 2014). No obstante, los trabajos que abordan específicamente el nivel superior son muy escasos.

Por ejemplo, Redondo (1997) de la Universidad de Chile en su trabajo *“La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad”* deja ver que un problema que se deriva del RA, tal como el fracaso escolar, es producto de las normas que se formulan en la misma escuela, en los ministerios y hasta las leyes. Además, apoyándose en Perrenoud (1990) comparte la idea de que en las dinámicas evaluativas se concretan las desigualdades y las contradicciones entre la utopía pedagógica de una escuela inclusiva y lo real de las diferencias. A partir de esto Redondo se apoya en Perret-Clermont (1979) y menciona que la escuela parece ofrecer oportunidades iguales para entrar en ella, pero somete a la distribución desigual de capacidades. Además, declara que la escuela hace ver, sobre todo a las personas provenientes de núcleos menos favorecidos, que el desarrollo de las habilidades es individual o natural. Por consiguiente, en la mayoría de los casos se afecta la estima y la motivación de la persona y de allí surge el rechazo hacia la escuela (Redondo, 1997).

Además, en otro trabajo titulado “*El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica*”, Redondo (2000) retoma algunas ideas de Fernández Enguita (1990) en el cual destaca que el mejor predictor del rendimiento de un estudiante es la actitud de sumisión ante la autoridad. Es decir, el hecho de ser sumiso es inclusive más eficaz que el test verbal y el coeficiente intelectual. El hecho de obedecer y aguantar más tiempo el poder que se genera en una institución son claves para lograr los títulos que se exigen para entrar al mundo laboral. Además, se somete a los individuos a diversas evaluaciones y a partir de ellas se establece el valor de una persona por su rendimiento y la escuela demuestra también su productividad (Redondo, 2000). Con sus aportes, Redondo considera que en Chile se desea modernizar la educación, pero a partir de un enfoque de desarrollo individual (tanto en el enfoque de los estudiantes como de los profesores) y privilegiar las demandas de los mercados (Medrano, 2015).

Otro autor chileno que hasta cierto punto toma el tema del RA es Igor Goicovic (2002) de la Universidad de Santiago de Chile en su trabajo “*Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil*”. En este trabajo Goicovic comenta que el sistema de evaluación que se aplica en secundaria no prioriza los aprendizajes, sino que se ha convertido en un sistema de sanción que mantiene en constante tensión a los estudiantes y todo se limita a una mera escala de calificaciones. Además, comenta que los docentes nunca reconocen que esas fallas académicas podrían ser su responsabilidad. Por el contrario, siempre declaran que ello se debe a la falta de interés y ayuda familiar, los niveles socioeconómicos y la deficiencia cognitiva de los estudiantes. No obstante, cuando surge el éxito académico entonces una de las variables que se hace más notoria es el rol que desempeñó el docente (Goicovic, 2002).

Guzmán (2005) de la Universidad de Valparaíso, Chile, en su trabajo “*Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico*” aborda los temas de las reformas educativas en esta región geográfica y destaca que muchos autores han declarado que las mismas se reducen a “[...] *la obtención de resultados duros (rendimiento) acompañada por una visión eficientista, de administración de recursos (el hacer más con menos)*” (Guzmán, 2005, pág. 4). Ese rendimiento es medido en términos cuantitativos y se contradice con los discursos políticos en los que se dice que se busca la construcción del aprendizaje y las prácticas docentes

constructivistas. Además, apoyándose en Pérez (2000), Guzmán comparte la idea de que es bien conocida la actitud de algunos profesores que siempre clasifican a estudiantes a quienes consideran carentes de habilidades académicas o conductuales, los jerarquizan por sus rendimientos y descalifican las prácticas familiares de los niños que provienen de núcleos menos favorecidos (Guzmán, 2005).

En relación con el contexto mexicano cabe mencionar que, aunque el trabajo de Camarena, Chávez y Gómez (1985) de la UNAM titulado “*Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal*” se realizó hace tres décadas, el punto de partida que toman para definir, en este caso el rendimiento escolar, no deja de ser interesante. Inicialmente declaran que el rendimiento escolar ha sido definido de diversas formas, sin embargo, la naturaleza de los problemas que surgen a partir de éste e incluso sus acepciones no han sido definidas satisfactoriamente. Las autoras se remiten a Bruggemann (1983), quien declara que el término *rendimiento* surgió en las sociedades industriales, en el mundo laboral industrial, para relacionarlo directamente con la productividad del trabajador a partir de escalas objetivas para asignar pagos y reconocimientos. Es decir, la naturaleza del término se correlacionaba directamente con la rentabilidad de las inversiones, de los procedimientos, de la utilización de los recursos y del incremento de la eficiencia. Según las autoras, esta visión fue trasladada al ámbito educativo y preserva su significado económico de la educación “*desde la determinación del costo-beneficio hasta el análisis de sistemas*” (Camarena, Chávez, & Gómez, 1985, pág. 1) y lo relacionaron, para aquel entonces, con los desarrollos teóricos- metodológicos. Presentan como ejemplo la forma en la que se considera a la escuela como una empresa, en la cual se invierten recursos en docentes e instalaciones para la formación de recursos humanos, en este caso los estudiantes quienes se incorporarán en el mercado laboral una vez egresados de sus respectivas carreras.

De los Santos (2004), de la Universidad de Colima, realizó un trabajo que tiene como título “*Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior*” en el cual, aunque aborda el tema de la deserción, menciona que uno de los problemas que ha surgido a partir del RA, generalmente referido a ponderaciones numéricas que obtiene un estudiante, es que los docentes tienden a interactuar más con los estudiantes que presentan altos RA. El RA bajo

es una de las razones que eleva las tasas de deserción en el nivel superior y, según este autor, citando a Tedesco (1987), el proceso pedagógico latinoamericano se caracteriza por su fracaso, ya que los aprendizajes son deficientes y muchos jóvenes no logran apropiarse de códigos culturales básicos. Inclusive, deja ver que se sigue diferenciando a los estudiantes por sus perfiles sociales y económicos (De los Santos, 2004).

Valoración de la producción encontrada y la importancia del desarrollo de los enfoques interpretativos

A partir de lo anterior se constata que el RA ha sido un tema abordado mayormente, tanto en México como en el resto de la región, desde la perspectiva cuantitativa a lo largo del tiempo y en todos los tres enfoques se menciona que es un fenómeno complejo por presentar una naturaleza multifactorial. En relación con los trabajos desarrollados desde la perspectiva cuantitativa, los autores mencionan prácticamente que el RA académico se encuentra determinado no únicamente por aspectos intrínsecos al estudiante (aspectos cognitivos, emocionales y familiares), sino por aspectos sociales, económicos, institucionales, docentes, culturales y de allí su complejidad para definirlo (Vázquez y Cavallo, 2002; García, 2005; Montero et al, 2007; Olivares et al; Jara y Velarde, 2008; González, 2010; Villamizar y Romero, 2011; Corengia y Pita, 2013; Torres y Rodríguez, 2006; Caldera et al (2007; Izar et al, 2011).

Llama la atención que en algunas investigaciones se menciona el tema relacionado con la evaluación de los aprendizajes, las formas de corrección (Vázquez y Cavallo, 2002; Montero et al, 2007; Urrutia y Ortiz, 2014) y refieren, por ejemplo, a la escasa práctica, pero a los altos niveles de exigencia en los exámenes o, inclusive, a diseños deficientes de evaluaciones tales como la recurrencia a la modalidad de selección simple.

Otros autores consideraron los antecedentes académicos durante la secundaria y tipo de colegio donde asistieron los estudiantes como predictores del RA universitario (Vázquez y

Cavallo, 2002; Villamizar y Romero, 2011). Algunos encontraron que el hecho de haber contado con buenas calificaciones en secundaria incidía de forma positiva en la universidad; sin embargo, Sánchez (2009) e Izar et al (2011) constataron que eso no siempre sucede.

En varias investigaciones (García, 2005; Jara et al, 2008; Sánchez, 2009; García y Cuevas, 2012; Urrutia y Ortiz, 2014) se tomaron como muestra a estudiantes universitarios de primer año y/o semestre de sus carreras. En este sentido, se hace pertinente realizar también trabajos que incluyan a estudiantes de los últimos semestres o inclusive de egresados, debido a que estos podrían contribuir con informaciones más sustanciosas.

La investigación de García (2005) contradice totalmente algunos estudios en los cuales se señala que poseer buenas relaciones familiares incide de forma positiva en el RA. Además, es la única investigación que realizó un estudio entre una institución pública y una privada y evidencia que en este sentido los estudiantes de la universidad pública, aunque levemente, presentaban mejores promedios académicos.

Otras investigaciones (Montero et al, 2007; Liñán, 2011) registran que el RA es un factor que determina los niveles de abandono o la repetición de cursos en las universidades. En este sentido, Soria y Zúñiga (2014) mencionan que Ishitani y Snider (2006) constataron que una práctica importante para reducir la deserción en el nivel superior era el diseño de programas de preparación previos al ingreso universitario, pero con la participación de los estudiantes y el apoyo de los padres de familia. Igualmente, sostienen que uno de los problemas que deben atender las universidades son los procesos de selección de los estudiantes.

Algunos autores como Olivares et al (2008) reconocen que los resultados estadísticos parecen quedarse insuficientes para justificar el RA y el desempeño académico. Por ejemplo, en el trabajo de Villamizar y Romero (2011) los resultados fueron únicamente explicativos, no se profundizó lo suficiente en la información obtenida. Igualmente, Olivares et al (2008) recomiendan realizar estudios con variables de índole actitudinal.

Llama la atención que se han llevado a cabo muchos estudios en el área de la salud y la psicología (García, 2005; Torres y Rodríguez, 2006; Caldera et al, 2007; Olivares et al; Jara et al; Contreras et al, 2008; Villamizar y Romero, 2011; Urrutia y Ortiz, 2014). Las otras investigaciones tomaron como muestra a estudiantes que no pertenecían a esas dos áreas (González, 2010; Cardoso y Bobadilla, 2012; Corengia y Pita, 2013; Izar et al, 2011; Soria y Zúñiga, 2014). Se considera que es pertinente desarrollar estudios en otras áreas para diversificar la producción y las temáticas sobre el RA.

Un aspecto que se destaca de la investigación de Villamizar y Romero (2011) es que ambos autores advierten que si se desean realizar estudios con estudiantes muy jóvenes se deben considerar dos elementos importantes durante la adolescencia; es decir, las relaciones con los pares y la aceptación por parte de estos, ya que las dinámicas que se originen a partir de ambos aspectos podrían afectar el RA.

En lo que respecta a las investigaciones realizadas en México, Torres y Rodríguez (2006) abordaron la importancia de la comunicación en los núcleos familiares. La investigación de Caldera et al (2007) se destaca debido a que se abordó el factor del estrés. Sin embargo, lo enfocan en el estrés académico universitario y lo definen como el resultado de las demandas que exige cualquier ámbito educativo y que puede afectar tanto a estudiantes como a profesores. Además, este estudio demuestra que el hecho de presentar estrés no necesariamente incide negativamente en el RA, ya en algunos casos el estrés parece ser un motivante que impulsa al estudiante a tener un buen rendimiento y hasta aprovechamiento académico.

En Sánchez (2009) se rescata un comentario interesante en el que sostiene que una parte del éxito de una institución educativa radica en conocer detalladamente los perfiles de los estudiantes que se forman en ella y también en identificar los factores que pueden incidir en sus trayectorias académicas, ya que eso ayudaría a disminuir aspectos tan preocupantes como la deserción, sobre todo en el nivel superior. Además, Sánchez recomienda que los temas relacionados con la deserción o inclusive con el RA deben ser estudiados mayormente desde

la perspectiva individual de los estudiantes, es decir, buscar las explicaciones directamente de los alumnos.

El trabajo de Izar et al (2011) llama la atención porque muchos supuestos relacionados con el RA, sobre todo aquellos que subrayan que a mayor escolaridad y solvencia económica de los padres y el hecho de que los estudiantes hubiesen contado con una orientación vocacional equivale a mayor rendimiento del estudiante, no se cumplieron en sus muestras numerosas y diversas en perfiles académicos.

Gómez y Oviedo (2011) recomiendan llevar a cabo estudios cualitativos y de intervención, una evidencia más de que deben ser desarrolladas más investigaciones de carácter cualitativo en ese tema y conocer más de cerca la opinión de los estudiantes, aspecto que se ve mayormente limitado por estudios cuantitativos. Además, como en otras investigaciones, mencionan que es necesario crear acciones para proporcionar más información a los estudiantes acerca de las carreras que eligen, aunque siempre se dice que estas acciones deben correr por parte de las universidades. En este sentido, se considera pertinente que dichas acciones deberían ser implementadas desde por lo menos el último año de educación secundaria para que los estudiantes vayan teniendo una idea de los perfiles de las carreras pertenecientes a las distintas áreas del conocimiento.

En Liñán (2011) se rescata el aporte que realiza Charur (1994), quien sostiene que más del 90% de los docentes de educación superior son especialistas en sus áreas, pero no han realizado estudios para ejercer la docencia. Para Liñán, es necesario que los docentes universitarios conozcan su asignatura, sepan enseñarla y propicien en sus pupilos aprendizajes significativos (Liñán, 2011).

La investigación de Cardoso y Bobadilla (2012) abordó un tema muy interesante relacionado con las estrategias de estudio de estudiantes de administración. A partir de la información suministrada por los jóvenes, los autores declaran que esos estudiantes se encontraban limitados metacognitivamente, eran pasivos, poco comunicativos y participativos, limitados en investigación de campo, carentes de estrategias motivacionales y autorregulación. No obstante, hubiese sido interesante que Cardoso y Bobadilla hubiesen propuesto algunos aportes para atender esas problemáticas, sobre todo las de tipo metacognitivo.

El trabajo de García y Cuevas (2012) fue el único que abordó el tema de la tutoría académica como factor influyente en el RA y la investigación de Domínguez y Guerrero (2015) llama la atención por la definición que proporcionan del RA a partir de las dos premisas que retoman: constitutiva (nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso de enseñanza-aprendizaje) y operacional (calificaciones, en su investigación, del semestre inmediato anterior). Así, es la única investigación que explicita adecuadamente el RA y se considera la más apropiada para iniciar un estudio que implique el RA.

Ahora bien, sobre los trabajos en los cuales el RA se desarrolló a partir de la perspectiva cualitativa se destacan también algunos aspectos. Por ejemplo, en la investigación de Nicasio (2004) se constata que los problemas relacionados con el RA en el nivel superior no sólo se generan en las instituciones públicas. Un factor clave que podría incidir en el rendimiento de muchos estudiantes de las instituciones privadas fue la presión que ejercían los padres por el factor monetario si sus hijos no lograban buenos resultados en las asignaturas. Esta investigación comparte también una problemática que ha sido abordada en otras lecturas inclusive de corte cuantitativo como la de Gómez y Oviedo (2011); es decir, la falta de información de los estudiantes sobre las carreras que cursan y sobre las futuras oportunidades laborales que se relacionan con sus áreas. Se considera interesante que Nicasio fue la única investigadora que se refiere a la existencia o no de un “proyecto de vida” por parte de los alumnos y que el hecho de contar o no con este afecta el RA.

La investigación de Contreras et al (2008) ha sido una de las que más ha llamado la atención por las variables formuladas y por el nivel de especificidad en el análisis de los datos, sobre todo con el análisis DOFA. En esa investigación se constató que, aunque los estudiantes que conformaron su muestra presentaban buenas relaciones con sus familias, sus RA eran muy bajas, tal como lo encontró también García (2005) en su estudio cuantitativo. Los autores mencionaron también problemáticas relacionadas con la falta de información que poseen los estudiantes sobre las carreras que estudian, tal como sucedió con los investigadores nombrados en el párrafo anterior.

Del’Arco y Leal (2010) abordan el RA, pero desde una perspectiva más sociológica. Además, se produjo en un país que hasta cierto punto no figura como referente en los países latinos de habla hispana. Con esta investigación se evidenció que Brasil comparte también

problemáticas que surgen en resto de naciones latinoamericanas relacionadas con el RA. Llama la atención que en este estudio se constató que los estudiantes provenientes de instituciones privadas de educación media no necesariamente están destinados a tener mejores RA en el nivel universitario. Más bien, se evidenció que el éxito universitario depende casi completamente del estudiante porque todos se enfrentaron a las mismas dinámicas independientemente de sus formaciones precedentes, aunque factores como la familia y la solvencia económica sí pudieron incidir hasta cierto punto.

La investigación de Ramírez et al (2011) también desmiente que provenir de núcleos económicamente pobres implica necesariamente que el RA del estudiante sea bajo. Además, se evidenció que el éxito en la vida académica depende de cada estudiante, tal como lo evidenciaron también Del'Arco y Leal (2010), y de las motivaciones y la madurez. Igualmente, se constató que fue muy importante el rol que desempeñaron las familias de esas estudiantes, ya que aunque poseían problemas para cubrir incluso necesidades básicas, el ambiente emotivo en sus hogares era positivo y por ello las estudiantes no presentaron problemas personales relevantes, obtuvieron altas calificaciones y no desertaron de la educación media.

En cuanto al trabajo de Forest et al (2014) se rescata la diferencia existente entre las estrategias de aprendizaje y las técnicas de estudio. Las primeras se definen como la capacidad que tiene el estudiante de manejar por sí mismo sus procesos de atención, aprendizaje y pensamiento. En las estrategias de aprendizaje los estudiantes establecen sus objetivos para el aprendizaje y a partir de ello planifican, supervisan y regulan su cognición, sus creencias y hasta sus contextos. A partir de esto último, se evidencia que existe una relación estrecha entre aspectos intrínsecos al sujeto y el ambiente que lo rodea. Las técnicas de estudio, en contraste, son estrategias que aplica el sujeto para retener información nueva para superar exámenes y tener éxito en la escuela, por ejemplo. Entre ellas se encuentran el subrayado, resúmenes, esquemas, el repaso, entre otras.

De los trabajos realizados en México, el realizado por Silva et al (2013) se destaca por utilizar casi indistintamente los términos éxito escolar, desempeño escolar y desempeño académico. Sostienen que el rendimiento escolar depende de una serie de factores sociales y personales. Igualmente, sostienen que el estudio del rendimiento escolar es complejo por su

condición multifactorial. Llama la atención que entre los referentes teóricos se apoyan en Duckworth & Seligman (2005) quienes aseguran que la autodisciplina es más importante que la inteligencia del estudiante en relación con el RA. Esto se considera interesante, ya que muchos investigadores aseguran que la inteligencia es esencial para explicar los aspectos relacionados con el RA. Además, estos autores comparten la idea de que tanto la autodisciplina como los factores no relacionados con la escuela pueden medir el aprovechamiento académico. Desmienten que los factores institucionales influyan en gran medida en el aprovechamiento académico. En el apartado teórico registran que algunos factores personales tales como la personalidad, la motivación, las actitudes y la parte afectiva influyen en el RA del estudiante. En relación con los factores sociales, los autores incluyen el contexto del estudiante y la educación hogareña. Además, apoyados en otros autores, sostienen que las mujeres tienden a ser más maduras y a tener mejor rendimiento que los hombres. También destacan las características socioeconómicas.

Un aspecto que se rescata de la investigación de Herrera y Burgoa (2013) se relaciona directamente con la justificación de la presente tesis. Los autores declaran que la mayoría de las investigaciones que abordan las realidades educativas son cuantitativas y se centran en el campo económico. Para estos autores son pocas las investigaciones que estudian las diversas problemáticas que surgen de los distintos factores internos o externos que inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de enfoques cualitativos y explicativos.

Finalmente, Norzagaray y Sevillano (2013) sostienen que tanto el RA como las estrategias de aprendizaje son temas muy abordados, pero sobre todo desde la perspectiva cuantitativa, es por ello que siguiendo las recomendaciones de Garbanzo (2007), realizan su investigación de corte cualitativo debido a que es necesario analizar los contextos porque cada institución posee sus propias dinámicas sociales, institucionales y personales. Un aspecto interesante que mencionan las autoras es que durante los últimos 10 años en América Latina se ha abordado el tema del RA de forma indistinta con el aprovechamiento académico o, en sus efectos, en otras investigaciones se realizan diferencias entre RA y aprovechamiento académico. Por consiguiente, las investigadoras declaran que el RA no es un tema acabado y por tanto merece ser construido. Este ha sido el único trabajo que ha utilizado el programa *Atlas.ti*.

En líneas generales y como es de suponer, prácticamente todos los autores que desarrollaron sus trabajos sobre el RA desde la perspectiva crítica abordan temas en los que relaciona a la escuela como reproductora de desigualdades sociales, en donde las personas provenientes de núcleos pobres tendrán más dificultades para sobresalir por causa de estigmas muy arraigados. Por ejemplo, que los estudiantes de clases pobres carecen de capacidades cognitivas debido a su procedencia y a sus aspectos culturales. Una de las discusiones más recurrentes es la clasificación de los estudiantes por las escalas de calificaciones, las cuales en la realidad no determinan totalmente el potencial de las personas y deja de lado el verdadero propósito de las instituciones, el aprendizaje.

Un aspecto que se notó del trabajo de Camarena et al (1985) fue que en México el RA es un tema que tiene larga data en la agenda de los investigadores, incluso desde antes de la década de los años 80. Además, este trabajo se destaca por la analogía que se realiza entre la escuela y la empresa, esto quiere decir que la visión mercantilista que se puede tener de la educación, de las instituciones y de los RA de los estudiantes no es un tema de años recientes que surgió a partir de la globalización.

A partir de la realización de este apartado se notó que, aunque los trabajos con perspectiva cuantitativa fueron muy representativos, se quedaron en la descripción y algunos en la predicción. Es por ello que varios autores, incluyendo a aquellos que se posicionaron en este enfoque, reconocen que es pertinente profundizar en los distintos aspectos que pueden influir en el RA a partir de estudios cualitativos y explicativos para así conocer, comprender e interpretar más sustanciosamente los puntos de vista de los estudiantes. (Olivares et al, 2008; Sánchez, 2009; Gómez y Oviedo, 2011; Herrera y Burgoa; Norzagaray y Sevillano, 2013).

Para complementar el párrafo anterior, Norzagaray y Sevillano (2013) estiman que el enfoque cualitativo se hace más que necesario porque cada institución posee sus propias dinámicas, incluyendo las de carácter social y aquellas acciones que surgen a partir de las personas que forman parte de ella. En este sentido, se justifica la perspectiva cualitativa que se pretende desarrollar en esta tesis, incluso porque la producción de investigaciones desde este enfoque

ha sido poca tanto en la región como en México. Además, resultó difícil identificar trabajos cualitativos que se centraran en el nivel superior y que utilizaran entrevistas abiertas.

Por otro lado, Herrera y Burgoa (2013) se apoyan en Gardner, Csikszentmihalyi y Damon (2002) quienes declaran que “[...] *no sólo es necesario atender las necesidades cognitivas y técnicas de los universitarios, sino también hay que ver los aspectos personales, sociales y morales [...]*” (Herrera & Burgoa, 2013, pág. 27). En ese sentido se pudo constatar que varios autores consideraron importante una serie de factores de naturaleza psicosocial. Por ejemplo, Montero et al (2007) incluyeron en su estudio aspectos como la motivación, ansiedad, autoestima en contextos académicos, la percepción del estudiante sobre el clima académico, aptitud intelectual, autoconcepto (autoimagen, imagen social, imagen ideal) (cómo le gustaría ser).

Jara y Velarde (2008) dejan ver que algunos factores de naturaleza psicológica y social como la atención, memoria y la concentración inciden directamente en el RA y en la productividad del estudiante. Para ello consideraron en su estudio aspectos como el carácter, evaluación de autoestima, valoración del entorno social, estrés y el estado de relaciones familiares.

Villamizar y Romero (2011) destacaron que algunos aspectos psicosociales de los estudiantes como la edad, las experiencias previas de aprendizaje, los colegios a los que se asistieron, género, situación socioeconómica, entorno familiar, relaciones interpersonales establecidas, conformación de grupos, autopercepción de cualidades y la cantidad de años de egreso pueden afectar el RA.

Ahora bien, tal como procedió la totalidad de los autores consultados, se tomará como punto inicial para el desarrollo de la presente investigación la visión operativa del RA; es decir, como la “*nota o calificación media obtenida durante el período universitario que cada alumno haya cursado*” (Tejedor, 1998 en Gómez et al, 2011). Se toman las notas de los estudiantes ya que “*constituyen en sí mismas el criterio social y legal del rendimiento*

académico de un alumno o una alumna en el ámbito institucional” (Montero, Palma, Jeannette , & Valverde, 2007, pág. 217). En este sentido, en el contexto de la UAEH se considera a un estudiante con bajo RA como aquel que posee 7 puntos o menos en una escala del 0 a 10, pero en la asignatura de inglés. En contraste, se considera a un estudiante con alto RA como aquel que posee de 8 puntos en adelante. No obstante, tal como lo señalan Montero et al (2007) las calificaciones poseen un valor relativo para medir el RA, ya que como se ha puntualizado a lo largo de este apartado existen variables que desempeñan un papel importante en el mismo.

Aunque el RA es un tema multifactorial y complejo se notó que los factores que presentaron más frecuencia en las investigaciones de los autores revisados (extrínsecos a los estudiantes) fueron aquellos relacionados con aspectos institucionales, pedagógicos y sociodemográficos. A nivel personal aquellos factores que presentaron más frecuencia fueron la motivación, ansiedad, autoestima en contextos académicos, la percepción del estudiante sobre el clima académico, aptitud intelectual, autoconcepto (autoimagen, imagen social, imagen ideal) (cómo le gustaría ser)). Los factores intrínsecos o personales (disposiciones) relacionados con los estudiantes son los que interesan indagar en mayor medida en esta tesis, aunque se sabe de antemano que seguramente surgirán otro tipo de factores extrínsecos a los participantes (dispositivos). En segundo lugar, la presente investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, ya que se consideró interesante indagar las variables personales a partir del diseño de una entrevista semiestructurada que permita conocer directamente la perspectiva de los estudiantes.

Igualmente, es necesario resaltar que, aunque las investigaciones consultadas fueron producidas en el contexto geográfico latinoamericano, obviamente cada país presenta ciertas diferencias relacionadas con la constitución de sus instituciones educativas. Las universidades mexicanas se constituyen en públicas estatales, públicas nacionales y privadas. Las diferencias entre las dos primeras es que las universidades estatales han sido creadas y financiadas por los gobiernos de cada uno de los estados que componen la república mexicana, mientras que las públicas nacionales, tales como la UNAM y la UAM han sido creadas y subvencionadas por el Gobierno Federal (Piñera, 2010).

Un aspecto interesante es que las universidades nacionales son totalmente dependientes del gobierno federal y en algunos casos de la SEP, inclusive en aspectos administrativos y en los planes y programas de estudio. Las instituciones autónomas poseen libertad de cátedra y designan a su personal académico.

En relación con la impartición de idiomas extranjeros, tanto en la universidad estatal como en la nacional, se exige la comprensión de lectura de uno o más idiomas que por lo general son el inglés y el francés (SEP, s.f). Ahora bien, más específicamente, ¿por qué la enseñanza del inglés en la universidad estatal mexicana se ha convertido en una prioridad? De acuerdo con Kaplan (2000) las universidades estatales han tenido que llevar a cabo muchos cambios para que las nuevas generaciones de estudiantes se ajusten a las nuevas condiciones que han comenzado a surgir a partir de la economía capitalista, los cambios tecnológicos, la sociedad urbano-industrial, el trabajo como instrumento de valorización y el favorecimiento del Estado liberal (Kaplan, 2000). Es a partir de esto que el dominio del inglés constituye en la actualidad una herramienta esencial para hacer frente a dichos cambios, sobre todo a aquellos derivados tanto de las tendencias de los mercados internacionales como de los avances tecnológicos, dichos aspectos serán abordados en el apartado que se presenta a continuación.

b. Planteamiento del problema

Es bien sabido que el inglés es el idioma más utilizado a nivel mundial (Ramírez, 2010). Existe una población cercana a los 1.500 millones de personas distribuidas en más de 130 países que lo poseen como lengua materna lo dominan como segunda lengua (Marquardt, 1999) y es considerado también como un elemento potencial en materia comunicativa, económica y cultural a nivel planetario (Ohmae, 2005; España, 2010; Niño, 2013). Además, existe una gran cantidad de información de todo tipo publicada o disponible en ese idioma. Por ejemplo, más del 80% de la información que se encuentra en Internet está registrada en inglés, aproximadamente las dos terceras partes de la comunidad científica mundial lee en este idioma y, de 2.400 millones de usuarios que poseen acceso a Internet, más de un 80% se comunica en inglés (Niño, 2013).

Aunado a lo anterior, el desarrollo actual de nuevas tecnologías y los acelerados procesos de expansión económica e industrial han hecho que en muchos países de América Latina se exija el dominio del inglés a los jóvenes profesionales como requisito fundamental para encontrar un buen empleo. Su dominio puede traducirse también en proyecciones empresariales a nivel internacional, ahorro monetario para las empresas, ascensos laborales y oportunidades de mejoramiento académico en el extranjero. Es decir, al contar con conocimientos en este idioma se tendrá la ventaja trascender “*la localidad, del límite geofísico*” (Bauman, 2001).

Es por ello que se considera de gran relevancia analizar la situación de la universidad pública estatal mexicana, ya que como se comentó anteriormente, la misma ha tenido que comenzar a hacer frente a diversos fenómenos derivados del proceso de globalización entre los cuales se encuentran diversas variaciones económicas, sociales, culturales y políticas. Por consiguiente, la universidad pública estatal mexicana se ha visto en la obligación de reflexionar sobre otros tipos de fenómenos que han surgido a partir de la introducción de nuevas tecnologías y de avances científicos para así contribuir con generación de conocimiento no únicamente a nivel nacional, sino incluso a nivel internacional. Además, no hay que perder de vista que en la globalización no existen límites nacionales o internacionales y la misma es clave para afianzar y entender las relaciones entre universidades. No menos importante es la tarea adicional que tienen estas instituciones de formar profesionales capacitados que puedan hacer frente a las exigencias de los mercados y desarrollar la investigación tanto científica como tecnológica (Sesento & Palmerín, 2015).

Es partir de lo anterior, y sobre todo por las exigencias provenientes del mercado laboral y político, que la universidad pública estatal mexicana no puede dejar de lado la enseñanza de un segundo idioma a su población estudiantil, ya que con la globalización ha surgido también un fenómeno conocido como “sociedad del conocimiento”, la cual en líneas generales “*se refiere al tipo de sociedad que se necesita para competir y tener éxito frente a los cambios económicos y políticos del mundo moderno*” (OEA, 2015). Además, otro desafío que se presenta para las instituciones de educación superior mexicanas es que se debe repensar la investigación en las áreas científica, social, humanística, tecnológica y promover la generación y difusión de conocimientos para desarrollar la responsabilidad social y el desarrollo sostenible de la sociedad en donde se encuentra (UAEH, 2011).

Inicialmente, una de las ventajas con las que puede contar la universidad pública estatal mexicana a partir de la implementación de la enseñanza del inglés es que cuando sus estudiantes realicen sus pasantías tendrán más posibilidades de ser considerados para ocupar cargos en las empresas donde lleven a cabo sus prácticas, ya que actualmente las empresas no buscan únicamente que los jóvenes cuenten con las habilidades y conocimientos propios de una profesión sino también con el dominio de idiomas extranjeros, especialmente del inglés. Además, un estudiante universitario que posea conocimientos de este idioma podrá tener más acceso a libros especializados, ya que cerca de un 75% de la bibliografía científica se encuentra en inglés (Ortiz, 2013).

No obstante, es sumamente necesario que el inglés sea visto en el contexto de la universidad pública estatal mexicana como algo más que una asignatura que debe ser cursada y aprobada. Más bien, debe ser enfocado como un elemento para desarrollar en los estudiantes un mayor nivel crítico, reflexivo activo, creador, que promueva las competencias lingüísticas para que se compartan saberes, aspectos culturales, vivencias con otras personas que hablen este idioma y rescatar su pertinencia y relación interdisciplinaria.

Es por ello que si el inglés no es vinculado apropiadamente en la formación de los futuros profesionales se estaría obstaculizando los procesos de internacionalización y visión pluralista de mundo que la gran mayoría de las universidades mexicanas tienen como objetivo institucional para que sus estudiantes desarrollen tolerancia y respeto hacia otras comunidades (España, 2010).

La UAEH no ha permanecido ajena ante lo aquí expuesto y por consiguiente consideró en su último Plan de Desarrollo Institucional (PDI) una serie de enfoques propuestos por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para cumplir durante el sexenio 2011- 2017. Entre esos lineamientos se encuentra convertirse en una puerta de acceso a la sociedad del conocimiento a partir de la oferta de servicios educativos de alta calidad y proporcionar a los estudiantes una formación humanista y cultural junto con una capacitación técnica y científica sólida. La meta que se persigue es que los estudiantes sean gestores calificados de conocimiento y se apropien de actitudes, aptitudes y valores para que sean más competitivos en los nuevos contextos de globalización, ciencia y tecnología (UAEH, 2011).

Además, la UAEH es una institución que tiene como misión la búsqueda constante de ser visible a nivel internacional a partir de la realización de la investigación y difusión de la ciencia y la tecnología que contribuya con el desarrollo regional, nacional e internacional. Asimismo, la UAEH busca el cumplimiento de algunos indicadores internacionales, entre los cuales se encuentran estándares globales que permitan la movilidad libre del conocimiento, factor clave para el desarrollo socioeconómico, cultural, científico y técnico de las naciones. Otros objetivos perseguidos por la UAEH son posicionarla como una universidad global y no únicamente a nivel internacional en todas sus actividades y funciones y convertirla en una de las 500 universidades más importantes del mundo para el año 2035 (UAEH, 2015).

No obstante, lo más importante de todo esto es que la UAEH registra en su último Programa de Desarrollo Institucional (PDI) que un elemento trascendental para el logro de todas esas metas lo constituye el aspecto lingüístico y ello ha llevado a la institución a considerar también una propuesta de la UNESCO (2005) que tiene como título “*Hacia las sociedades del conocimiento*”, en la que se aborda la relevancia de tener presente la diversidad lingüística y los desafíos del multilingüismo: “*la enseñanza de un segundo idioma es un elemento de vital importancia en la formación integral*” (UAEH, 2011, pág. 114). Dicho aspecto ha sido incluido en el PDI con el objetivo de dar solución a una serie de retos institucionales a corto plazo, entre los que se encuentran la renovación de vínculos nacionales e internacionales para mejorar la calidad educativa, competitividad, impulso de proyectos de investigación y la movilidad académica tanto de estudiantes como de docentes.

Aunado a lo anterior, en el mismo PDI se hace énfasis a que debido a la dinámica económica mundial es vital “[...] *asumir el dominio del idioma inglés, ya que junto con el conocimiento y dominio de las tecnologías de información se constituye en un factor estratégico para que los profesionistas puedan competir en el escenario del mercado laboral actual.*”(UAEH, 2011, pág. 115). Es por ello que la UAEH señala seguidamente que se considera indispensable adoptar tanto acciones como estrategias para que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas en el área de idiomas. Inclusive, en este sentido no se deja de lado a la plantilla docente, ya que estos “*deben orientar, acercar y facilitar el conocimiento a los alumnos, y no pueden soslayar ni hacer a un lado su responsabilidad en este tema*” (UAEH, 2011, pág. 115).

No obstante, y a pesar de que la UAEH ha incluido la enseñanza del idioma inglés desde hace más de 20 años y realizado esfuerzos para impartirlo en todas las carreras, todo parece indicar que la tarea relacionada con el éxito en este idioma no se ha logrado concretar. Aunque se han elaborado varios programas que consideran la optimización de la enseñanza de este idioma para que los estudiantes puedan desenvolverse en situaciones formales e informales y para que aprueben evaluaciones de certificación con validez internacional, cada vez surgen más demandas institucionales, docentes o estudiantiles que han hecho necesario el replanteamiento de esos planes.

Por ejemplo, desde hace aproximadamente un año y medio se está llevando a cabo una reforma en la enseñanza de la lengua inglesa en todas las carreras a partir del Programa Institucional de Lenguas (PIL- UAEH), el cual se basa en el *Modelo Educativo* de la misma universidad, en el plan antecesor (PILE) y en el Plan de Desarrollo Institucional 2011- 2017. El PIL adopta algunos lineamientos, sobre todo de tipo evaluativo, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en el cual se establecen contenidos, habilidades, prácticas de enseñanza y aprendizaje que certifican el dominio de las lenguas habladas en la Unión Europea (UAEH, 2014).

Los objetivos del nuevo PIL se centraron en modificar algunos aspectos que fueron necesarios del PILE, sobre todo en los contenidos temáticos, especificación de los procesos de enseñanza aprendizaje y uniformizar los semestres y las horas de enseñanza del inglés en todas las carreras. Igualmente, en el programa se declara que se pretende que los estudiantes logren la meta institucional relacionada con el dominio de una lengua extranjera (UAEH, 2014).

Sin embargo, en el mismo documento institucional se señala que dicho rediseño surgió principalmente porque se identificó que únicamente el 29% de los estudiantes de la UAEH logran la meta de la institución del dominio del idioma, ya que se realizó un diagnóstico tomando como muestra a los estudiantes de las licenciaturas y así, de 944 únicamente 151

lograron el nivel B1 y 30 B2¹, cantidad sumada constituye solamente 19% de la población total de los estudiantes del nivel licenciatura que cumple con el requisito de un manejo deseado del inglés (UAEH, 2014).

No menos importante es que en el PDI se registra que algunos problemas que han obstaculizado hasta cierto punto el éxito en este idioma son que se cuenta con pocos profesores capacitados tanto en TIC como en conocimientos de inglés y es por ello que ninguna asignatura es impartida en inglés – exceptuando las correspondientes a la Licenciatura en la Enseñanza de Lengua Inglesa- y la falta de centros de autoaprendizaje de idiomas (UAEH, 2011).

Se considera importante abordar el tema del manejo del inglés en la UAEH debido a que en el PDI se registra que la universidad tiene convenios con varios países, entre los que se encuentran los Estados Unidos de América, Canadá y unos convenios de colaboración con Inglaterra. Además, en el PDI se declara que las universidades de los Estados Unidos de América, Inglaterra y los países asiáticos constituyen una prioridad para la UAEH debido a que ésta pretende impulsar la movilidad estudiantil, docente y de investigación (UAEH, 2011).

Sin embargo, en dicho documento se registra que ha surgido un problema, ya que el 70% de los estudiantes que realizan movilidad lo hace en instituciones nacionales. Esto hace pensar que una de las diversas razones puede estar relacionada con el bajo dominio de idiomas extranjeros y de allí la preferencia por permanecer en territorio nacional. Por otro lado, todavía existen casos de profesores que continúan empleando enfoques tradicionalistas, conductas prepotentes hacia los estudiantes, que emplean escasamente las TIC, y que desconocen los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, no pueden potenciar ni estimular sus inteligencias múltiples (UAEH, 2011).

¹ B1 y B2 son descritos, según el MCER, como “usuario independiente”.

Es por ello que se ha considerado desarrollar esta investigación en el contexto de la UAEH, ya que, aunque se evidencia que efectivamente en la institución se ha trabajado para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo del inglés, se siguen presentando casos no exitosos en la lengua inglesa. Para esto, se consideró pertinente conocer más detalladamente sus opiniones y constatar que tipo de factores personales, pedagógicos e institucionales han incidido en el aprendizaje del inglés de los estudiantes que fueron entrevistados. Esto también por el hecho de que las tesis producidas en la misma UAEH que se revisaron para tener una idea más clara del objeto de estudio se abordaron en mayor medida temas relacionados con planes de estudio, seguimiento de egresados, gestión y prácticas docentes (Narváez, 1998; Álvarez, 2003; Medécigo, 2003) y, aunque en México el 61% de las investigaciones relacionadas con los idiomas se han centrado más en los alumnos, pocas abordan las actitudes hacia las lenguas extranjeras, es decir sus motivaciones y emociones (Ramírez, 2013, 2010).

Ahora bien, como ya se mencionó, el PDI 2011- 2017 registra que una de las metas que tiene la UAEH es la promoción, la generación y difusión del conocimiento por medio de la investigación para contribuir al desarrollo de las sociedades. No obstante, no se hace referencia únicamente a las áreas de la ciencia y a la tecnología, sino también a la investigación en el campo de las ciencias sociales y las humanidades para difundir aspectos culturales, nacionales, regionales, internacionales e históricos en un ambiente de pluralismo y multiculturalidad (UAEH, 2011).

A partir de esto es que se considera pertinente realizar este estudio en el contexto del ICSHu, ya que también se evidenció en este documento institucional que la distribución de la matrícula por área del conocimiento muestra una fuerte inclinación por las Ciencias Sociales y Administrativas con 41% del total general de la población estudiantil y por las Ciencias de la Educación y Humanidades con un 7%. Es decir, una gran parte de la población total del alumnado de la UAEH se encuentra inmersa en el ICSHu. Únicamente 3 de cada 10 jóvenes cursa estudios en áreas que permiten el desarrollo de tecnologías e innovación (UAEH, 2011).

Además, de acuerdo a la página oficial de la UAEH, en su apartado “vinculación”, se registra que los estudiantes pertenecientes al ICSHu podrán optar por programas de movilidad internacional, aspecto que como ya se comentó busca impulsar la institución, siempre y cuando cuenten con el dominio de un segundo idioma. Por ejemplo, si un estudiante desea cursar estudios en una universidad de habla hispana debe contar con una certificación de TOEFL iTP con un mínimo de 500 pts. En el caso de universidades canadienses 570 puntos o más; universidades estadounidenses o europeas 550 puntos o más; universidades asiáticas mínimo 520 puntos, brasileñas 500 puntos o más, Polonia 550 puntos o un puntaje superior.

Para la realización de esta investigación se consideraron dos licenciaturas del ICSHu, una que representara un caso exitoso y una que representara el caso contrario para evitar el sesgo de los objetivos planteados, para diversificar y obtener más información de los participantes. La elección de ambas licenciaturas se determinó a partir de un cuadro estadístico al que se tuvo acceso durante el proceso de inmersión al campo de estudio.

Luego de la revisión de dicho cuadro se notó que la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación eran las que tenían más carga horaria y semestres en los cuales cursaban inglés. Además, se constató a partir de una conversación que se mantuvo con un informante clave que la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación era una de la que más sobresalía en rendimientos académicos generales y que la Licenciatura en Ciencias de la Educación se caracterizaba por poseer estudiantes aplicados porque la mayoría contaba con beca, sin embargo, hasta cierto punto se les dificultaba el inglés y no tanto las otras asignaturas.

Otra razón por la cual se consideró realizar parte de la investigación en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación fue porque de acuerdo a su página oficial se espera que los egresados de la misma se vinculen en la planeación y manejo de cualquier medio de comunicación masivo incluyendo aquellos de naturaleza multicultural, desarrolle conocimientos relacionados con lenguaje y expresión incluyendo la “comprensión, lectura y

conversación avanzada del idioma inglés”. Como queda evidenciado, este idioma es esencial en el perfil de esta licenciatura.

En cuanto a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se observó que en su página oficial se busca que el individuo que egrese de esa carrera posea la habilidad para conocer “*organismos educativos, políticas educativas y sistemas educativos internacionales y nacionales*”. Sin embargo, en comparación con la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, se registra que las asignaturas de apoyo, tales como computación e inglés son complementarias. En este sentido se puede inferir que el inglés es una herramienta que le facilitará al estudiante el hecho de poder familiarizarse con otros contextos, sobre todo extranjeros, relacionados con la educación. En este sentido, se plantean las siguientes interrogantes:

- *¿Qué características presentan los dispositivos de formación y las disposiciones para el aprendizaje del inglés en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Ciencias de la Educación?*
- *¿Cuáles son las similitudes y diferencias de los dispositivos y las disposiciones que se presentan en ambas licenciaturas que favorecen o no el aprendizaje del idioma inglés?*

OBJETIVO GENERAL

A partir de lo registrado en este apartado surgen ciertas inquietudes y con ellas se ha establecido el siguiente objetivo general que guiará la presente investigación:

- *Conocer los dispositivos y las disposiciones de formación que inciden en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.*

OBJETIVOS PARTICULARES

Para lograr el objetivo anterior se parte de los siguientes objetivos particulares:

1. *Conocer los dispositivos y las disposiciones de formación que inciden en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.*
2. *Identificar diferencias y similitudes entre los dispositivos y las disposiciones que presentan ambas licenciaturas que favorecen o no el aprendizaje del idioma inglés*

c. Características del contexto institucional

La UAEH es la institución educativa más antigua del estado de Hidalgo, fue fundada en la ciudad de Pachuca en el mes de febrero de 1869 con el nombre de Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios. Desde 1911 hasta 1925 dicha institución fue afectada por la guerra civil y en un par de oportunidades se consideró clausurarla. Una vez finalizada la Revolución Mexicana se fundaron otras escuelas y adoptó el nombre de Universidad de Hidalgo y en 1925 se conoce formalmente como Instituto Científico y Literario. Durante los años cuarenta se inauguraron las carreras de Medicina, Derecho e Ingeniería y en el mes de febrero de 1961 se decretó formalmente la que es hoy en día Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Actualmente la universidad cuenta con seis institutos:

- Instituto de Artes (IDA).
- Instituto de Ciencias Agropecuarias (ICAP).
- Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería (ICBI)
- Instituto de Ciencias de la Salud (ICSA)
- Instituto de Ciencias Económico Administrativas (ICEA)
- Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu).

En lo que respecta al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) se ofrecen 10 carreras:

- Antropología Social
- Derecho
- Ciencia Política y Administración Pública
- Ciencias de la Educación
- Ciencias de la Comunicación
- Enseñanza de la Lengua Inglesa
- Trabajo Social
- Historia de México
- Sociología
- Profesional Asociado en Trabajo Social
- Planeación y Desarrollo Regional

La distribución de las asignaturas de inglés son las siguientes (Gráfico 1):

Licenciatura	Número de semestres de la carrera	Semestre de inicio de inglés en la licenciatura	Semestre de culminación de inglés en la licenciatura	Total semestres en los cuales se cursa inglés durante la licenciatura
Antropología Social	8	(Inglés I a Inglés VI) De 1er a 6to semestre.	6to	6
Derecho	10	(Inglés I a Inglés VI) De 1er a 6to semestre.	6to	6
Ciencia Política y Administración Pública	9	(Inglés I a Inglés VI) Del 4to al 9no semestre.	9no	6
Ciencias de la Educación	9	(Inglés I a Inglés IX) De 1er a 9no semestre.	9no	9
Ciencias de la Comunicación	9	(Inglés I a Inglés IX) De 1er a 9no semestre.	9no	9
Enseñanza de la Lengua Inglesa	8	(Inglés I a Inglés VII) De 1er a 7mo semestre.	7mo	7
Trabajo Social	9	(Inglés I a Inglés VI) De 2do a 7mo semestre.	6to	6
Historia de México	8	Nueva modalidad presencial desde hace dos semestres. Plan de inglés: PIL. (Inglés I a Inglés VI) De 2do a 7mo semestre.		
Sociología	8	(Inglés I a Inglés VI) De 1er a 6to semestre.	6to	6
Planeación y Desarrollo Regional	8	Carrera de reciente creación. La primera generación cursa actualmente 2do semestre. Plan de inglés: PIL.		

Luego de precisar la distribución por semestres en los cuales se estudia inglés en cada carrera, se observa que la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y la Licenciatura en Ciencias de la Educación son las dos licenciaturas en las que se cursa inglés en la totalidad de los semestres (9).

A partir de una conversación que se mantuvo con un informante clave se constató que las razones por las cuales se cursaba inglés durante la totalidad de los semestres en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación se debía al perfil de la carrera, ya que como la misma se centraba en el estudio de fenómenos comunicativos era necesario que los profesionales en esa área manejaran la que es actualmente la lengua más utilizada a nivel internacional. Además, en dicha licenciatura se privilegian los intercambios estudiantiles a otros países (Corea del Sur, China, República Checa) y el inglés presenta menos complicaciones que otros idiomas. Igualmente, porque existen muchas obras interesantes del campo de la comunicación que se encuentran en idioma original inglés o traducidas sólo al inglés.

Las razones por las cuales se estudia inglés durante los 9 semestres en la Licenciatura en Ciencias de la Educación obedecen al hecho de poder contar con mayores oportunidades laborales, de formación académica, intercambios estudiantiles y sobre todo por literatura que se encuentra disponible sólo en inglés. Sin embargo, aquí se debe tener en cuenta también que el área de Educación en la UAEH es una de las pocas que cuenta con sus respectivos programas de licenciatura, especialidad, maestría (PNPC) y doctorado (PNPC) ya que se busca impulsar actividades de investigación que contribuyan al desarrollo estatal, nacional e incluso a nivel internacional.

Además, cuando se realizó la investigación, la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación contaba con 10 docentes que impartían clases en la totalidad de la carrera mientras que la Licenciatura en Ciencias de la Educación contaba con 9. Algunos docentes impartían clases en ambas licenciaturas. Por lo que se pudo indagar, menos de la mitad de la plantilla docente de ambas licenciaturas eran profesores fijos, la mayoría era profesores de contrato por hora y

para haber accedido a tener unas horas en la institución tuvieron que presentar exámenes de oposición. Prácticamente todos los docentes eran egresados de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa impartida por esa misma casa de estudios. Además de los exámenes de oposición, se encontró que a todos los docentes se les exigía contar con por lo menos un equivalente al nivel C1 del MCERL y haber sido estudiantes destacados durante la carrera.

d. Aparato conceptual

Es bien sabido que para que los fenómenos de enseñanza- aprendizaje de modalidad escolarizada se concreten es necesaria la existencia de una institución que ofrezca las instalaciones, las condiciones y los materiales que faciliten la impartición de conocimientos en un área determinada. Además, no se puede dejar de lado la participación de dos elementos trascendentales como lo son los docentes y los estudiantes. La falta de cualquiera de los elementos anteriormente mencionados neutraliza la existencia de los procesos de formación educativa.

Es por ello que para poder comprender lo declarado por los participantes de esta investigación se ha optado por tomar como punto de partida la noción de *dispositivo* de formación propuesta por Yurén (2008). En ese sentido, Yurén (2008) declara que el dispositivo de formación es:

“[...] un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, contenidos, métodos, recursos y reglas a las que obedecen formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual corresponde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales” (Yurén, 2008, págs. 29-30).

Bernard (2006), quien ha trabajado también la noción de dispositivo, destaca que si el dispositivo es efectivo favorecerá la formación profesional de los aprendices, cubrirá sus necesidades intrínsecas o extrínsecas y concretará los objetivos formativos planteados en la institución educativa.

Ahora bien, para los objetivos que se persiguen en el presente trabajo se considera pertinente subrayar que el elemento principal que se busca indagar gira en torno a una parte de los actores que menciona Yurén, los estudiantes. Específicamente se intentará analizar los discursos que estos proporcionen en relación con las experiencias que han tenido durante por lo menos 4 años de contacto con la lengua inglesa a lo largo de sus estudios universitarios. En sus participaciones predominará la subjetividad por tratarse de opiniones personales. Por consiguiente, la noción de *disposición* es será de gran utilidad por la naturaleza de esta tesis, ya que surgieron subjetividades que relacionaron con dinámicas en un contexto institucional universitario tales como intercambios de ideas, interacciones, confrontación de visiones y perspectivas.

Debido a que Yurén y Bernard se refieren únicamente la noción de dispositivo de formación se considera que la definición de *disposición* proporcionada por Cerón (2012) se ajusta adecuadamente a lo que se pretende conocer. En ese sentido, para Cerón (2012) una disposición es “*un conjunto de esquemas de pensamiento, emociones, ideas, valores y creencias experimentadas subjetivamente, que resultan de la exposición prolongada a una posición social objetiva y específica*” (Cerón, 2013, pág. 68).

Las razones por las cuales se tomará como base dicha definición para el análisis de las disposiciones de los estudiantes entrevistados es porque, en efecto, como seres humanos experimentamos emociones, poseemos intereses, expresamos puntos de vistas, acuerdos y desacuerdos con otras personas y son estos aspectos los que impulsan a cada individuo a tomar decisiones y a desempeñarse de una forma determinada dentro de un contexto, en este caso, académico.

A partir de lo registrado en estos párrafos cabe precisar que las disposiciones relacionadas con los estudiantes que se pretenden conocer en la presente investigación son:

- Experiencias personales relacionadas con el idioma inglés.
- Intereses y motivaciones relacionadas con el idioma inglés.
- Emociones experimentadas tanto en las clases como con sus docentes de inglés.
- Opiniones y creencias acerca de qué aspectos hacen que un docente de inglés sea efectivo.
- Sus opiniones acerca de sus propios desempeños y niveles de conocimientos de la lengua inglesa.
- Sus experiencias o formas de confrontar los desafíos que se le presentan para estudiar y aprender el idioma y así cumplir con los requisitos de evaluación que se exigen en las asignaturas de inglés.
- Sus puntos de vista acerca de las condiciones que brinda la institución para privilegiar la adquisición del inglés.
- Opiniones acerca de los temas y contenidos de las asignaturas de inglés estudiados a lo largo de sus estudios.
- Ideas para mejorar las dinámicas de enseñanza y hasta de aprendizaje del inglés.

En cuanto a los dispositivos de formación que conformarán las variables en la presente investigación se ha optado por dividirlos en dos categorías: **a.** *dispositivos pedagógicos*; **b.** *dispositivos institucionales*. Entre los dispositivos pedagógicos se buscará conocer las cualidades personales y las habilidades pedagógicas de los docentes de inglés que se desempeñan en ambas licenciaturas. En cuanto a los dispositivos institucionales se pretende indagar hasta qué punto ciertos elementos tales como la infraestructura de la universidad, los contenidos y programas de estudio y la relación asignatura-carrera han incidido en la apropiación del idioma.

Disposiciones y dispositivos de formación que inciden en el aprendizaje del idioma inglés (Gráfico 2)



e. Metodología

La presente investigación se desarrolló a partir de una metodología cualitativa, ya que se consideró la más adecuada para conocer más detalladamente y entender los puntos de vista de los propios estudiantes y así determinar cuáles y en qué medida los dispositivos de formación y sus disposiciones incidían en un proceso tan complejo como lo es el aprendizaje del inglés. La información proporcionada por los participantes fue muy valiosa porque es resultado de las experiencias que ellos han vivido durante los semestres que han cursado las asignaturas de inglés en sus respectivas licenciaturas. Es decir, se consideró en esencia el lenguaje de los estudiantes y el ambiente donde los participantes se desenvolvían (Hernández et al., 2010).

Procedimiento

Se consultó un cuadro estadístico perteneciente a la asignatura de Lengua Inglesa del ICSHu para así poder constatar cuáles eran las licenciaturas que presentaban mayores y más bajos rendimientos académicos en el instituto. Sin embargo, después de reflexionar acerca de las estadísticas que se poseían, se decidió llevar a cabo la investigación en las dos licenciaturas en las cuales los estudiantes debían cursar más semestres de inglés (9) las cuales fueron la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Además, luego de mantener algunas conversaciones con una informante clave, se tuvo conocimiento acerca de que ambas licenciaturas tenían ciertos contrastes en cuanto a los conocimientos del idioma, ya que los estudiantes de Comunicación parecían presentar un mejor dominio que los estudiantes de Educación.

En cuanto a los procedimientos metodológicos, se decidió seguir los parámetros señalados por Hernández et al (2010). Es decir, se procedió a realizar una exploración inicial en ambas licenciaturas, se conversó con profesores de inglés, con la persona responsable de la asignatura de inglés del ICSHu y con las coordinadoras de ambas licenciaturas en las cuales se iba a realizar la investigación. Además, se revisó el vigente PIL-UAEH se obtuvo información relacionada con el contexto de la UAEH, del ICSHu y las licenciaturas que formarían parte del estudio, se diseñó un instrumento y se realizó su etapa de validación. Finalmente, se llevó a cabo una etapa de recolección, análisis y descripción de los datos.

Instrumento

Para lograr un conocimiento apropiado y detallado de los puntos de vista y de las experiencias de los estudiantes se optó por emplear una entrevista, la cual es uno de los instrumentos recomendados para los trabajos de corte cualitativo (Hernández et al., 2010).

En cuanto a su estructura y diseño se trató de una entrevista semiestructurada, la cual se caracteriza por determinar con anterioridad cuál es la información que se desea conseguir. Seguidamente, se realizaron preguntas abiertas a los participantes para así contar con más piezas discursivas y así relacionar las diferentes temáticas.

Descripción de las entrevistas

La entrevista suministrada a los estudiantes constó de 12 preguntas. Las tres primeras preguntas indagaban algunos aspectos generales tales como la nacionalidad, la procedencia y la edad del estudiante. En la cuarta se invitaba al estudiante a que realizara una autoevaluación sobre su dominio o nivel de manejo del idioma, esto para conocer sus percepciones independientemente de las ponderaciones numéricas que les habían sido asignadas a nivel institucional. En la quinta pregunta se les pedía que opinaran acerca de la importancia o no del estudio del idioma en los planes curriculares de sus carreras y en la sexta pregunta se buscaba conocer sus experiencias como estudiantes de inglés a lo largo de sus procesos de formación. En la séptima pregunta se pedía a los estudiantes que explicaran la calidad de la enseñanza del inglés en sus carreras y la octava que mencionaran 5 características que debía tener un buen profesor de inglés. Se realizó una novena pregunta para que mencionaran 5 características que debía tener un buen estudiante de inglés y en la décima pregunta los entrevistados debían si se ajustaban a ese perfil que habían referido del “buen estudiante de inglés”. La undécima pregunta buscaba conocer algunas opiniones acerca de sus experiencias como estudiantes de inglés a nivel institucional y tener conocimientos de cuáles eran sus percepciones sobre la relación entre las asignaturas de inglés y la universidad. Finalmente, en la doceava, se preguntó a los estudiantes si consideraban que los temas y los contenidos de inglés que habían cursado en sus clases serían importantes en sus futuras vidas profesionales y laborales.

El proceso de recolección de datos

En primer lugar se realizó la fase de validación de los instrumentos, la cual comenzó el 16 de Febrero de 2016. Ese día se entregó a la Coordinadora del Área de Ciencias de la Comunicación un oficio formal en el cual se le solicitaba su colaboración para permanecer en las instalaciones y para la identificar a los estudiantes que conformarían la muestra. La colaboración fue inmediata, la Coordinadora pidió apoyo a una docente investigadora del área, al administrador y a la doctora encargada de la licenciatura. Ese mismo día se entrevistó a una estudiante y al día siguiente, gracias al apoyo de la docente investigadora, se pudo contar con tres estudiantes más. Todos los estudiantes mostraron buena disposición para las entrevistas.

El 18 de febrero se llevó a cabo el mismo procedimiento en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. La Coordinadora de dicha licenciatura demostró también buena disposición y se comprometió a colaborar con la identificación de los estudiantes que cumplieran con el perfil requerido para las entrevistas. La Coordinadora contactó a los estudiantes y seguidamente informó a quien escribe cuándo estarían esos alumnos en la institución, ya que por encontrarse en el último semestre debían realizar algunas actividades extracurriculares para cumplir con ciertos requisitos para las titulaciones.

En la Licenciatura en Ciencias de la Educación se llevaron a cabo dos entrevistas el día 23 de febrero y otras dos el día 26. Un estudiante de esta licenciatura que estaba contemplado para formar parte de la muestra no pudo ser localizado, así que se optó por recurrir a la ayuda de una estudiante que presentara un perfil similar. La fase de validación terminó ese mismo día, en términos generales no hubo ningún inconveniente con las autoridades que representaban a ambas escuelas, la colaboración fue valiosa y sin retrasos.

El perfil de los estudiantes

Para llevar a cabo la investigación se optó por identificar a dos estudiantes del 9no semestre de cada una de las dos licenciaturas (preferiblemente uno de sexo masculino y uno de sexo femenino) que fueran casos exitosos en el aprendizaje del inglés, que hubiesen obtenido las calificaciones más altas a lo largo de la carrera y que en la medida de lo posible no hubiesen presentado exámenes de suficiencia para adelantar las asignaturas de inglés.

Los estudiantes que poseían promedios altos, pero que presentaron en mayor medida exámenes de suficiencia o la totalidad de estos, no fueron contemplados para la investigación, ya que también se deseaba conocer tanto sus experiencias con los docentes como con las dinámicas institucionales. Además, se buscó contactar a otros dos estudiantes (con la preferencia ya mencionada) que constituyeran casos contrarios al anterior; es decir, que hubieran en mayor medida reprobado, presentado exámenes extraordinarios o aprobado las asignaturas de inglés con la calificación mínima a lo largo de la carrera. Para la identificación de los casos se pidió a las Coordinadoras de ambas licenciaturas su colaboración.

Las entrevistas

Cada estudiante fue informado acerca del propósito de la entrevista y se les dio a conocer los objetivos que se perseguían con la investigación. Igualmente, se enfatizó que la información que proporcionaran sería confidencial y que no se revelarían sus nombres. Se pidió a cada participante que respondiera y explicara cada pregunta de la forma más detallada y honesta posible. En términos generales no se presentaron inconvenientes durante la realización de las entrevistas. No obstante, a medida que estas se iban realizando, se constató que una pregunta parecía no ser lo suficientemente clara para los participantes, aunque servía para complementar una realizada casi al inicio del guion. Únicamente una estudiante la entendió. Los instrumentos suministrados en la etapa de validación sirvieron para el análisis que conforma el presente trabajo.

Los datos

Una vez realizadas todas las entrevistas se procedió a transcribirlas. Luego de esa fase, se optó por revisar el libro titulado “*Encontrar el sentido a los datos cualitativos- Estrategias complementarias de investigación*” escrito por Coffey y Atkinson (2003), a fin de conocer algunos parámetros relacionados con el proceso de identificación de temas y codificación de datos. Escuchadas y leídas detalladamente cada una de las entrevistas, se procedió, tal como lo recomiendan ambos autores, a generar conceptos a partir de los datos. Es decir, se asignaron etiquetas a las ideas más significativas del discurso proporcionado por los estudiantes para contar con terminologías o unidades más concretas de análisis. La ventaja de esa práctica es que en efecto se relacionaron los datos obtenidos con las ideas que se tenían acerca de ellos (Coffey & Atkinson, 2003).

Seguidamente, las unidades identificadas fueron agrupadas en las categorías que se habían diseñado a partir de la realización del estado del conocimiento. Esta idea también es proporcionada por Coffey y Atkinson, ya que las categorías sirven “*para abrirse camino en los datos*” (Coffey & Atkinson, 2003, pág. 55). Además, ello permitió organizar la información en dispositivos pedagógicos o docentes, institucionales y disposiciones personales y, a su vez, contar con una lista de factores que tendrían que ser consultados para el apartado teórico. Coffey y Atkinson sostienen que en el proceso de codificación las piezas discursivas deben ser recuperadas y relacionadas los códigos que se creen (Coffey & Atkinson, 2003). Fue por ello que a partir de esa idea se procedió a subrayar los fragmentos de discurso que evidenciaran los factores que se presentarán en cuadro que se presenta en el apartado 2, correspondiente al análisis e interpretación de datos, para ejemplificarlos.

La siguiente etapa que se desarrolló la que Coffey y Atkinson denominan el *conteo* de los fenómenos. Este ejercicio sirvió para tener un panorama más claro de cuáles factores habían sido más e inclusive menos referidos por los entrevistados. Se procedió a agrupar los fragmentos de discurso que habían presentado similitudes entre los entrevistados y se procedió a identificar teorías que ayudaran a analizar las declaraciones de los estudiantes.

Seguidamente, se redactó un pequeño apartado para informar sobre algunas diferencias y similitudes que surgieron en la investigación entre ambas licenciaturas. En dicho apartado, se tomó como referencia los aportes de Bereday (1968) contenidos en su trabajo titulado “*El método comparativo en Pedagogía*”. No obstante, es necesario recalcar que se realizó únicamente la primera etapa que implica un análisis comparativo (*descripción*), ya que “*la capacidad de aplicar un método verdaderamente comparativo requiere un prolongado aprendizaje*” (Bereday, 1968, pág. 59). Finalmente, se presentan las conclusiones y las recomendaciones.

2. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Ahora bien, para especificar más lo registrado en el gráfico 2, los factores que se obtuvieron a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes fueron los siguientes:

DISPOSICIONES PERSONALES	DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS	DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES
<p>1. AUTO-INSTRUCCIÓN</p> <p>a. Responsabilidad del estudiante b. Diferencias individuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aptitud para el aprendizaje de idiomas • Motivación integradora e instrumental • Estrategias y estilos cognitivos • Estrategias de aprendizaje <p>c. Los fines educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejoramiento de la eficiencia del aprendizaje <p>2. LA ACTITUD</p> <p>3. DEDICACIÓN</p>	<p>1. CUALIDADES PERSONALES</p> <p>a. Paciencia b. Sensatez c. Empático d. Carismático e. Disponibilidad</p> <p>2. HABILIDADES PEDAGÓGICAS</p> <p>a. Organización de contenidos b. Dinamismo c. Conocimientos plenos del idioma.</p>	<p>1. INFRAESTRUCTURA</p> <p>2. CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO</p> <p>3. RELACIÓN ASIGNATURA-CARRERA</p>

DISPOSICIONES PERSONALES

Para analizar las disposiciones personales que se identificaron en las entrevistas se procedió a consultar autores cuyas teorías tuvieran una relación directa con lo declarado por los participantes. Un autor que ayudó en gran medida a comprender y a explicar las disposiciones de los entrevistados para confrontar los desafíos que se les presentaban en el estudio y aprendizaje del idioma para así cumplir con los requisitos de evaluación que se exigen en las asignaturas de inglés fue Leslie Dickinson (1987) con sus teorías sobre la auto-instrucción en el aprendizaje de idiomas. A partir de ello, se encontró que la *auto-instrucción* fue una disposición que incidió en la adquisición del inglés, ya que el estudiante es también responsable de su propio aprendizaje y dependerá de su interés idear estrategias para apropiarse del idioma extranjero. Los resultados obtenidos que se relacionaron directamente con este factor se presentan a continuación:

1. AUTO-INSTRUCCIÓN

Dickinson (1987) define la *auto-instrucción* como una situación en la cual un estudiante, bien sea individualmente o con otros compañeros, trabaja sin la supervisión directa del docente. La auto-instrucción puede tener lugar en la misma clase durante períodos cortos, durante toda la clase o incluso cuando se logra la autonomía total del aprendiz. En ella, la figura del docente no será necesaria. No obstante, un aspecto importante que resalta Dickinson es que la auto-instrucción no significa que el estudiante trabajará totalmente solo o aislado, a no ser que logre ser totalmente autónomo.

Según Dickinson (1987), las ventajas que proporciona la auto-instrucción se traducen en que los estudiantes de idiomas extranjeros podrán lograr diversas metas educativas, a desarrollar su autonomía personal y a mejorar los grados de eficiencia de sus aprendizajes.

Además, Dickinson menciona que existe una relación directa entre la auto-instrucción y la motivación intrínseca o integradora en el aprendizaje de idiomas, ya que según este mismo autor a medida que un estudiante desarrolla mayor nivel de responsabilidad en su propio aprendizaje también será consciente de sus propias necesidades y de los objetivos que desea cumplir, tomará sus propias decisiones para que sus procesos de aprendizaje del idioma sean más productivos. Igualmente, se elevarán sus niveles de autoestima y recurrirá a mejores técnicas de aprendizaje porque buscará ser menos dependiente de las instrucciones proporcionadas por sus docentes, por ejemplo (Dickinson, 1987).

Al abordar el tema de la auto-instrucción, Dickinson (1987) sostiene que los factores que la conforman son los siguientes:

- a. Responsabilidad del estudiante.
- b. Diferencias individuales entre los estudiantes.
- c. Las metas educativas.
- d. La motivación.
- e. Aprender a aprender idiomas extranjeros.

A. Responsabilidad del estudiante

Al abordar este factor Dickinson (1987) sostiene que el hecho de aprender algo debe ser siempre un acto individual y personal, ya que nadie puede aprender algo por alguien. No obstante, es posible que otros ayuden a que una persona logre un aprendizaje acerca de un área determinada. En el marco de la auto-instrucción, los estudiantes concretan la responsabilidad en el aprendizaje de un idioma cuando optan por sentirse más libres en la forma de mejorar su aprendizaje, se comprometen y continúan aprendiendo fuera de las aulas. De acuerdo con Dickinson, en lo que concierne a los idiomas, el aprendizaje que alcanzan los individuos es el resultado de una organización compleja de materiales, lecciones, ejercicios y prácticas, exámenes, entre otros aspectos.

En su obra Dickinson deja ver que es importante que el estudiante sepa tomar las decisiones adecuadas que implican la responsabilidad de aprender y además sostiene que un docente puede fomentar la responsabilidad de sus estudiantes permitiendo que ellos participen en la selección de materiales, tareas, en los procesos de evaluación, elección de grupos de trabajo, y en las técnicas para optimizar el aprendizaje de la lengua extranjera (Dickinson, 1987).

Ahora bien, si se consideran las declaraciones proporcionadas por los entrevistados que se relacionan con el factor responsabilidad a lo largo de sus intervenciones se presentan los siguientes fragmentos:

Estudiante 2:

112. *“Porque mira, en primera tal vez no me considero una persona sumamente responsable. O sea, yo creo que las tareas o trabajos que entrego son más por el compromiso de que sé, que es trabajo más importante y se tiene que entregar”.*

Estudiante 3:

85. *“Digamos que la responsabilidad pues ahí como que fallo un poco, pero es por lo mismo de que...o sea, a lo mejor y eso ya lo sé y como que siempre eso es muy repetitivo”.*

Estudiante 5:

37. *“Cuando cursé el primer, eh, semestre de inglés, en lo personal considero que fue un curso fácil. El problema que yo tuve, sinceramente, fue que fui muy irresponsable”.*

136. *“(...) sí se me complica mucho el, el ser responsable (...)”.*

Estudiante 6:

139. *“Y por ejemplo, con la responsabilidad pues sí, porque entrego, por ejemplo, dejan tareas o que los autoaccesos o que tienes que hacer una carta, o que tienes que hacer tus actividades en tu libro, pues sí, las trato de hacer”.*

Estudiante 7:

115. *“Ummm, sí me considero responsable, pues yo creo que sí. Sólo, eh, en ciertos aspectos, por ejemplo, cuando ya sabía que el tema, el tema, qué tema era o así, como que mi desempeño no era, el que debería de haber sido”.*

A partir de lo declarado por los estudiantes, resultó evidente que el factor responsabilidad presentó debilidades y se tradujo en el hecho de aprobar una asignatura obligatoria para no tener que enfrentar problemas académicos, tal como se explicará más adelante.

Sin embargo, los estudiantes 3 y 7 declararon que el principal condicionante de sus niveles de responsabilidad eran los temas o contenidos que se estudiaban en las clases. Es decir, sus grados de responsabilidad disminuían cuando debían estudiar un tema que para ellos ya era conocido. Por otro lado, no se evidenció la presencia de algunos aspectos esenciales que refiere Dickinson, tales como el compromiso por aprender fuera del salón de clases (con excepción de la estudiante 7 que se abordará más adelante) o que los estudiantes contaran con una organización de actividades para optimizar el aprendizaje.

Cuando se les preguntó sobre las características que debe tener un buen estudiante de inglés las respuestas que proporcionaron algunos de los entrevistados en relación con la responsabilidad fueron las siguientes:

Estudiante 2:

93. *“También creo que debes de ser responsable, debes cumplir, debes hacer los trabajos que te dejan para la casa y todo eso (...)”.*

Estudiante 3:

71. *“Eh, también debes de, este, pues ser responsable ¿no? con todo lo que te pidan. Eh, por muy, a lo mejor y te parece muy ridículo lo que te piden o así, pero pues es para tu propio bien, para tu propio aprendizaje (...)”.*

Estudiante 5:

117. *“La primera debe ser responsable eh...porque el inglés eh...no es como el español. O sea, es un idioma completamente diferente, entonces un alumno que no es responsable y que no dedica...tiempo extra-clase a la materia del inglés no va a poder por más que quiera”.*

Estudiante 6:

104. *“(...) aparte a lo mejor el listening también, pues nos ponen los audios y todo eso, pero a veces no es suficiente porque igual yo siento que va a depender, como del, de, de la persona”.*

123. *“Que... sea responsable”.*

Estudiante 7:

98. *“También responsabilidad. O sea, no dejar las cosas a lo último”.*

Estudiante 8:

83. *“(...) pues ser regular en todas sus clases, asistir a todas sus clases y practicar”.*

Tal como se comentó anteriormente, pareciera que para estos estudiantes la responsabilidad se limita al cumplimiento de las asignaciones que dejan los docentes o a realizar actividades para cubrir una obligación. Un claro ejemplo de ello se refleja con la estudiante 8 cuando afirmó que *“hay que asistir a clases”*, pero no parece ser concebido como un factor que tendrá incidencias positivas en su futuro. La estudiante 5 relacionó la responsabilidad con el tiempo *extra-clase* que se le dedique al idioma y la estudiante 6 se refirió indirectamente a que la responsabilidad de un estudiante se traduce también en un tiempo extra, pero para practicar *listening*. La concepción que tienen las dos últimas estudiantes es prácticamente referida por Dickinson.

Quizás el estudiante 3 con su comentario se aleja un poco del concepto que tienen los demás acerca de la responsabilidad, ya que pareciera que la concibe como un aspecto que traerá beneficios personales. Sin embargo, en términos generales existe una visión más cuantitativa de la responsabilidad para los estudiantes. Es decir, mientras mayor sea la cantidad de tareas

y de actividades que estos realicen, mayor será la calificación en inglés y la posibilidad de no tener problemas académicos.

B. Diferencias individuales

De acuerdo con Dickinson (1987) cada individuo presenta modos distintos de aprendizaje que dependen de la aptitud para el aprendizaje de idiomas, las estrategias de aprendizaje y los estilos y estrategias cognitivas.

- **Aptitud para el aprendizaje de idiomas**

Dickinson (1987) declara que algunas personas aprenden más rápidamente que otras y que, aunque es posible ayudar a los aprendices que presentan más lentitud sugiriéndoles estrategias alternativas de aprendizaje, algunas deficiencias tienden a permanecer. Varios autores se han referido al tema de la aptitud para el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, la propuesta que más se relaciona con los datos obtenidos es la formulada por Pimsleur (1966) en la cual declara que dicha aptitud se encuentra conformada por tres factores: la habilidad auditiva, la inteligencia verbal y la motivación (Stansfield, 1989). En el caso de los estudiantes de ambas licenciaturas se encontró lo siguiente en cuanto a la habilidad auditiva:

COMUNICACIÓN	EDUCACIÓN
<p>Estudiante 1: 76. <i>“Porque de verdad nos hablan en inglés y nos quedamos (what?)”.</i> 78. <i>“Deberían de explicar en español la estructura o lo...o la, la clase, ya que más o menos lo dominan los compañeros en español ahora sí vamos a trabajar en inglés y traten de familiarizar el idioma”.</i></p>	<p>Estudiante 5: 23. <i>“Lo que completamente no sé es el listening, para escuchar el inglés ahí sí estoy muy muy mal”.</i></p> <p>Estudiante 6: 20. <i>“En cuanto al listenin, listening perdón, ese sí se me ha dificultado la mayor parte de la carrera”.</i></p> <p>Estudiante 7: 21. <i>“También este...ummm, como que en cuanto a</i></p>

<p>Estudiante 2:</p> <p>26. “Entonces yo creo que es parte de ese problema del cual mi nivel es muy muy bajo, el hecho que se me hable en inglés para aprender inglés”.</p> <p>40. “(...) yo siempre te voy a decir que el problema principal radica en que te enseñan inglés y no sabes hablar inglés y te lo enseñan en inglés, se me hace totalmente absurdo”.</p> <p>Estudiante 3:</p> <p>18. “Eh, lo se pronunciar, eh, sé cuándo, lo sé escuchar también, que es algo muy importante”.</p>	<p><i>listening, muchas veces nos ponen audios y hablan muy rápido, y como que también siento que nos falta un poco como que fortalecer esa habilidad”.</i></p> <p>Estudiante 8:</p> <p>20. “Aparte de que se me dificulta también muchísimo este, el listening mmm, para escuchar o para entender una pregunta tengo que escucharlo varias veces. Entonces, este sí me cuesta muchísimo trabajo”.</p>
--	---

Es bien sabido que existen cuatro habilidades básicas para la adquisición y el dominio del inglés, las cuales se conocen como *The four skills* y que son fundamentales en la totalidad de los programas educativos pertenecientes al área de enseñanza y aprendizaje del inglés (*reading, writing, listening, speaking*). Inclusive, en el MCERL² dichas habilidades se encuentran bien definidas y son fundamentales para medir el progreso en el aprendizaje de cualquier idioma que sea hablado en el territorio que comprende Unión Europea:

- a. Comprender: comprensión de lectura³, comprensión auditiva⁴.
- b. Hablar: Expresión oral, interacción oral.
- c. Escribir: expresión escrita.

De acuerdo a los resultados obtenidos, 6 estudiantes declararon que el *listening* era una de las habilidades que más les generaba dificultades. En cuanto a las excepciones, el estudiante 3 declaró no poseer dificultades en esa habilidad y la estudiante 4 en ningún momento la mencionó.

² Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

³ Subrayado mío.

⁴ Subrayado mío.

Dicha complejidad es totalmente comprensible, ya que según Malgaj (2009) esta habilidad comprende 6 procesos. El primer proceso es la *audiencia*, el cual se refiere a la respuesta causada por ondas de sonido que estimulan los receptores sensoriales del oído. El segundo se denomina *atención* y se relaciona con estímulos cerebrales que permitirán que ciertos elementos de la información sean procesados. El tercero es la *comprensión*, en este proceso el individuo analiza los símbolos escuchados. El cuarto proceso se denomina *recuerdo* y es fundamental debido a que un individuo no únicamente recibe o interpreta un mensaje, sino que también lo agrega a su “banco mental de datos”. En quinto lugar, se posiciona la *evaluación*, en la que el oyente analiza las evidencias, opiniones y determina la presencia o no de prejuicios. Finalmente se encuentra la *respuesta o reacción* en la cual se requiere que el receptor complete el proceso auditivo a través de realimentación tanto verbal como no verbal, ya que el emisor no puede determinar si se ha recibido o no el mensaje. Esta es la única etapa que le permite al emisor conocer el grado de éxito en la transmisión de su mensaje (Malgaj, 2009).

Aunado a la complejidad de esos procesos, habría que considerar que los estudiantes deben lograr inicialmente entender el acento que posee el docente, esforzarse por comprender los ejercicios de audio que se emplean en las clases, los cuales a su vez varían mucho en cuanto a pronunciación. Además, muchos estudiantes tienden a presentar cierta ansiedad cuando deben intentar entender el mensaje en inglés.

Llama la atención los comentarios que realizan dos estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (1 y 2) en los cuales declaran que es necesario que se utilice el español en cierta medida durante las clases de inglés. En este sentido, el uso puntual, no excesivo ni indiscriminado del español en clase se encuentra contemplado en el PIL-UAEH (pág.23). No obstante, esta práctica puede favorecer a los estudiantes que presentan bajo rendimiento, pero aquellos que poseen un mayor dominio del idioma consideran que dicha práctica limita el desarrollo del *listening*; por ejemplo:

Estudiante 7:

61. “(...) siento que, en cuanto al inglés, un problema es que...en un inicio nos dicen ¿no? que todo, todo debe ser en inglés, pero después nos dan como que las facilidades de manejar, de conducirnos en español, incluso los profesores, y siento que esa es una debilidad, porque no practicamos el idioma. O sea, y podemos escribir, leer y todo, pero...o sea, como que conforme pasa el tiempo, nos vamos acostumbrando y nos seguimos manejando en español. Siento que está mal en la clase de inglés”.

Incluso, ese comentario evidencia que tiende a privilegiarse en menor grado el *listening* y el *speaking*, de allí las debilidades en ambas competencias, tal como lo declara la estudiante 6:

98. “Y como que se deja a un lado un poco lo, el *speaking* y el *listening*. Entonces siento que esas son como que las áreas en que, en las que estamos más débiles nosotros como, nosotros como estudiantes. Porque pues no las, no las practicamos”.

A continuación, se presenta este fragmento:

Estudiante 1:

33. “Hace poco, digo, no... lo quisiera compartir, hace poco tuve la oportunidad de ser maestra de ceremonia, me invitaron... y había una parte en el programa que venía en inglés. Entonces mi inglés era bastante deficiente y (chin) ya cuando lo empecé a leer dije (híjole), ni hablar, lo traté de pronunciar, pero sí se notó el... el detalle, ¿no?, el error”.

Estudiante 2:

53. “(...) algunos profesores sí se meten en lo que hacen, hay profesores que sí te dejan un trabajo, sí te hacen un *speaking* (...)”.

140. “O sea, este, son pocas las veces que te dicen: “No, pues haz un diálogo como si fueras a una entrevista de trabajo, o haz un diálogo con otra persona”.

Estudiante 4:

22. “En la parte oral creo que si carezco de ciertas habilidades, me cuesta muchísimo trabajo el expresarme”.

24. “Pero tengo un problema a la hora de la comunicación ya oral, me, me cuesta mucho trabajo ya en juntar, en pasar mis pensamientos, por ejemplo. Entonces yo calificaría como un nivel medio tal vez, simplemente por esa parte, por mi desempeño en la cuestión oral”.

Lo referido hasta ahora evidencia que por lo menos 6 de los 8 estudiantes presentan deficiencias en uno de los tres factores que conforman las aptitudes para el aprendizaje de idiomas; es decir, en las habilidades auditivas. Además, en los dos comentarios realizados por el estudiante 2 se evidencia la escasa práctica del *speaking*. De hecho, el segundo comentario ese estudiante deja ver que el hecho de no practicar el *speaking* limita aún más la práctica del idioma en contextos que simulen la realidad.

Para concluir esta parte, se constató que en ambas licenciaturas no se practica suficientemente el *listening* y el *speaking*. No obstante, la estudiante 1 comentó que en sus clases se llevaban a cabo muchas conversaciones para hacer entrevistas, pero antes de esa declaración había mencionado que los profesores debían impulsar más la práctica del idioma porque algunas veces se enfocaban únicamente en los contenidos. En ese sentido existe cierta contradicción por parte de la estudiante.

Inclusive, el comentario que realiza la estudiante 1 en el que comparte su experiencia como maestra de ceremonia es muy importante, ya que es en ese tipo de situaciones cuando las personas notan que, a pesar de haber aprobado todas las asignaturas de inglés a lo largo de una carrera, el verdadero problema surge cuando deben enfrentarse al idioma en contextos reales o, sobre todo, en sus vidas profesionales y laborales.

Ahora bien, la inteligencia verbal forma parte de la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner (1983). De acuerdo con Gardner, en el cerebro humano se encuentran ocho tipos de inteligencias que trabajan de forma casi independiente y que se desarrollan de forma diferente en cada sujeto. Cuando un docente posee conocimiento acerca de cada una de esas inteligencias puede llevar a cabo diversas actividades que permitan a sus estudiantes desarrollar diferentes inteligencias (Gardner H. , 1983).

Las inteligencias descritas por Gardner se clasifican en *intrapersonal*, la cual se refiere a la habilidad para evaluar las propias fortalezas, debilidades e intereses. Las personas que poseen

esta inteligencia son hábiles para pensar y recapacitar. La inteligencia *interpersonal* proporciona facilidad para comunicarse y aprender con otros individuos. La inteligencia *visual - espacial* se ajusta a las personas que poseen la capacidad de aprender observando, también son hábiles para ubicar lugares y para dibujar. La inteligencia *lógico- matemática* facilita la realización de operaciones matemáticas de forma clara y además permite a las personas poseer un pensamiento abstracto.

Gardner también se refiere a una inteligencia *corporal- kinestésica* y sostiene que las personas que la poseen presentan facilidad para los deportes, el baile, los gestos y la actuación. Seguidamente presenta la inteligencia *naturista* que se caracteriza por la capacidad de reconocer animales, organismos y plantas directamente del entorno natural a partir de habilidades visuales. Para Gardner, la inteligencia *musical* se refiere a la habilidad de entender y desarrollar aspectos rítmicos y musicales y, finalmente, la inteligencia *verbal- lingüística* es propia de las personas que poseen habilidades lingüísticas, ya que poseen facilidades para comunicarse tanto verbal como de manera escrita (Gardner H. , 1983).

Ahora bien, tomando como referencia la definición propuesta por Gardner sobre la inteligencia *verbal- lingüística* y considerando los resultados obtenidos, se evidenció que los estudiantes de ambas licenciaturas tienden a comunicarse más fácilmente de manera escrita y en menor grado de forma verbal, excepto el estudiante 3, quien declaró que lo pronunciaba bien y que más bien sus debilidades se encontraban en la gramática y el vocabulario. La estudiante 8 declaró que poseía muchas complicaciones con la gramática. En ese sentido, algunas declaraciones de los estudiantes fueron las siguientes:

Estudiante 4:

23. "(...) la gramática me la sé, las estructuras las, las domino".

Estudiante 5:

21. *“(...) algo que se me puede dar fácilmente en el inglés es el writing, escribirlo. Eh, la gramática...cuando... me pongo a estudiar la gramática muy fácilmente la, la digiero”.*

Estudiante 6:

20. *“(...) las habilidades que a mí se me facilitan más es leer y escribir”.*

51. *“(...) me gustó mucho porque aparte también nos, nos como que, desarrolló mucho la, la habilidad, perdón este, escrita, porque nos hacía escribir cartas o recados y aparte el vocabulario”.*

97. *“(...) pienso que debería ser más como...que se enfoca mucho, la carrera se enfoca mucho más como lo escrito y lo, lo, lo de leer”.*

Estudiante 7:

23. *“En cuanto al vocabulario, que es grammar...ummm, el reading, todo eso siento que lo domino bien”.*

Con base en los comentarios realizados por los estudiantes surgió la interrogante acerca de por qué se privilegiaba tanto las habilidades de lectura y de escritura en ambas carreras. Para ello, se consultó la página oficial de la UAEH y las secciones de ambas licenciaturas y se encontró que el inglés en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación representa una exigencia potencial – este aspecto también fue expresado por los estudiantes de dicha licenciatura- y es por ello que debe cursarse durante todos los semestres de la carrera.

De hecho, en el perfil de egreso se espera que el futuro profesional en Ciencias de la Comunicación logre una *“comprensión, lectura y conversación avanzada del idioma inglés”*, así como conocimientos especializados en investigación, lo cual implica lectura de bibliografía que seguramente no se encontrará traducida al español e igualmente la redacción de textos en inglés, sobre todo por parte de aquellos que deseen continuar desarrollando sus vidas académicas.

En lo que respecta a la Licenciatura en Ciencias de la Educación se registra que el inglés es una materia complementaria del área de sub-especialización, la cual tiene una vinculación al mercado de trabajo educativo. Es decir, al parecer una de las razones principales de la

enseñanza del inglés es facilitar el futuro laboral de los estudiantes. Igualmente, tal como en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, se espera desarrollar en los estudiantes habilidades investigativas; más específicamente: “*Crear en los alumnos horizontes nuevos de investigación*”. Es decir, pareciera que en ambas licenciaturas se busca que el inglés sea una herramienta que permita en mayor medida la producción y comprensión de artículos científicos; se podría decir que inicialmente un inglés con fines más locales.

- **Motivación integradora e instrumental**

El componente motivacional se posiciona como una disposición debido a que en ella se conjugan las emociones que puede experimentar un aprendiz. En relación con la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, Dickinson se apoya en Gardner y Smythe (1975) quienes formularon un modelo de motivación que ha tenido una gran trascendencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas. En dicho modelo, se abordan dos tipos de motivaciones, las cuales las denomina como *orientación integradora* e *instrumental* de la motivación. La *motivación integradora* se refiere al deseo e interés que experimenta una persona por aprender un idioma, bien sea por gusto hacia esa lengua o por querer relacionarse o integrarse a la comunidad hablante de ese idioma extranjero. Por el contrario, la *motivación instrumental* se refiere a la búsqueda de objetivos académicos, el interés se fundamenta en mejorar el currículo profesional, entre otros aspectos (Dickinson, 1987).

Cuando se preguntó a los entrevistados si consideraban importante el estudio del inglés en sus carreras todos respondieron afirmativamente y, prácticamente, sus testimonios giraron en torno a la motivación instrumental. Lo interesante de este tema es que a partir de la revisión de las páginas oficiales de ambas licenciaturas se evidenció que la Licenciatura en Ciencias de la Educación posee una concepción vinculada más al campo laboral. Por ejemplo, en la página oficial dicha licenciatura se registra lo siguiente:

“*La Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH se convierte en el único programa académico que en el Estado Hidalgo incorpora innovaciones vinculadas al mundo del trabajo*”⁵.

⁵ Fuente: http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion.html

“(…) es muy importante para los egresados porque amplía sus futuras oportunidades laborales”⁶.

Inclusive, la estudiante 6 declaró lo siguiente cuando se refirió a la importancia del inglés en su licenciatura:

28. *“Por ejemplo, a nosotros que tenemos esa área de formación a lo empresarial (…)”.*

Ciertamente en la página oficial de esta licenciatura se contempla que el egresado tendrá, entre muchas habilidades, la capacidad de conocer:

“Modelos de capacitación empresarial para: obreros, empleados, mandos medios y directivos”⁷.

Ahora bien, después de revisar la página oficial de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación se constató que la formación de profesionales para que se inserten únicamente a la vida laboral no es una prioridad. Más bien, se hace mención casi insistentemente acerca de la formación de jóvenes que sean capaces de proporcionar soluciones a problemas comunicativos sociales, investigación, evaluación de productos comunicativos, entre otros. En ninguna parte se identificó algún término relacionado con empleo o mercado.

Inclusive, cuando se le preguntó a la doctora encargada de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación sobre la importancia del inglés en esa carrera se refirió en mayor medida a aspectos académicos tales como intercambios, lectura de bibliografía y literatura en inglés, conocimientos en el área de la comunicación, congresos y eventos, redacción de ensayos y ponencias. Únicamente realizó un comentario en el que declaró que aquellos estudiantes que quizás tengan como metas profesionales desempeñarse en el área organizacional de empresas o empresas transnacionales tendrían que dominar en mayor medida el idioma para poder contar con más oportunidades de empleo y desarrollo profesional.

⁶ Fuente: http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion.html

⁷ http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion.html

El predominio de la *motivación instrumental* en los estudiantes entrevistados se evidencia en los siguientes fragmentos:

Estudiante 1:

30. *“Casi todos los medios de comunicación implican manejar inglés eh, a lo mejor no sé, dentro de una empresa, a la mejor dentro de un periódico, implica el dominio”.*

Sin embargo, esta estudiante hizo referencia también al inglés como una herramienta necesaria para la investigación:

32. *“También, por ejemplo, en la parte de la investigación hay documentos que vienen en inglés”.*

Estudiante 2:

33. *“Entonces sí es necesario que se conozca en cuanto a lo laboral”.*

Estudiante 3:

25. *“(…) es muy importante para, es tanto como valor curricular, como valor este, digamos profesional”.*

Estudiante 4:

31. *“(…) es importante el aprender...este, otro idioma en este caso lo que es el inglés debido al contexto en el que vivimos, al ser... al ser tan cercanos a Estados Unidos y que este (ido) idioma se hable prácticamente para todo”.*

Estudiante 5:

29. *“(…) pero yo considero que sí es importante porque una persona o un licenciado de...de cualquier área que domine otro idioma, aparte del nuestro, yo creo que es como, como un punto extra en cualquier lugar adonde tú vayas a pedir un trabajo”.*

Estudiante 6:

26. *“(…) no sé, a la mejor en un nivel básico, preescolar o primaria que puedes a la mejor...obtener una oportunidad de dar clases en inglés o ya en un mundo laboral”.*

30. *“(…) un buen nivel de inglés, te ayudaría a relacionarte mejor con las personas que trabajas o con otras personas que podrías relacionarte fuera o dentro del trabajo”.*

La estudiante 7 declaró también que el inglés también ayuda al desarrollo personal y permite adquirir mayores conocimientos.

Estudiante 7:

29. *“(...) siento que el inglés es un idioma que nos va a servir muchísimo y te da oportunidades tanto laborales aquí en México como para poder eh, visitar otros países”.*

Esta participante y la estudiante 8 mencionaron también la importancia del inglés como una herramienta que ayuda al desarrollo académico y personal. Este tipo de metas educacionales son definidas por Dickinson como metas educacionales amplias, las cuales se relacionan con aquellos individuos que consideran continuar con sus procesos educativos a futuro:

Estudiante 7:

32. *“Hay como categorías por ejemplo de Ciencias de la Educación...este, hay posgrados, hay...no sé, muchas oportunidades que no, para no sólo encasillarnos en estar estudiando aquí en México o aquí en Pachuca, como que buscar romper esas fronteras y como que salir un tanto de la zona de confort que tenemos”.*

Estudiante 8:

26. *“Eh, sí porque...pues actualmente ya es este el inglés es un idioma universal...y porque pues estamos cerca de Estados Unidos también ¿no? Entonces a lo mejor ahorita en mi situación de estudiante no, pues no puedo salir al extranjero, pero en un futuro pues yo creo que sí me gustaría por la carrera que estoy estudiando. Me gustaría incluso salir a trabajar a otro país...como como no sé, como educadora o tal vez como niñera no sé, y porque sí me gustaría conocer otro país también. Por eso es importante aprender inglés”.*

A partir de estos comentarios destacan también la referencia que hicieron los estudiantes (2, 3, 6, 7 y 8) del inglés como idioma dominante y universal, este último aspecto en referencia a la globalización. Igualmente, llama la atención que dos estudiantes (4 y 8) mencionaron la importancia de tener conocimientos de este idioma por aspectos geográficos. Es decir, por la cercanía con los Estados Unidos de América, país que a lo largo de la historia ha sido un referente importante para los mexicanos.

Sin embargo, es importante destacar que únicamente tres estudiantes declararon directamente que les gustaba o les llamaba la atención el idioma, aspecto que se relaciona directamente con la motivación integradora (gusto por el idioma). Por ejemplo, el estudiante 3 mencionó que su gusto por el inglés trascendía lo académico, ya que desde pequeño le llamaba la atención. La estudiante 6 siempre había sentido gusto por el idioma, igual que la estudiante 7. Sin embargo, esta última estudiante expresó que algunos factores –los cuales serán comentados más adelante- la desanimaban.

Aunque existe un predominio mayor de la motivación instrumental, surge también un fenómeno interesante a partir de algunos testimonios, ya que algunos estudiantes presentan al mismo tiempo los dos tipos de motivación. Por ejemplo, los estudiantes 3 y 7 consideran el inglés como un factor clave para el mercado laboral y la vida profesional, pero al mismo tiempo declararon que siempre han sentido gusto e interés por el idioma. Es decir, ambas motivaciones, tal como lo declara Dickinson, pueden complementarse y no son excluyentes entre ellas, ya que pueden favorecer en mayor medida el aprendizaje del idioma extranjero.

No obstante, independientemente del tipo de motivación, todos los estudiantes expresaron tener un interés por aprender el inglés. Incluso, el factor interés es un claro componente de ambos tipos de motivación, tal como se refirió al inicio de este apartado. En los siguientes fragmentos, los entrevistados se refirieron tanto directa como indirectamente a este factor para lograr el aprendizaje del idioma:

Estudiante 1:

57. *“(...) siempre era Telma esperar a los profesores al final de la clase, regáleme 15 minutos y vuélvame a explicar de alguna forma... este, el tema (...)”.*

Estudiante 2:

95. *“(...) aprender un idioma es ser constante, es estar repasando, estar dialogando, hasta ver películas o escuchar música (...)”.*

97. *“También el alumno debe ser muy persistente, interés, para pues si tengo una duda voy a insistir en ese tema, voy a trabajar en ese tema y todo esto”.*

Estudiante 3:

35. *“Entonces, el yo investigar las palabras, el vocabulario este en las películas, las canciones. O sea, me daba mucha curiosidad de saber qué es lo que cantaban de chico, ¿no?, entonces ahí surgió mi interés, no tanto fue como que lo académico lo que me motivó, digámoslo así”.*

Estudiante 4:

60. *(...) otros compañeros que se vieron afectados porque nunca se sintieron como que...parte del grupo, se sintieron alejados, se sintieron como fuera del agua, por decirlo de algún modo. Entonces se quedaron con ese retraso y jamás los solventaron y como fueron avanzando, a cuestras, fueron avanzando a cuestras, este... después cuando siguieron viendo otros temas se les iba complicando más y más y fue cuando se dieron cuenta de que... necesitaron más ayuda al principio de la carrera, por ejemplo”.*

Estudiante 5:

136. *“(...) aun así todavía este...sí se me complica mucho.... 137. el ir a las reservaciones y en serio... eh, dedicarme a estudiar un tema en esa hora de reservación y no nada más como que ir por cumplir con un requisito para la materia”.*

Estudiante 6:

125. *“Que tenga esa disposición, o disponibilidad igual para aprenderlo”.*

Estudiante 7:

85. *“(...) porque también siento que como alumnos le tomamos más importancia muchas veces a otras asignaturas ... (tos) y el inglés es como una clase más, la más relajada, como que no le echamos tantas ganas, o no le ponemos el empeño que requiere”.*

99. *“Por ejemplo, a lo mejor ver una serie en inglés nos va a ayudar, escuchar música en inglés también (...)”.*

Estudiante 8:

88. *“Y en ocasiones escucho música en inglés y bueno a veces sí se me quedan las palabras y la pronunciación, ¿no?, sobre todo”.*

Todos estos comentarios evidencian la presencia o incluso la ausencia del interés. Sin embargo, al mismo tiempo surgen también otro tipo de factores. Por ejemplo, el comentario realizado por la estudiante 1 evidencia interés, pero al mismo tiempo esfuerzo por parte de la

entrevistada. El estudiante 2 evidencia también la auto-instrucción, abordada anteriormente y el estudiante 3 menciona que a partir de la curiosidad surgió su interés por el idioma.

Ahora bien, la estudiante 4 se refiere a que la falta de interés por aprender el idioma puede tener consecuencias serias para los estudiantes a medida que van avanzando en los semestres de la carrera. Sin embargo, menciona un tema importante al inicio de ese fragmento que también fue referido por la estudiante 1: la autoexclusión.

La autoexclusión es un comportamiento que se presenta generalmente en estudiantes que poseen deficiencias con el idioma o incluso en estudiantes que repiten la asignatura. Usualmente estos estudiantes se sientan en grupo en la parte posterior del salón para no ser tenidos en cuenta por el docente y evitar que les pregunten durante la clase, por pena o por miedo a interactuar con otros compañeros. El papel de un docente es intentar en la medida de lo posible integrar a estos estudiantes a la clase para que eleven sus niveles de autoconfianza.

La estudiante 5 reconoce que no tiene mucho interés en el aprendizaje del inglés y la estudiante 6 declaró que una de las características que debe tener un buen estudiante para aprender el idioma es disponibilidad, que se traduce en interés. La estudiante 7 reconoce que una tendencia que presentan los estudiantes es que no le proporcionan la importancia necesaria para su aprendizaje y prefieren dedicar más tiempo a otras asignaturas. Finalmente, la estudiante 8 evidencia interés, auto-instrucción y realiza ejercicios de memorización.

- **Estrategias y estilos cognitivos**

La presente investigación no se desarrolla a partir de un enfoque rigurosamente psicológico ni mucho menos en el marco de la psicología de corte cognitivo. Sin embargo, al abordar la temática de las estrategias y los estilos cognitivos, Dickinson (1987) sostiene que el estilo cognitivo se refiere a un enfoque general que aplica un individuo para lograr su aprendizaje

independientemente de las tareas de aprendizaje. Las estrategias cognitivas se refieren al método o aproximación a tipos específicos de tareas para concretar aprendizajes (Dickinson, 1987). Es por ello que se considera que este factor forma parte de las disposiciones que puede presentar o no un individuo para la apropiación del inglés.

En este sentido, Dickinson declara que en el campo de la psicología educativa existen diversas estrategias y estilos cognitivos y por ello describe muy brevemente tres de ellos: a. Dependencia vs Independencia del campo; b. Holismo vs Serialismo; c. Aprendizaje vinculado al programa vs Aprendizaje desvinculado del programa (Dickinson, 1987).

En relación con la Dependencia vs Independencia del campo, Dickinson sostiene que los estudiantes independientes tienden a depender en menor medida de los docentes o pares. Además, los estudiantes independientes no basan su aprendizaje en aspectos muy específicos, sino más en principios generales. Caso contrario lo presentan los estudiantes dependientes, quienes necesitan más acompañamiento docente y de pares, poseen dificultades para distinguir información clave dentro de un compendio teórico, tienden a aprender paso por paso y muestran progresos de manera gradual (Dickinson, 1987).

Seguidamente, Dickinson se refiere al Holismo vs Serialismo y declara que este contraste posee una relación aparente con la Dependencia y la Independencia del campo. Es decir, mientras los estudiantes holistas tienden a realizar preguntas acerca de aspectos generales para contar con hipótesis muy generales, los estudiantes serialistas tienden a realizar preguntas muy detalladas para formar hipótesis igualmente muy específicas (Dickinson, 1987).

Por último, Dickinson sostiene que cuando un individuo se limita a estudiar únicamente cuando es necesario se denomina (*syllb*) y se caracteriza por llevar a cabo un aprendizaje vinculado al programa de estudio. Caso contrario lo presenta un estudiante (*syllf*), quien encuentra que cualquier tipo de programa de estudio es restrictivo y por ende tiende a

“liberarse” de ellos. Un estudiante *sylf* lleva a cabo un aprendizaje desvinculado de cualquier programa, ya que por lo general muestran más interés en seguir sus ideas, incluso cuando se encuentra realizando cualquier tarea (Dickinson, 1987).

Ahora bien, si se consideran estos aportes proporcionados por Dickinson y se intentan relacionar con la información de los entrevistados es muy claro que prácticamente la mayoría de los estudiantes tienden a presentar una dependencia de sus docentes. El estudiante 3 puede considerarse una excepción, ya que declaró que había aprendido mayormente el idioma por su cuenta; por ejemplo, a partir de la búsqueda de vocabulario en el diccionario, cuando veía películas o escuchaba canciones. La estudiante 7 declaró que no se limitaba a aprender en clases, sino que asistía a eventos extra-curriculares que se realizaban en la universidad, lo que la convierte en una buena aprendiz de idiomas, ya que aprovecha al máximo todas las ocasiones que se le presentan para practicar la lengua meta y a experimentar otras situaciones fuera del salón de clases. Ambos estudiantes podrían ser considerados *sylfs* y hasta cierto punto independientes del campo:

Estudiante 7:

123. *“Me gustan los eventos que hacen, por ejemplo, del English Day que se me hace muy importante porque ya involucran a todas las carreras y cada docente hace diferentes actividades y este...y no sé, es como cuestiones que a mí me, me gustan sobre el idioma”.*

127. *“(...) también hay como hemos hecho video-llamadas, video-conferencias perdón, con estudiantes”.*

- **Estrategias de aprendizaje**

Dickinson (1987) declara que las estrategias de aprendizaje se relacionan con las actividades reales y técnicas que lograrán concretar el aprendizaje (Dickinson, 1987). El segundo comentario que realiza la estudiante 7 es importante debido a que se constata que en esas actividades extracurriculares se potencian también ciertas estrategias de aprendizaje que, aunque Dickinson no las aborda en profundidad, merecen ser comentadas.

Dentro de las estrategias de aprendizaje se encuentran las estrategias sociales, las cuales forman parte de las estrategias indirectas de aprendizaje. De acuerdo con Oxford (2003), las estrategias sociales se concretan cuando un individuo pide ayuda para la realización de una tarea en el idioma extranjero; cuando se solicita aclarar alguna duda; cuando un individuo se comunica con un hablante que posee como lengua materna el idioma extranjero que se encuentra estudiando o cuando se intenta tener conocimiento de ciertas normas sociales y culturales de los países en los cuales se habla el idioma extranjero (Oxford, 2003).

Es decir, estas actividades extracurriculares que se llevan a cabo en la universidad resultan ser importantes para que los estudiantes puedan practicar el idioma con hablantes nativos del inglés. Además, cuando los estudiantes que poseen menos conocimientos del inglés piden ayuda a los estudiantes 3 y 4, o cuando la estudiante 1 busca a sus profesores para que le expliquen después de la clase, se desarrollan estrategias sociales de aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo a lo referido por la gran mayoría, el problema surge en el salón de clases ya que la práctica es muy limitada y ello evita, tal como lo sostiene Oxford, que se desarrolle en mayor nivel la competencia comunicativa, la cual permitirá al estudiante ser más partícipe en su propio proceso de aprendizaje (Oxford, 2003).

Además, se nota que se han presentado casos en los cuales los estudiantes que tienden a ser más dependientes acuden también a sus compañeros que poseen más dominio del idioma, tal como lo declara el estudiante 3:

43. “(...) mis compañeros actualmente pues no tienen un nivel de inglés con el que debería salir un...un profesionalista. Entonces yo, o sea me piden ayuda a mí (...)”.

La estudiante 4 declaró lo siguiente:

41. “Yo lo único que hacía o que sigo haciendo durante mis clases es como que ayudar a mis demás compañeros y ser apoyo con ellos”.

Estos fragmentos evidencian que, por lo menos en aspectos relacionados con el inglés, pareció que existía más compañerismo en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y en mayor medida individualismo en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Estos dos

estudiantes (3 y 4) eran los que presentaban mejor dominio del idioma y ambos declararon que en la medida de lo posible ayudaban a los compañeros que presentaban problemas con el inglés. Ningún estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación declaró ayudar o en sus efectos recurrir a otros compañeros. En ese sentido, el hallazgo perteneciente al trabajo de Herrera y Burgoa (2013) se considera importante, ya que según ellos el compañerismo, la solidaridad y el apoyo social son elementos clave que pueden incidir positivamente en el aprendizaje y en el RA, sobre todo en aquellos estudiantes que presentan más deficiencias en procesos de aprendizaje y aprovechamiento.

Para dar continuidad a las estrategias de aprendizaje, resultan importantes algunos aspectos declarados por la estudiante 6. Por ejemplo, en un fragmento de su entrevista declaró que en un semestre tuvo una profesora que invitaba a los estudiantes a que analizaran más las estructuras del inglés y no vieran el idioma tan mecánicamente. Además, de acuerdo con la misma estudiante, ese semestre de inglés le gustó mucho porque debía pensar más en los aspectos relacionados con el idioma y desarrolló también mucho su *writing*.

Seguidamente, la misma estudiante 6 comentó que en otro semestre le impartió clases una profesora que privilegiaba más la memorización. Aunque reconoció que la memorización en un idioma es importante, mostró cierto descontento con las actividades que esa docente empleaba, ya que estas consistían en que los estudiantes memorizaran canciones y la cantaran en pequeños grupos. Para el penúltimo semestre, la estudiante reconoce que sí se practicó un poco más el *listening* y lo que se había estudiado a lo largo de la carrera.

Ambos comentarios de la estudiante 6 demuestran que se trabajaron en cierta medida dos estrategias directas de aprendizaje: de memoria y cognitivas. Las estrategias de memoria permiten que el estudiante almacene información mentalmente y pueda recuperarla cuando sea necesario. Las estrategias cognitivas permiten que el estudiante manipule información del idioma de diversas formas, por ejemplo, llevando a cabo resúmenes, analizando las estructuras gramaticales, empleando técnicas de subrayado, sintetizando información o tomando notas (Oxford, 2003). La práctica de estos aspectos se evidencia en las declaraciones de la estudiante, inclusive ha sido la única que declaró que por lo menos en un semestre se practicó un poco más las habilidades auditivas. Sus compañeros no mencionaron nada al respecto.

C. Los fines educativos

Para abordar esta temática, Dickinson (1987) realiza dos divisiones. La primera se relaciona con el mejoramiento de la eficiencia del aprendizaje y las segundas con metas educativas más amplias que pueda poseer el estudiante. A partir de esto, se considera que los fines educativos conforman las disposiciones de un aprendiz, ya que el mejoramiento de la eficiencia del aprendizaje y las metas en materia de educación que se trace un sujeto parten de las creencias o de las perspectivas que este pueda tener.

- **Mejoramiento de la eficiencia del aprendizaje**

Dickinson se apoya en Stern (1983) quien se encarga de describir cuatro grupos de estrategias que tienden a presentar los buenos aprendices de lenguas extranjeras. La primera se relaciona con que los buenos aprendices tienen la capacidad de elegir metas, sub-metas y reconocer secuencias para concretar el aprendizaje del idioma. La segunda es que cuentan con una estrategia de aprendizaje académica, ya que el buen aprendiz es capaz de ver el idioma como un sistema formal que se encuentra compuesto por reglas y normas gramaticales, encuentra formas para memorizar y practicar el idioma y se autoevalúa para continuar aprendiendo. En tercer lugar, un buen aprendiz cuenta con una estrategia de aprendizaje social, estas fueron explicadas y evidenciadas anteriormente y finalmente una estrategia efectiva, en la cual el buen estudiante de idiomas enfrenta de forma efectiva sus problemas emocionales y motivacionales durante el proceso de aprendizaje del idioma. Además, los estudiantes que cuentan con esta estrategia tienden a conservar actitudes positivas hacia ellos mismos como aprendices del idioma, hacia ese idioma, su aprendizaje, su cultura y su comunidad de hablantes a pesar de las dificultades de esa lengua extranjera y las diferencias culturales existentes.

De acuerdo a la naturaleza del estudio, llama la atención la segunda estrategia en la que se sostiene que un buen estudiante de idiomas encuentra formas para practicar el idioma y se autoevalúa para seguir aprendiendo. Como se comentó, pareciera que la estudiante 7 es quien

evidenció presentar más interés para practicar el idioma asistiendo a las actividades extracurriculares que planifica la universidad. La búsqueda de actividades complementarias es definida por Dickinson como *razones prácticas* y también forman parte de la auto-instrucción. Las razones prácticas surgen a partir de dos situaciones. La primera se concreta cuando el estudiante no puede asistir regularmente a clases y decide llevar a cabo su aprendizaje en mayor medida de manera autónoma. La segunda, tal como sucede con esta estudiante, cuando las necesidades del estudiante no son totalmente cubiertas en los cursos o en las clases y busca otros entornos u actividades para mejorar su aprendizaje. Inclusive, la estudiante declaró que esas actividades extracurriculares le gustan.

Aunque como se comentó anteriormente, Dickinson (1987) se fundamenta en la teoría de Gardner y Smythe (1975) para abordar la motivación. Gardner (2001) publicó posteriormente un trabajo que complementa el factor motivacional en el aprendizaje de idiomas. En dicho trabajo, Gardner se refiere al esfuerzo y sostiene que un individuo motivado lleva a cabo intentos constantes y coherentes para aprender el idioma además de tareas complementarias, lo cual explica y evidencia la conducta de la estudiante 7 cuando sostiene que asiste a esas actividades extracurriculares y de la estudiante 1 cuando declaró que en algunas ocasiones optaba por buscar videos y cursos on-line para estudiar.

Además, Gardner sostiene que el esfuerzo se evidencia cuando un individuo realiza las tareas relacionadas con el idioma que está aprendiendo, tal como se evidencia con los estudiantes (2, 6 y 8) que declararon cumplir con la realización de tareas. Aunque 2 y 8 parecían hacerlo más por una obligación académica. La estudiante 6 mencionó que se esforzaba cuando declaró que intentaba determinar el significado de las frases recurriendo poco al diccionario. La estudiante 7 declaró que el esfuerzo es un factor que suele presentar deficiencias porque por lo general no se le proporciona suficiente importancia al idioma como a otras asignaturas.

Sin embargo, llama la atención un comentario realizado por la estudiante 6:

101. "A lo mejor en la escuela pues el profesor nos pone a lo mejor a hacer una, una ummm, conversación, algo así y lo practicamos, pero pues a la mejor llegamos a casa o, o así en el medio, en lo social, o así pues ya

no lo practicamos y aparte a lo mejor el listening también, pues nos ponen los audios y todo eso, pero a veces no es suficiente (...)”.

La importancia de este fragmento radica en que una de las desventajas que existe en los países latinoamericanos es el predominio de la lengua española. Con suerte algunas personas pueden estudiar un máximo de dos horas de inglés diariamente en una universidad, academia o en una escuela, pero en el contexto real predomina el español. Es decir, el contexto puede en cierta medida obstaculizar o no el aprendizaje de un idioma.

En lo que concierne a esta investigación, ningún estudiante expresó que conociera a alguien con quien practicar inglés. Aparte, el contexto geográfico no beneficia mucho, ya que, aunque México se encuentra muy cerca de Estados Unidos no cualquier persona puede ir debido a implicaciones económicas y burocráticas. Quizás una opción podría ser Belice, pero no todos los estudiantes cuentan con una solvencia económica que lo permita. No obstante, Littlewood (1991) destaca que no es suficiente que un individuo se limite únicamente a visitar o residir en un país en el cual se hable el idioma que desee aprender, sino que es importante que interactúe con hablantes nativos para favorecer el aprendizaje y para desarrollar actitudes positivas hacia el idioma (Littlewood, 1991).

En ese sentido el territorio perteneciente a la Unión Europea presenta ventajas, ya que los países son menos extensos, se posee una nacionalidad común, predomina la multiculturalidad y las vías de comunicación facilitan el traslado a un país en el que se hable otro idioma. Incluso, a nivel económico existen más facilidades para desplazarse a los contextos reales debido a la moneda común. Es por ello que el ciudadano europeo puede dominar entre 2 o 3 idiomas y se encuentran en los primeros lugares relacionados con altos niveles de dominio de lenguas extranjeras.

Quizás uno de los factores por los cuales en los países latinoamericanos de habla española no se concreta el dominio del inglés se debe a que el español se ha ido posicionando como uno de los idiomas más importantes a nivel mundial después de la lengua inglesa. Incluso, mucha

bibliografía importante se encuentra traducida al español en la actualidad y cada vez más personas en otros países han comenzado a estudiar el español como lengua extranjera.

Otro aspecto que se menciona en el segundo grupo de habilidades se relaciona con la autoevaluación que realizan los estudiantes de su desempeño para seguir aprendiendo el idioma. En este sentido se preguntó a los entrevistados cómo calificarían su dominio o nivel actual de inglés. Sin embargo, se ignora si lo continuarán estudiando después de finalizar sus carreras. Los estudiantes que formaron parte de los casos exitosos por haber mantenido 9 y 10 puntos en las asignaturas de inglés a lo largo de sus carreras fueron:

- Licenciatura en Ciencias de la Comunicación: 3 y 4.
- Licenciatura en Ciencias de la Educación: 6 y 7.

Los estudiantes que formaron parte de los casos no exitosos en el inglés fueron:

- Licenciatura en Ciencias de la Comunicación: 1 y 2.
- Licenciatura en Ciencias de la Educación: 5 y 8.

El estudiante 3 fue el único que expresó con seguridad que su nivel de inglés era bueno. La estudiante 7 prefirió utilizar un número para calificar su desempeño (8), lo que dio a entender que su nivel es bueno. A pesar de poseer altas calificaciones, las estudiantes 4 y 6 declararon que sus niveles eran medios; la estudiante 4 explicó que poseía problemas con el *speaking* y la estudiante 6 expresó tener deficiencias con el *listening*. En relación con los casos de estudiantes no exitosos, la estudiante 1 declaró que su nivel era deficiente y utilizó también un número para autocalificarse (6). El estudiante 2 consideró que su nivel era básico debido a las contradicciones de las dinámicas relacionadas con los modelos de enseñanza del idioma. La estudiante 5 declaró que era deficiente, aunque sentía que había mejorado a lo largo de los semestres y la estudiante 8 comentó que su nivel era bajo por falta de dedicación y porque presentaba muchos problemas con la gramática. Estos comentarios serán abordados más detalladamente en los factores personales que inciden en el aprendizaje del inglés.

Uno de los objetivos de las entrevistas fue que los encuestados reflexionaran acerca de sus propios desempeños. Por ejemplo, la estudiante 5 reconoció que algunas preguntas la llevaron a recapacitar sobre su trayectoria en el aprendizaje del inglés a lo largo de la carrera:

Estudiante 5:

129. *“(...) es que mi historial en el inglés ha sido todo lo contrario a lo que dije. De hecho, yo me di cuenta de esas características por, ah bueno ahorita. Eh...yo ahorita veo mi pasado del inglés y digo: “si yo hubiera sido responsable, hubiera sido perseverante, hubiera eeh...este estudiado en mi casa y” ...considero que no se me hubiera hecho tan difícil”.*

De hecho, más adelante esta misma estudiante reconoció que su experiencia con el inglés a lo largo de la carrera no fue muy provechosa, pero por su culpa, no por la de los docentes. Este aspecto fue reconocido en menor medida por algunos estudiantes como en el caso del segundo participante. Es por ello que la autoevaluación en el aprendizaje de lenguas extranjeras puede ayudar a que un estudiante reflexione y sea más responsable en sus propios procesos de aprendizaje y no lo conciba únicamente como una herramienta para el logro una calificación aprobatoria. Además, la autoevaluación es un factor que sin duda es importante a nivel universitario, ya que ayuda a que el estudiante sea menos dependiente de sus docentes; es decir puede sentar las bases para que sea más autónomo.

Un aspecto que menciona también la estudiante 5, tal como lo hicieron directa o indirectamente los estudiantes 2, 6 y 7 fue la perseverancia o persistencia como una característica fundamental que debe tener un buen estudiante de inglés:

Estudiante 2:

97. *“También el alumno de ser muy persistente, interés, para pues si tengo una duda voy a insistir en ese tema, voy a trabajar en ese tema y todo esto (...)”.*

Estudiante 6:

126. *“(...) que sea prese, pre... perseverante, o sea que no se deje...pues vencer, porque hay veces que dices: “No es que no le entiendo”, y como que uno se autogestiona y dice: “No es que esto está muy difícil”, algo así, pero pues uno debe de tratar pues de pues de esforzarse para para poder aprender”.*

Estudiante 7:

103. “(...) yo creo que...ummm, la perseverancia, porque muchas veces también no, obviamente no nos va a salir bien todo a la primera o como quisiéramos, pero sí como que buscar, cierto apoyo por ejemplo en los autoaccesos o saber en qué estamos fallando y tratar de, de mejorar en eso”.

La persistencia es la continuación del esfuerzo y la lucha frente a la dificultad, los inconvenientes o el fracaso. La persistencia es un aspecto característico de las personas que han logrado ser exitosas en cualquier campo profesional o académico, ya que por lo general estos individuos han tenido que enfrentar diversos desafíos. En lo que respecta a los estudiantes, la persistencia puede ser una fuerza impulsora que les ayudará a alcanzar su desarrollo académico y metas personales. La idea de la persistencia en situaciones de adversidad se refiere a menudo como el resultado de una alta motivación. Por ejemplo, los estudiantes con un alto sentido de auto-eficacia; es decir, aquellos que creen en sus propias capacidades y muestran altos niveles de confianza, tienden a persistir en cualquier tipo de dificultad académica (The Charles A Dana Center, 2015).

Ahora bien, considerando esta definición podría decirse hasta cierto punto que a pesar de las dificultades que tuvieron que enfrentar los estudiantes que formaron parte de los casos no exitosos, estos fueron claros ejemplos de persistencia. De acuerdo a los testimonios proporcionados algunos de ellos reprobaron asignaturas, volvieron a cursarlas o presentaron exámenes extraordinarios. Otros abandonaron temporalmente la asignatura, pero al final de cuentas retomaron sus estudios y prácticamente se encuentran finalizando sus carreras. De hecho, ningún estudiante mencionó que tuvo que asistir a las sesiones del consejo institucional o que fue expulsado de la universidad. Obviamente, esto se traduce en que los estudiantes lograron aprobar sus asignaturas de inglés. Sin embargo, eso tampoco significa que se haya concretado un buen dominio o proceso de aprendizaje del idioma.

La estrategia efectiva puede ser también evidenciada a partir de las declaraciones obtenidas. Tal como se comentó, un buen estudiante de idiomas es capaz de controlar sus emociones, sus problemas emocionales y motivacionales durante el aprendizaje del idioma extranjero. En este sentido únicamente la estudiante 1 se refirió en 6 ocasiones a que usualmente experimentaba miedo, desesperación y ansiedad tanto hacia el idioma como hacia las clases

porque su nivel era deficiente. Esta estudiante pareciera que presenta ciertas deficiencias para controlar el miedo en situaciones en las que debe interactuar con el idioma.

En relación con este tipo de situaciones, Littlewood (1991) menciona que la ansiedad, el miedo y la inseguridad que puede presentar un estudiante resultan en barreras psicológicas que impiden el desarrollo de los procesos de aprendizaje y comunicación en la lengua extranjera. Dichos factores tienden a desarrollarse mayormente en las aulas de clase y también cuando un individuo se encuentra dentro de la comunidad de la lengua extranjera. Ello conlleva a que la persona interactúe poco con dicha comunidad de hablantes (Littlewood, 1991). Sin embargo, la estudiante 1 en ningún momento presentó actitudes negativas hacia ella misma o hacia el idioma. Por su parte, la estudiante 7 simplemente comentó que pensó en presentar algunos exámenes de acreditación para no cursar las asignaturas de inglés durante la carrera, pero sintió miedo por sus dificultades con el *speaking* y prefirió abstenerse.

En relación con lo referido en el párrafo anterior, Gardner y MacIntyre (1991) demostraron que la ansiedad ante el idioma es diferente a otros tipos de ansiedad. Para estos autores existe una relación negativa entre el tipo de ansiedad ante el idioma y la forma en que se llevan a cabo determinadas tareas o desempeño en la lengua extranjera. La ansiedad hacia el idioma se traduce en el miedo o temor que experimenta el estudiante cuando debe realizar una actuación en su segunda lengua o en una lengua extranjera (MacIntyre & Gardner, 1991). No obstante, la mayoría de los estudiantes no experimentan miedo ante el idioma, aspecto que puede favorecer su aprendizaje.

Ahora bien, pareciera que dos estudiantes presentaron carencias motivacionales relacionadas con el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, el estudiante 2 parece totalmente desmotivado por las numerosas malas experiencias que tuvo con sus docentes y, de acuerdo a sus propias palabras, con el sistema de enseñanza. La estudiante 8 porque considera que el idioma es muy complejo, además evidenció que lo más importante para ella era evitar reprobado las asignaturas de inglés.

- **Factores afectivos**

Como se comentó en el aparato teórico, las emociones y el componente afectivo son elementos esenciales de las disposiciones. Además, en lo que se refiere al mejoramiento de la eficiencia del aprendizaje, Dickinson (1987) incluye también ciertos factores afectivos dentro de un constructo más amplio: la *motivación*. Para abordar estos factores, Dickinson se fundamenta en algunos componentes de la motivación propuestos por Gardner y Smythe (1975) y discutidos por Stern (1983). En esa propuesta se encuentran algunos aspectos que presentan cierta relación con los testimonios de los entrevistados, por ejemplo, el interés en los idiomas extranjeros. En ese sentido vale la pena mencionar que cuando se preguntó a los estudiantes si consideraban que el inglés era importante en sus carreras todos respondieron afirmativamente. No obstante, eso no significa que todos tuvieran interés en aprenderlo. Los estudiantes que parecen ajustarse a las excepciones han sido referidos anteriormente.

El interés relacionado con los procesos de aprendizaje resulta muy complejo, ya que según Hirigoyen et al., (2011) quienes toman como referentes a Hidi y Berndorff (1998) y a Krapp (2000), sostienen que en el interés convergen factores cognitivos, afectivos e intencionales que pueden determinar hasta cierto punto el hecho de que las personas se aproximen a ciertas actividades. Seguidamente retoman los aportes realizados por Renninger (1992), Hoffmann y Haussler quienes sostienen que los intereses se encuentran enfocados en un objeto y además surgen las emociones, las cuales pueden estimular el aprendizaje de una asignatura (Hirigoyen et al., 2011).

Además, Hirigoyen et al., (2011) mencionan que existen dos tipos de intereses: situacional o contextual y personal o individual. El primero se refiere a la inclinación de un individuo o un grupo de ellos que surge por las características que presenta un ambiente, este puede mantenerse o no en el tiempo. El segundo tipo de interés se refiere a un estado psicológico que impulsa a un individuo a preferir actividades determinadas o a preferir algún objeto. Los autores declaran que ambos tipos de interés inciden en los procesos de aprendizaje (Hirigoyen et al., 2011).

Como se comentó en párrafos anteriores pareciera que lo que motiva o interesa a la mayoría de estudiantes entrevistados es el aprendizaje del inglés como un valor agregado para tener

mejores oportunidades laborales en su futuro profesional. Sin embargo, vale la pena mencionar otros factores que fueron referidos por parte de los entrevistados. Por ejemplo, la estudiante 5 dejó entrever a importancia de poseer un historial académico sin asignaturas reprobadas:

Estudiante 5:

52. *“Entonces a mí me preocupó en ese momento la situación de que mi... ¿cómo se dice? en mi carga académica iba a aparecer que tenía otra reprobada. Entonces yo dije: “prefiero salirme y que aparezca como no cursó, o no presentó, a que me aparezca otra reprobada””.*

Otro aspecto que evidenció el interés de esta misma estudiante era no atrasarse en los tiempos para poder titularse. Probablemente este puede ser un interés tanto personal, ya que no es bien visto que una persona no termine su formación a destiempo y, además, un interés situacional, ya que el hecho de no culminar en los tiempos estipulados conlleva algunas dificultades burocráticas, las cuales se comentaran a partir del testimonio de la estudiante 8:

Estudiante 5:

57. *“Entonces fue ese, ese inglés 3 el que a mí me hizo retrasarme muchísimo”.*

66. *“Entonces este otra vez me volví a retrasar y volví a ir diferente de, de mis compañeros, del grupo”.*

Otro aspecto que evidencia el factor interés en estas declaraciones fue el hecho de evitar tener problemas institucionales, ya que cuando un estudiante reprueba en tres oportunidades una asignatura debe asistir a unas sesiones con unas autoridades académicas en las cuales se determinará si el estudiante continuará o no cursando estudios en la institución. Este podría ser visto como un interés institucional, ya que sería de suponer que a cualquier estudiante le importaría mantenerse en la universidad y culminar sus estudios. No obstante, a la universidad tampoco le conviene tener a estudiantes con problemas de RA porque afectan sus indicadores institucionales y de eficiencia:

Estudiante 8:

105. *“(...) pues afortunadamente este, he logrado pasar las materias. Al principio reprobé dos veces y de ahí pues ya...este con el promedio mínimo, pero pues ya, ya fui pasando. O sea, no me mandaron como a que a Consejo ¿no? Porque ya después de 3 materias te mandan a Consejo, pero no. Afortunadamente le digo sólo fue eso nada más primer semestre ya de ahí, pues ya. Entonces yo digo que ha sido bueno. Bueno, en cuestión de calificaciones, pues no me pasó nada”.*

Seguidamente Dickinson (1987) registra que en los factores afectivos existe un constructo relacionado con la motivación extrínseca. Por ejemplo, Dickinson sostiene que los incentivos, el apoyo, el ánimo y hasta las amenazas pueden provenir tanto de los docentes como de los propios compañeros del estudiante. Este punto constituye uno de los hallazgos más importantes de la presente investigación, ya que los trabajos que abordaban el rendimiento académico para la realización del estado del conocimiento no hacían referencia a este tema que menciona Dickinson. Sin embargo, es importante destacar que el apoyo y el ánimo que se puede proporcionar a un estudiante no necesariamente debe venir de parte de un docente o de un docente que tenga labores de tutoría, sino que también un estudiante, generalmente con más habilidades o conocimientos en un área, puede fungir como una especie de tutor de otro estudiante.

Para evidenciar esto de forma más detallada se presentan los siguientes fragmentos pertenecientes a las declaraciones de algunos de los entrevistados. Por ejemplo, los estudiantes 1 y 4 mencionan lo siguiente cuando se refieren a sus profesores:

Estudiante 1

113. *“Todos los que dan inglés aquí ya me conocen, entonces saben que la sufro bastante. Pero han tenido la paciencia para, para detenerse, para darme el ánimo”.*

116. *“Hay veces que ellos tendrían que ocupar sus tiempos para a lo mejor para comer, para preparar su clase y se detienen para regalarle al alumno tiempo extra. Y no solamente con uno, me ha tocado con varios”.*

121. *“Si he mejorado mi inglés, muy poquito, pero lo he mejorado, y (cre) ha sido gracias al acompañamiento de ellos”.*

Estudiante 4

106. *“Porque en mi caso particularmente, me cuesta trabajo el hecho, como te decía, de hablar, entonces me recomiendan: sabes qué puedes hacer un videochat y vas a encontrar gente de otro (mund)... de otras partes del mundo que tienen los mismos problemas que tú, entonces a lo mejor te sientes más... este, cómodo con ellos hablando”.*

A partir de estas declaraciones cabe mencionar que existen algunos aspectos que llaman la atención. En primer lugar, ambas estudiantes pertenecían a la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, lo que evidencia que quizás exista hasta cierto punto una mejor relación entre los profesores y los estudiantes, inclusive por lo que declara la estudiante 1 pareciera que hay una mayor dedicación de los docentes, por lo menos con ciertos estudiantes. Esto no fue referido por los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En segundo lugar, la estudiante 1 formaba parte de aquellos estudiantes que presentaban bajo rendimiento en inglés; sin embargo, la estudiante declaró que gracias a sus profesores había mejorado en el idioma, que sus profesores le daban ánimos y la ayudaban incluso en horas en las que no estaban dando clases. Inclusive, la estudiante después de la entrevista mencionó que había obtenido 9 en la última asignatura del idioma, gracias al acompañamiento que había tenido por parte de los profesores. En tercer lugar, lo declarado por la estudiante 4 refleja una de las principales responsabilidades que debe cumplir un profesor de idiomas; es decir, ayudar a sus pupilos a que desarrollen otras técnicas para el aprendizaje del idioma.

Ahora bien, de acuerdo con Macrina (2014) los tutores se caracterizan generalmente por ser mayores o poseen más experiencia en un área y es por ello que tienen la facultad de aconsejar, apoyar, cuidar y promover el desarrollo de una persona más joven o con menos experiencia. En el mundo académico, el tutor cumple el rol de docente consejero. Esto se puede ejemplificar con el testimonio de la estudiante 4, ya que sus docentes le aportaban ideas sobre estrategias para mejorar sus habilidades en *speaking*.

Es por ello que según Macrina (2014), el hecho de asumir el papel de tutor no implica ser únicamente un asesor académico que se limitará a decirle a un estudiante cómo hacer una tesis o a supervisar su realización. Tampoco la acción tutorial significa moldear a los estudiantes a una estructura académica o que el tutor sea un banco de datos al servicio de sus estudiantes. Más bien, esas y otras actividades son desarrolladas, combinadas y algunas serán más enfatizadas por el tutor dependiendo de las necesidades y las situaciones que enfrenten sus aprendices.

No obstante, según Macrina, un buen tutor se caracteriza por guiar responsablemente a sus estudiantes, por promover la confianza mutua para que el estudiante confíe en sus consejos, motivarlo, por llevar a cabo procesos de realimentación y lograr que se pueda establecer entre ambas partes respeto mutuo y una comunicación libre y abierta. Igualmente, Macrina declara que un buen tutor debe ser accesible, carismático y paciente, esta referencia se relaciona muy directamente cuando la estudiante 1 declara que sus docentes eran pacientes y le daban ánimos.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, Dickinson deja entrever que un estudiante puede asumir una suerte de rol como guía de otro estudiante. En ese sentido, el papel de un estudiante-guía se traduce en estudiantes que poseen más conocimientos o habilidades que otros y que a su vez pueden ayudar a compañeros que posean más dificultades en un área determinada. Lo interesante de esto es que de acuerdo a lo declarado por los mismos entrevistados también surgió esta figura, igualmente esto se presentó únicamente con los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación:

Estudiante 3:

43. “(...) O sea, mis compañeros actualmente pues no tienen un nivel de inglés con el que debería salir un...un profesionalista. Entonces yo, o sea me piden ayuda a mí (...).”

Estudiante 4:

41. “Yo lo único que hacía o que sigo haciendo durante mis clases es como que ayudar a mis demás compañeros y ser apoyo con ellos (...).”

Ambos testimonios evidencian una especie de rol mediador que asumen estos dos estudiantes, ya que facilitan que sus otros compañeros logren una mejor comprensión y aprendizaje del idioma. Por ejemplo, en las clases de inglés los estudiantes que poseen dificultades usualmente prefieren recurrir a sus compañeros para aclarar sus dudas en lugar

de preguntar a sus docentes para así evitar que posiblemente sus demás compañeros se burlen o simplemente por pena.

En este sentido vale la pena considerar una declaración proporcionada por la estudiante 1 en la cual menciona que es importante que los estudiantes compartan entre ellos el idioma y que trabajen en grupo para optimizar el aprendizaje del inglés. Ahora bien, de acuerdo con Cerdá y Querol (2014) el desarrollo de la figura estudiante-tutor puede ser de gran beneficio para los docentes en las clases de idiomas, ya que se puede desarrollar el aprendizaje cooperativo, el cual permite que a partir del trabajo en grupo los mismos estudiantes construyan el conocimiento (Cerdá & Querol, 2014).

Inclusive, si este tipo de aprendizaje se promueve adecuadamente en el aula se estaría potenciando el *speaking* y favoreciendo la formación de contextos de comunicación más reales, aspectos que los estudiantes consideran que deben ser más trabajados (Cerdá & Querol, 2014). Dickinson sostiene que al llevar a cabo actividades que impliquen el aprendizaje cooperativo se puede disminuir la inhibición, se elevarían los niveles de motivación de los estudiantes y además se propiciaría la cohesión del grupo estudiantil (Dickinson, 1987). No obstante, resulta curioso que este aspecto fue mencionado por la estudiante 4, quien se refirió al aprendizaje cooperativo, pero en un contexto totalmente distinto al académico. Lo interesante fue que esta alumna tuvo una experiencia previa como docente de inglés en primaria:

147. "Me tocó, me tocó vivirlo cuando di clase de (risas) inglés en primaria, este, con unos niños de 2do de primaria, me tocó vivirlo, les enseñaba lo que era vocabulario muy básico, lo que era este... los animales, entonces la niña iba a su casa y veía un programa de televisión y empezaba a repetir los nombres, pero en inglés, entonces la mamá a la vez iba aprendiéndoselos. Entonces se hacía, este, se apoyaban mutuamente en la casa".

Lo interesante de este comentario es que, tal como lo justifica la misma estudiante, se crean redes de aprendizaje y si se observa detenidamente se desarrolla una especie de práctica tutorial, con la única diferencia es que en este caso la niña era la tutora de su propia madre:

144. *“Incluso así puede la otra persona aprender. Creo que es importante porque se va haciendo como una pequeña conexión. Todo mundo y... a lo mejor no aprenden de la misma manera, pero van aprendiendo un poquito”.*

2. LA ACTITUD

Un aspecto que se debe destacar es que a pesar de las dificultades que los estudiantes presentaban con el idioma o de las diferencias culturales, en ningún momento los estudiantes mencionaron que poseían una imagen negativa de ellos mismos como estudiantes de inglés, tampoco hacia el idioma, su aprendizaje, o su cultura. Igualmente, los estudiantes tampoco expresaron rechazo o estereotipos hacia la comunidad de hablantes de lengua inglesa. Se considera que la actitud constituye una disposición, ya que un sujeto actuará conforme a los pensamientos, las ideas, valores y creencias que posea; además de las emociones que experimente.

En relación con el párrafo anterior, vale la pena considerar un aporte que realiza Gardner (1985) en relación con el factor afectivo de la actitud. Para Gardner la actitud se conceptúa como la capacidad psicológica del sujeto hacia el aprendizaje de un idioma extranjero, a su comunidad de hablantes y además es trascendental para su adquisición. Si el estudiante muestra una actitud o disposición positiva hacia el idioma extranjero que desea aprender, usualmente buscará integrarse más al contexto de este. Es decir, buscará formas de relacionarse más con los hablantes de ese idioma e incluso buscará convivir en un entorno en el cual dicha lengua sea hablada. Inclusive, existen grandes posibilidades de que este estudiante consiga una competencia más elevada. (Gardner R. , 1985). La importancia de la actitud se refleja en los siguientes fragmentos:

Estudiante 2:

90. *“(...) porque como te digo el idioma inglés, una vez me lo comento un compañero: “Si tu entras y lo odias ya no vas a prender nada”. Pero si tú llegas con la convicción de que vas a escuchar y vas a poner atención es mucho más fácil comprender”.*

Estudiante 3:

66. *“Algo primordial es el querer aprender inglés (risas), porque si no te gusta o no te llama la atención o dices: ¿Eso para qué me va a servir a mí si yo soy arquitecto? No pues no, no, no desde ahí ya empezamos mal, desde ahí yo creo que ya se echó todo a la basura (...)”.*

69. *“(...) porque si te gusta o te llama la atención si quieres saber o tienes la disponibilidad y el deseo de aprender otro idioma, pues ya casi estas del otro lado ¿no?”.*

Estudiante 4:

119. ““Ayyy, no soy buena para el inglés. No, yo no quiero aprender inglés”. ¿Y cómo vas a aprender una lengua... o cómo van a saber si eres bueno si este... desde el primer momento pones esa barrera?”.

121. “Entonces quitarte las barreras mentales que tienes, para decir: sí puedo. A lo mejor no seré del...buena a la primera, pero puedo seguir avanzando una y otra vez... y tener esa disposición de aprender; digo todo el conocimiento es bueno...al final de cuentas”.

177. “(...) ya después conforme uno va avanzando dice “no, sí puedo hacerlo, sí puedo, como que los vuelve a tomar, y dice sí, voy a seguir adelante y no me importa... porque quiero aprenderlo””.

Estudiante 5:

36. “Bueno, desde que yo entré en la licenciatura, el inglés no me gustaba”.

78. “(...) eh, después del inglés 7, eh, me empezó a gustar...no mucho pero sí me empezó a gustar un poco el inglés a comparación de que no me gustaba nada. Siento que empecé a entenderle un poco mejor, entonces este...como que mi perspec...perspectiva hacia el inglés cambió, pero aun así siento que tengo un nivel deficiente de inglés a comparación de mis compañeros de semestre”.

121. “(...) ah, ummm, yo creo que debe de tener una actitud positiva, aunque a la mejor el inglés no le guste, debe de poner lo mejor de su parte para que... pueda empezar a interesarse”.

133. “(...) no te voy a decir que al 100% hago todas las características que te mencioné, pero sí siento que trato como de agarrar un poquito de cada una y siento que por eso he ido mejorando”.

157. “Y que sí me gusta el idioma, pero...como que no me siento capaz...de...de aprender el idioma”.

Estudiante 6:

39. “Y esta carrera pues manejaba 9 semestres de inglés, dije: “Pues va a ser interesante, dije, aunque sí me va a costar un poco de trabajo””.

Estudiante 7:

96. “Como que venir a la clase, pero...con gusto, o sea, porque va a aprender inglés (...)”.

En relación con los comentarios proporcionados, el estudiante 2 tiene muy claro que el hecho de contar con una actitud negativa hacia el idioma creará una barrera psicológica que evitará que una persona se apropie del idioma. Igualmente se refirió a la importancia de prestar atención, factor que también fue referido por el estudiante 3 cuando se le preguntó sobre las características que debe tener un buen estudiante de inglés. Para O'Malley (1990) la atención constituye una importante estrategia metacognitiva en el aprendizaje de idiomas y las clasifica en dos tipos que a su vez pueden complementarse. La primera es la *atención dirigida*, la cual se presenta cuando una persona decide prestar atención a una actividad de aprendizaje y evita distractores. La segunda se denomina *atención selectiva* y se presenta

cuando una persona decide prestar atención a elementos bien definidos del input lingüístico (O'Malley & Chamot, 1990).

El estudiante 3, aparte de referirse a la actitud positiva hacia el idioma, mencionó también el gusto por el idioma, factor que se ha abordado anteriormente. La estudiante 4 se refiere a un tema interesante en su primer comentario que se relaciona directamente con el *autoconcepto*. De acuerdo con Solé (1999) el *autoconcepto* se refiere a la valoración que tiene un individuo sobre sí mismo y que determina su autoestima. Mientras mayor sea el autoconcepto de una persona, mayor será su autoestima. Además, la autora sostiene que el autoconcepto incide directamente en el rendimiento académico, puede ser aprendido si así se desea con otros sujetos (amigos, familiares, profesores) y se concreta con las experiencias que vive cada quien. El autoconcepto positivo crea una autoestima alta, el autoconcepto negativo crea una autoestima baja (Solé, 1999).

La *autoestima* es una apreciación que tiene la persona de sí misma, pero más general y por ello se dice que se encuentra determinada por el autoconcepto. Por tanto, cuando la estudiante 7 menciona que si una persona afirma que no es buena para el inglés, automáticamente se dice que su autoconcepto es negativo y su autoestima baja, ello traerá problemas con su aprendizaje del idioma. No obstante, ningún estudiante en este estudio evidenció o declaró tener un autoconcepto negativo, aunque habría que considerar un comentario que realizó la estudiante 5 que será abordado en este mismo factor. El tercer comentario de esta misma estudiante refleja igualmente el factor interés como determinante en el aprendizaje del inglés.

La estudiante 5 fue quien realizó más comentarios relacionados con la actitud y a su vez con el gusto del idioma. Además, esta estudiante evidenció algunos fenómenos que no dejan de ser interesantes y que se comentarán a continuación. No obstante, llama la atención su primer comentario en el que menciona que antes de entrar a la carrera ya sentía una predisposición hacia el idioma precisamente por las experiencias que había tenido en la preparatoria.

El segundo comentario constata un cambio de actitud de esta estudiante, ya que parece que el hecho de que una persona comience a entender el inglés ayuda a que la actitud negativa hacia

este disminuya y surja también el interés y el gusto por el idioma. El cuarto comentario es una evidencia clara del surgimiento de la resiliencia en esta estudiante, ya que a partir de su cambio actitudinal hacia el inglés notó que fue adquiriendo más conocimientos. No obstante, la estudiante declaró que no se sentía capaz de aprenderlo, es por ello que como se mencionó anteriormente la estudiante 5 podría ser la única estudiante que hasta cierto punto pareciera tener problemas con su autoconcepto. Sin embargo, la entrevistada reconoció en una parte de su relato que se había dado cuenta que probablemente poseía habilidades, pero que no había querido explotarlas.

La estudiante 6 evidencia en su comentario una actitud positiva hacia el idioma, pero también un gusto por los retos. En su caso el reto era cursar inglés durante todos los semestres de la carrera, pero ese reto se presentó más bien como un motivante. Caso contrario lo evidenció la estudiante 1, quien declaró que cuando notó que debía cursar inglés durante los 9 semestres de la carrera inmediatamente sintió miedo. En este caso el reto se presentó en ella de manera negativa. La estudiante 7 declaró que era importante presentar una buena actitud y ser entusiasta cada vez que se tuvieran clases de inglés.

A partir de lo discutido en este apartado se considera que una ventaja que tendrían los docentes con estudiantes como los que formaron parte de este estudio es que no presentan actitudes negativas hacia el idioma, su cultura o hacia su comunidad de hablantes. Además, el autoconcepto negativo estuvo prácticamente ausente. Por ende, el área de oportunidad que tendría que ser atendida por los docentes consistiría en buscar estrategias que eleven los niveles de motivación integradora de sus estudiantes y presentarles el idioma de una forma distinta a lo habitual, es decir, como una asignatura más que debe ser cursada y aprobada para poder titularse. De no ser así, se corre el riesgo de que se desarrollen actitudes negativas hacia el idioma.

3. DEDICACIÓN

Algunos estudiantes declararon que la dedicación era un factor fundamental para el aprendizaje del inglés. Por haber surgido como una creencia por parte de los entrevistados, la misma se considera como una disposición para la apropiación del idioma. Por ejemplo, los siguientes estudiantes se refirieron a la dedicación cuando se le preguntó sobre las características que debe tener un buen estudiante de inglés:

Estudiante 4:

127. *"(...) si uno no está practicando constantemente no sirve de nada"*.

Estudiante 5:

118. *"(...) entonces un alumno (...) 119. (...) que no es responsable y que no dedica...tiempo extra-clase a la materia del inglés no va a poder por más que quiera, yo creo que es muy difícil"*.

123. *"Eh, debe de practicar mucho el idioma (...)"*.

Estudiante 8:

19. *"Porque me cuesta mucho trabajo, eh, la gramática eh, y no...Y también porque no, la verdad es que no le dedico tiempo para, este, entenderle a la gramática"*.

56. *"Nada más lo que vemos en el aula y lo que alcanzamos a entender es lo único que se nos queda"*.

Los fragmentos anteriores tienen algo en común; es decir, el factor tiempo, tal como lo refiere Carrol (1979) cuando declara que la dedicación es el tiempo que el aprendiz está dispuesto a destinar para su aprendizaje. Por ello, si un estudiante dedica poco tiempo al estudio no podrá dominar la tarea que emprenda. Además, la dedicación puede aumentar o disminuir. Mientras más alta sea la dedicación, mayor será la posibilidad de rendimiento del estudiante. La falta de dedicación puede resultar en el abandono del aprendizaje (Flores, 1988).

Se evidencia que los estudiantes coinciden en que emplear tiempo para el estudio del idioma resulta en un mayor aprendizaje del idioma y es una característica de un buen estudiante de inglés. La estudiante 8 reconoce su falta de dedicación al idioma y en el segundo comentario deja entrever un posible conformismo, ya que el aprendizaje se limita a lo que se estudia únicamente en clase.

4. OTROS FACTORES

Algunos factores fueron referidos en menor medida por los entrevistados. Sin embargo, vale la pena mencionarlos. Por ejemplo, los *conocimientos previos* fue un factor referido por 3 estudiantes. Vences (2011) -citado por Dmitenko (2013) – declara que una de las ventajas de contar con conocimientos previos de una lengua extranjera es que el estudiante puede notar rápidamente las relaciones y similitudes entre su lengua materna y la lengua extranjera que estudia, además de que facilitará un mejor aprendizaje de la lengua meta, en este caso del inglés (Dmitrenko, 2013).

En este sentido el problema radica en que con seguridad muchos estudiantes no habían tenido un contacto apropiado con el inglés antes de entrar a la universidad o bien el contacto fue muy deficiente, tal como lo evidenciará la estudiante 1 en las declaraciones siguientes. Este tipo de casos son típicos, sobre todo en estudiantes que cursaron estudios en preparatorias públicas o rurales, aunque existen sus excepciones como es el caso de la estudiante 7 quien estudió en una preparatoria pública incorporada a la UAEH y dejó entrever que su experiencia con el idioma fue buena y dominaba muchos contenidos que tuvo que cursar en la licenciatura. A continuación, se registran algunas declaraciones del estudiante 1:

Estudiante 1:

23. *“Los profesores, cuando tú llegas a la licenciatura, ellos ya piensan que uno ya viene con el dominio como tal (...)”.*

63. *“Yo creo que... aquí el detalle radica en que venimos con un inglés bastante deficiente de...de las preparatorias...no de todas porque hay algunos compañeros que salieron de ciertas preparatorias y vienen con un inglés muy bueno y hay chicos que vienen de preparatorias particulares que es su fuerte y también vienen con un inglés muy bueno. Pero hay compañeros que vienen como yo, con un sistema abierto, que no traemos un inglés hablado, o los que a la mejor vienen de un CEBETIS y que también traen problemas muy fuertes y yo creo que ahí es donde complica y es un grueso... yo creo que bastante fuerte de los que venimos con esa deficiencia”.*

104. *“(...) pero yo creo que el miedo que le he tomado a que vengo con ciertas carencias...le he tomado un pavor (...)”.*

El hecho de que el docente suponga que todos los estudiantes poseen un conocimiento previo y uniforme del inglés incide negativamente en aquellos que no lo cursaron en niveles

educativos previos a la universidad. A partir de esto surge la siguiente pregunta: ¿Qué sucede generalmente en estas situaciones? Todo parece indicar que tal como lo comentó la estudiante 8 aquellos que no poseen conocimientos previos son usualmente ignorados por los profesores, ya que estos tienden a interactuar más con aquellos estudiantes que sí poseen un dominio de idioma. En este sentido se evidencia lo encontrado por Olivares et al (2008) cuando a partir de los resultados obtenidos en su estudio constató que el RA depende en gran medida de los conocimientos previos con los que cuenta un estudiante.

Inclusive, hay que considerar que si un profesor se detiene mucho con los estudiantes que presentan más deficiencias hará que otros pierdan el interés en la clase y correrá el riesgo de atrasarse con los programas que debe cubrir durante el curso. De manera que hay que reconocer que la situación que debe enfrentar el docente tampoco es fácil. Otra probabilidad es que el estudiante que no posee conocimientos previos del idioma tienda a desarrollar miedo o ansiedad hacia el idioma, tal como se evidencia en el tercer comentario.

El segundo comentario que realiza la estudiante 1 constata la disparidad que existe en la enseñanza del inglés en niveles anteriores al universitario. No existe una tendencia clara en relación con este tema. Usualmente se sostiene que aquellas personas que provienen de preparatorias particulares poseen un mejor nivel de inglés en comparación con aquellos que se forman en preparatorias públicas. No obstante, la estudiante 7 es un ejemplo que contradice esa creencia tan arraigada. A continuación, se registra un extracto declarado por el estudiante 2:

Estudiante 2:

20. *“Porque mira lamentablemente las cosas que he llegado a ver, son muy, ummm, ¿cómo podríamos llamarle? Muy difíciles para lo que se te enseña detrás de lo que vienes estudiando porque realmente durante el proceso educativo que llevas en mi estado para ser preciso aquí en Hidalgo, el inglés es una materia que se lleva pero que no se le da la importancia, entonces cuando tú llegas a una universidad todo es hablarte en inglés y realmente pues no se puede aprender inglés y si te enseñan en inglés cuando no sabes inglés”.*

42. *“Entonces cuando tú llegas a una escuela y te hablan totalmente en inglés, por más básico que sea lo que estás viendo, y te digan es que niños de kínder lo contestan, sí, pero yo no tengo este conocimiento previo y si tú me explicas en un idioma que no entiendo pues va a hacer mucho peor”.*

Aparte de que el primer comentario del estudiante se refiere a los conocimientos previos, menciona un aspecto que se considera sumamente importante y que puede ser una de las causas principales por las cuales existen numerosas deficiencias en los procesos no únicamente de aprendizaje, sino de enseñanza del inglés. De acuerdo con Ramírez (2013), Hidalgo se posicionó recientemente como uno de los estados con producción mediana-baja en trabajos relacionados con temáticas referentes a lenguas extranjeras en México (27 en total en 9 años 2002-2011).

Aunque el comentario de este estudiante puede parecer radical, no lo es en lo más absoluto porque evidencia que son pocos los investigadores que en realidad se preocupan por conocer los problemas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras manteniendo así sea medianamente una rigurosidad científica. En otras palabras, al parecer no existe interés en el estado por estudiar esos temas.

Otros factores referidos por los estudiantes se registran a continuación; por ejemplo, el participante 2 mencionó que es necesario que los estudiantes sean exigentes con los profesores, ya que cuando un profesor no presenta muchas dificultades para aprobar la asignatura es mejor ser sensatos y determinar si se desea poner en riesgo un aprendizaje de calidad del inglés. Es decir, elegir entre ser conformista o no:

Estudiante 2:

105. "Entonces yo creo que sí debemos ser honestos con nosotros mismos y ver qué te beneficia más: si el profe "barco" o la maestra que tal vez será un poco estricta pero que igual sí aprendes algo".

La estudiante 4 mencionó la importancia del apoyo familiar y de otras personas allegadas al estudiante. Lo interesante de este comentario es que esta participante declaró que en algún momento no poseía la motivación necesaria para el aprendizaje del inglés y presentaba un autoconcepto negativo. Sin embargo, recibió el apoyo moral de sus padres quienes la incentivaron a seguir adelante con el aprendizaje del inglés. Fue la única estudiante que mencionó este tema:

Estudiante 4:

136. *“Este...ummm creo que algo, que, que se necesita igual como alumno es sentir el apoyo de, de la gente que está atrás de ti, o sea, amigos o familiares. Porque si no sientes ese apoyo igual te sientes solo y dices: “pues soy yo solito, yo contra el mundo, ¿cómo?, ¿cómo lo voy a lograr?” ¿No? Entonces el apoyo de tus familiares, incluso pueden no tener idea de lo que estás ahí, pero que ya muestren cierto interés y te apoyen y te dicen: ay pues sabes qué...vamos a ir a... te voy a comprar estos libros, o vamos a ir a ver una película, pero vamos a buscar que sea en idioma original o, o vamos a comprar estos discos, te pueden ayudar, o fíjate que tienes un pariente en tal lado, (vam) vas a hablarle, para que te pongas a, a practicar un poco, este, el idioma y puedas seguir adelante”.*

En lo que respecta a esta estudiante pareciera que existe un clima familiar favorable. De acuerdo con Pérez Serrano (1984) (en Ruiz de Miguel; 2001), un aspecto importante para el buen rendimiento académico del estudiante es el clima afectivo que exista en la familia. Martínez González (1992) declara que la importancia que los padres le proporcionen a las actividades académicas y escolares de sus hijos incidirá en el progreso académico de estos. El mismo Martínez González (1992) declara que si en el núcleo familiar existe comprensión, respeto, estímulo y la exigencia razonable se fomentará en los estudiantes actitudes positivas hacia las tareas intelectuales y académicas (Ruíz de Miguel, 2001). En el caso de la estudiante 7 se dejó entrever que sus padres no sabían inglés, pero el apoyo que recibió por parte de ellos bastó para que esta participante formara parte de un caso exitoso en el aprendizaje y rendimiento en la lengua inglesa. En este sentido se cumple lo encontrado por Torres y Rodríguez (2006) y sobre todo García (2005), quien señaló que, aunque no se ha logrado determinar de forma definitiva, un estudiante que cuenta con un apoyo familiar adecuado incrementa sus niveles motivacionales y cognitivos para una vida universitaria óptima.

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

Montero et al., (2007) se apoyan en Marín (1967) para definir los factores pedagógicos y declaran que la función docente, sus formas de expresarse, las relaciones que desarrolla con sus estudiantes y las actitudes que adopte hacia ellos inciden en gran medida en los RA, en las conductas y en los aprendizajes de sus pupilos (Montero, Palma, Jeannette , & Valverde, 2007).

En este sentido, diversos factores fueron mencionados por los estudiantes entrevistados que referían directamente a las características de los profesores de inglés que habían tenido a lo largo de su formación académica. Para el análisis de este apartado se optó por identificar teorías que se refirieran de la manera más directa posible a docentes de lenguas extranjeras, ya que por aspectos lingüísticos estos deberían contar con un perfil distinto al que poseen docentes de otras asignaturas. Un autor consultado fue Borg (2006), quien sostiene que aquellos temas relacionados con las características de un profesor de idiomas efectivo son complejos, multidimensionales y, aunque han sido poco trabajados, han sido abordados desde distintas perspectivas. No obstante, este autor puntualiza que las características de un profesor pueden ser definidas en términos de cualidades personales, habilidades pedagógicas, sus prácticas en clase, la asignatura que imparte y a partir de algunos constructos psicológicos tales como conocimientos y actitudes. Ello incluso representa un reto para poder delimitarlas adecuadamente, tal como este autor lo expresa en su trabajo:

“No a priori decisions were made here about which of these particular perspectives to focus on. The concept of teachers’ characteristics was thus operationalized broadly as respondents’ reported perceptions of the ways in which language teachers were different to teachers of other subjects. Such an inclusive notion of this key concept is justified given that one central goal of the study was to obtain insight into respondent’s perspectives on the distinctive characteristics of language teachers” (Borg, 2006, pág. 2006).

Además, Borg (2006) declara que todo lo relacionado con este tema dependerá tanto de los contextos como de las opiniones de cada individuo: “*Rather, language teachers’ distinctiveness is a socially constructed phenomenon that may be defined in various ways in different contexts*” (Borg, 2006, pág. 26).

A partir de dicha aclaratoria se procederá a comentar los factores que fueron referidos por los estudiantes que describieron directamente a los profesores de inglés que los habían acompañado a lo largo de sus carreras. Se encontró que para la estudiante 1 un aspecto que caracterizó a los profesores que le impartieron las asignaturas de inglés fue la *paciencia*. Este factor también fue evidenciado en las declaraciones proporcionadas por el estudiante 2, quien declaró que, aunque la mayor parte de su proceso de aprendizaje de inglés fue poco provechoso, mencionó que tuvo la oportunidad de contar con una docente que mostraba paciencia y sensatez hacia los estudiantes. Por ejemplo, cuando se le pidió a la estudiante 1

que explicara detalladamente cómo había sido su experiencia como estudiante de inglés en la universidad respondió lo siguiente:

Estudiante 1:

110. *“Ha sido buena. Yo creo que he toma...he tenido profesores que han sabido llevarme (...)”.*

114. *“Pero han tenido la paciencia para, para detenerse, para darme el ánimo...eh...ha sido buena, me han tenido la paciencia (...)”.*

El estudiante 2 mencionó lo siguiente:

Estudiante 2:

46. *“(...) porque sí tuve la oportunidad después de que otra maestra tenía otro método muy diferente del que llevaban las maestras con las que normalmente cursé y era en explicarte las cosas en español, y fue en el semestre en el que más aprendí inglés”.*

128. *Te digo en la universidad sí, te digo que ha sido básicamente nada, a excepción de lo que te dije, un semestre que la maestra...llegamos e inmediatamente nos dijo: “Yo no les voy hablar en inglés porque es absurdo que yo les enseñe un idioma si ustedes no saben el idioma; o sea yo no puedo llegar y hablarles en inglés porque no me van a entender nada”.*

En términos generales se evidencia que ciertos docentes fueron tolerantes y comprensivos con ambos estudiantes y quizás ello fue un factor clave para que la estudiante 1 declarara que sus docentes habían sido muy buenos. El estudiante 2 mencionó que el método que había aplicado la profesora a quien se refiere había sido eficaz, ya que sintió que el aprendizaje logrado en ese semestre le resultó de gran ayuda para los cursos siguientes. En relación con esto, Macrina (2014) sostiene que el hecho de que un docente demuestre paciencia es una de las varias características personales ideales con las que debe contar un tutor académico (Macrina, 2014). Inclusive, en el segundo comentario que realiza la estudiante 1 se evidencia otra característica propuesta por este mismo autor cuando declara que sus docentes le daban ánimo durante sus procesos de aprendizaje del inglés: *“Empático y carismático”* (Macrina, 2014).

Se debe advertir que en la literatura consultada la *paciencia* en los procesos de enseñanza es generalmente nombrada, pero no es un tema que ha sido trabajado en profundidad. De acuerdo a lo declarado por Roberts (2013) en una conferencia perteneciente a *The Harvard Initiative for Learning and Teaching (HILT)*, la paciencia necesita ser tanto enseñada a los estudiantes como practicada por los docentes. No obstante, esta ha sido largamente relacionada con la tolerancia, el sufrimiento, el dolor y resignación a la espera; es decir, se le define como un constructo que tiende a concebirse negativamente, inclusive en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Roberts, 2013).

A partir de su propia experiencia, Roberts (2013) deja ver que actualmente es importante que los docentes consideren que aparte de las actividades que implican las programaciones de los cursos y actividades de enseñanza, es pertinente que también tengan en cuenta el diseño consciente y explícito del ritmo y del tiempo de los procesos y experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Es decir, que los docentes consideren cuándo sus estudiantes trabajarán más rápidamente o lentamente, cuando se supondría que deberían proporcionar respuestas más espontáneas y cuándo deberían tomar más tiempo para analizar más profundamente algún tópico.

Para Roberts (2013) es importante que la paciencia sea aprendida y concebida tanto por estudiantes como docentes como un estado cognitivo positivo, como una fortaleza y no como una debilidad, sobre todo en la actualidad, en la cual se privilegia la cantidad y la rapidez en las áreas académicas y educativas. Esto lleva a pensar que inclusive una de las ventajas que proporciona la paciencia en un docente es que se pueden reducir sus niveles de estrés. Borg (2006) se fundamenta en Girard (1977) y sostiene que los aprendices de idiomas valoran altamente la paciencia en sus docentes (Borg, 2006).

Aunque ya se ha comentado que por razones obvias un docente no puede atender exclusivamente a cada estudiante durante una sesión de clase, sí es posible que pueda diseñar planes para llevar a cabo actividades tutoriales. No obstante, en la mayoría de los casos estas actividades son ofrecidas en ciertas instituciones, tal como se evidenció en la Coordinación de Lengua Inglesa del ICSHu, el problema radica que estas actividades tienden a ser poco concurridas o hasta desconocidas por los estudiantes, tal como sucede con las actividades

extracurriculares que se planifican en la institución. Esto fue ratificado por ambas Coordinadoras de las carreras.

El segundo aspecto mencionado por la estudiante 1 relacionado con los profesores que había tenido a lo largo de su carrera surgió cuando se le preguntó si consideraba que los temas y los contenidos de inglés que había cursado serían o eran importantes en su vida profesional y laboral:

Estudiante 1:

127. “(...) por ejemplo a nosotros nos trabajan mucho lo que es la conversación para hacer entrevistas. Este, manejar a lo mejor, este, temas de investigación...sí manejan vocabulario, sí manejamos a lo mejor la forma de la estructura de la entrevista, todo eso lo vimos, sí está enfocado en nuestra carrera y...han trabajado mucho los profesores en pasar los materiales relacionados; por ejemplo, a nosotros en investigación nos pasaban ciertos, este, materiales a otros a lo mejor de organizacional con esa misma línea, pero sí, sí ha servido”.

El fragmento evidencia que los docentes que habían acompañado a esa estudiante no se habían limitado a trabajar solamente con el libro, sino que buscaron la forma de relacionar el idioma con su carrera, en este caso con las Ciencias de la Comunicación. A partir de un estudio realizado por Brosh (1996), una de las características deseables de un profesor efectivo de idiomas es tener las *habilidades y destrezas para organizar contenidos* con el objetivo de captar el interés de los estudiantes (Brosh, 1996 en Borg, 2006). Este aspecto se ve reflejado cuando los profesores organizan y adaptan los contenidos del idioma a la carrera, tal como lo declara esta estudiante de Ciencias de la Comunicación y la participante 6 (Ciencias de la Educación) quien dijo que tuvo una profesora al inicio de la carrera que le proporcionaba a su grupo material extra que estaba relacionado directamente con su carrera y que fue de gran ayuda.

No obstante, un claro ejemplo de carencia de habilidades y destrezas en la organización de contenidos y hasta falta de compromiso docente se presenta en un fragmento perteneciente a la entrevista de la estudiante 6 cuando se refiere a una profesora que le impartió clases en 4to semestre:

59. “Por ejemplo, a veces nos ponía a ver como que películas, pero las películas como que siento pues ¿Eso qué? ¿No? O sea, necesitamos algo más (...)”.

La estudiante 8 mencionó también una situación similar:

52. “(...) y...bueno tuve una maestra en, es que no recuerdo en qué semestre, en qué semestre fue, pero este ella pues nada más llegaba, nos decía: “Hagan esta actividad y ya”. Y sólo era de entregar el trabajo. No nos...este, pedía, no nos exigía mucho”.

Además, un aspecto que surge a partir de las declaraciones de la estudiante 1 parece indicar que se cumplió otra de las características deseables de un profesor de idiomas efectivo que propone Brosh (1996) y que se relaciona con la *disponibilidad* de los profesores. Asimismo, surge un aspecto abordado por Macrina (2014) que se relaciona directamente con el perfil que debe cumplir un docente tutor; es decir, acompañar a sus estudiantes para que se concreten los aprendizajes en un área determinada.

En este punto es importante señalar que la Coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación mencionó que, aunque ha contado con docentes que son muy buenos enseñando el idioma, también ha habido algunos que faltan mucho por situaciones personales, institucionales, problemas de salud o porque las actividades extracurriculares coincidían con los horarios de las asignaturas de inglés. Esto obviamente incide negativamente en la disponibilidad y hasta en un correcto acompañamiento que debe existir entre un docente y sus estudiantes. En lo que respecta a la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación ningún estudiante ni la Coordinadora mencionaron esta problemática.

Ahora bien, cuando se le preguntó al estudiante 2 acerca de la calidad de la enseñanza del inglés a lo largo de su carrera mencionó que la misma fue deficiente. Sin embargo, dejó entrever que en términos generales todo dependió de cada profesor:

Estudiante 2:

53. “(...) algunos profesores sí se meten en lo que hacen, hay profesores que sí te dejan un trabajo, sí te hacen un speaking, sí te invitan a participar, si te equivocas te corrigen y te ayudan. Pero hay otros que llegan te dan una copia, la contestas y se acabó, o sea una copia para dos o tres horas de clase y pues ya ¿no?

La información proporcionada por el estudiante 2 evidencia que algunos docentes mostraron ser responsables y organizaban actividades para desarrollarlas durante sus clases. Como ya se mencionó, la organización es una de las características deseables en un profesor efectivo de idiomas (Brosh, 1996 en Borg, 2006). Además, Brosh (1996) menciona que otras características con las que debe contar un profesor efectivo de idiomas es que sea justo, imparcial y honesto con sus estudiantes, aspecto que se relaciona directamente cuando el estudiante 2 e inclusive la estudiante 4 mencionaron que algunos docentes fueron incluyentes y no tuvieron en cuenta únicamente a algunos estudiantes. La importancia de esto radica en que generalmente existe la tendencia de que muchos docentes tienen en cuenta en mayor medida a estudiantes que poseen más conocimientos del idioma, tal como lo comentó la estudiante 8.

La honestidad docente se puede evidenciar en aquellos profesores que, tal como la estudiante 4 lo declaró, se preocuparon más porque sus estudiantes aprendieran y menos por el programa que debía cumplirse en el semestre. Caso contrario fueron aquellos docentes que continuaron avanzando con los contenidos del programa únicamente porque una pequeña cantidad de estudiantes entendían los temas. En este último caso, el resultado fue la profundización de los problemas que poseían los estudiantes y se evidencia también la no uniformidad en los procesos de enseñanza. De acuerdo a los testimonios proporcionados por los estudiantes, pareciera que no se realizan prácticas para el mejoramiento docente ni para que el proceso de enseñanza tenga cierta uniformidad o, por lo menos, cierta conexión.

En relación con lo anterior, se constata que en ambas licenciaturas existían profesores que optaron por buscar la calidad en los procesos de enseñanza- aprendizaje y no la cantidad de contenidos a impartir. Sin embargo, vale la pena preguntarse qué sucedió con los temas que no fueron vistos, que fueron estudiados sin tanto detenimiento o a destiempo. Probablemente eso pudo ser un problema para algunos estudiantes, sobre todo para aquellos con rendimientos académicos bajos en semestres posteriores. Además, eso también tiene una consecuencia institucional, ya que no se cubren los programas de estudio de la asignatura totalmente.

Para continuar con el tema de la honestidad docente, un profesor puede también ser justo u honesto cuando, tal como lo comenta el estudiante 1, corrige a sus pupilos. No obstante, como se registró anteriormente, el estudiante 2 dejó entrever que existen profesores que no se ajustan al perfil de un profesor efectivo.

La estudiante 5 comentó que de todos los docentes que le impartieron clases se destacó una profesora que era muy dinámica, ya que salía del esquema tradicional de enfocarse únicamente en la gramática. La misma situación se presentó con la estudiante 6, quien comentó que en el segundo semestre tuvo clases con una profesora muy dinámica, aunque también mencionó que otros docentes carecían de esa habilidad y sus prácticas de enseñanza eran en algunos casos descontextualizadas o mecánicas.

Para ejemplificar ese último aspecto, la estudiante 6 declaró también que contó con una docente que durante todo el semestre privilegió casi exclusivamente la memorización y, aunque algunas veces le parecía una dinámica muy monótona, reconoció que el aprendizaje de un idioma depende en gran medida del desarrollo de esa habilidad. En este sentido Guntermann (1992) sostiene que un profesor de idiomas extranjeros debe contar con habilidades y conocimientos pedagógicos. Además, debe poseer conocimientos sobre temas relacionados con el crecimiento y desarrollo humano, teorías de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, así como estrategias para promover el desarrollo de competencias y comprensión cultural de sus estudiantes. Lo curioso es que al parecer ambas estudiantes contaron únicamente con un docente que se ajustara a ese perfil a lo largo de sus carreras.

La estudiante 6 declaró que en dos semestres contó con una docente que se caracterizaba por poseer conocimientos plenos del idioma. Para Brosh (1996), los conocimientos y un buen dominio de la lengua extranjera forman parte de las características con las que debe contar un profesor de idiomas efectivo. De acuerdo con el testimonio proporcionado por esta estudiante, esa docente era también exigente y hacía que los estudiantes analizaran el idioma con el objetivo de que no lo concibieran tan mecánicamente. Sin embargo, como ya se comentó, tuvo también la oportunidad de tener a una profesora que privilegiaba más la parte

mecánica del idioma por medio de la memorización y otra que al parecer presentaba carencias de conocimientos relacionados con la entonación y pronunciación del inglés. Un caso contrario fue referido por la estudiante 7, quien declaró que tuvo una profesora que cometía errores básicos del idioma durante sus clases.

Características que debe tener un buen profesor de inglés

El objetivo de este apartado consiste en realizar una descripción de las características que debería tener un buen profesor de inglés de acuerdo a las opiniones de los estudiantes entrevistados. Igualmente, esta parte de la investigación sirve para tener una idea más precisa de qué tipo de profesores podrían ser los más efectivos en los contextos de ambas licenciaturas en las que se realizó el estudio. Para los estudiantes 1, 2, 3, 5, 7 y 8 un buen profesor de inglés debe ser una persona paciente con aquellos estudiantes que posean menos conocimientos del idioma. Los estudiantes 1 y 2 declararon que un buen profesor de inglés debe explicar en español. Además, estos estudiantes comentaron que un buen docente debe privilegiar la práctica del idioma, porque en la mayoría de los casos el proceso de aprendizaje se queda en el contenido que se cubre únicamente en la clase.

De acuerdo a las opiniones de los estudiantes, un buen docente de lengua inglesa debe ser exigente; es decir, que deje más tareas y asignaciones. Para la estudiante 7, un profesor exigente debe imponer la disciplina y ser riguroso en su labor para que los estudiantes puedan concretar el aprendizaje del idioma.

Los participantes 2 y 7 consideran que un buen profesor de inglés debe ser muy dinámico para que la clase sea interesante y logre captar la atención de los estudiantes, ya que según el estudiante 2 es más complicado aprender a medida que las personas van haciéndose adultas. La estudiante 7 mencionó que un profesor dinámico tiene la habilidad para privilegiar en mayor medida la práctica del idioma.

Lo comentado por el estudiante 2 se relaciona directamente con la *hipótesis del filtro crítico* propuesta por Lenneberg (1967) y retomada por Gómez M (2008). Según esta hipótesis, después de los 12 años de edad el proceso de adquisición de un idioma extranjero se dificulta y pocas veces se concreta debido a fenómenos cognitivos que se desarrollan en las personas. Sin embargo, Gómez puntualiza que el factor edad incide mayormente en lo que se conoce como el “acento extranjero”. Es decir, un niño que aprende otra lengua antes de los 12 años probablemente podrá desarrollar el acento o la pronunciación correcta de ese idioma. No obstante, Gómez M y otros autores como Neufeld (1978), Birdsong (1990) y Krashen (1979) afirman que el aprendizaje en la edad adulta es más exitoso (Gómez M. , 2008).

Seguidamente, Gómez registra que Ellis (1994) estudió una serie de factores que se relacionan con la edad, entre ellos la *agudeza sensorial*, y se descubrió que los adultos experimentan una reducción en la capacidad de percibir y producir sonidos de la lengua extranjera. Lo anterior surge debido a que el aprendiz adulto se siente más cómodo reproduciendo los esquemas fonéticos de su lengua materna y hasta cierto punto concreta una especie de resistencia para reproducir el acento de la lengua extranjera (Gómez M. , 2008). Esto lleva a concluir que el aprendizaje de un idioma extranjero después de los 12 años puede resultar un poco más complejo, pero es posible que se pueda concretar.

Igualmente, el estudiante 2 consideró que un buen docente debía poseer habilidades relacionadas con el control de grupo para que así prevaleciera el respeto y la seriedad en las clases de inglés. El control de grupo fue mencionado también por la estudiante 5, quien consideró que el docente debía poseer liderazgo en el grupo, ya que ello le permitiría captar la atención de los estudiantes, en especial la de aquellos que no sentían gusto por el idioma.

Además, los estudiantes 2, 3, 4, 5 y 8 consideraron que un buen docente debía contar con habilidades didácticas y tener en cuenta las necesidades o las debilidades de sus estudiantes que limitaban el aprendizaje del inglés. El estudiante 2 sostuvo que el docente debía ser una persona que le gustara su labor, aspecto que fue mencionado también por los estudiantes 3, 5 y 8. Igualmente, el participante 2 mencionó que un buen docente debía ser innovador en sus

estrategias de enseñanza y no guiarse solamente por el libro o por los materiales que estaban destinados a ser trabajados durante los nueve semestres de la carrera, ya que ese era un aspecto que hacía que el estado de Hidalgo presentara los índices más bajos a nivel nacional en cuanto al manejo del inglés.

En contraste, la estudiante 1 declaró que tuvo profesores que trabajaron con materiales adicionales y relacionados con la carrera. Esto evidencia que todo dependerá de cada profesor. Finalmente, el estudiante 2 considera que un buen docente debe ser también estricto y no asignar constantemente actividades muy fáciles.

Los estudiantes 3 y 8 consideraron que un buen docente de inglés debía estar disponible para sus estudiantes. Como ya se comentó, la disponibilidad es una de las características deseables en un profesor de idiomas efectivo y además mencionaron que debía ser responsable en su labor, ya que de acuerdo con el mismo estudiante 3 existían algunos profesores que eran demasiado “*barcos*” y no se preocupan ni siquiera por preparar una clase seria. Además, este mismo participante consideró que un buen profesor de inglés debía tener conocimientos plenos del idioma, aspecto que también fue referido por la estudiante 8 y la participante 4, quien a su vez expresó que ello evitaba confundir a los estudiantes.

La estudiante 4 consideró que un buen profesor de inglés era aquel que lograba concretar una buena relación o conexión con sus estudiantes y ganaba la confianza de ellos. Al poder lograr eso, un docente logrará que sus estudiantes expresen libremente sus deficiencias, dudas o simplemente tendrán la seguridad de que el docente no se burlará de ellos. Igualmente, la estudiante 4 considera que un buen profesor debe estar actualizándose constantemente en aspectos tecnológicos para que recomiende a sus estudiantes sitios o aplicaciones online para practicar el idioma de manera independiente.

La estudiante 5 considera que un buen docente de inglés debe tener buena pronunciación. Por su parte, la estudiante 7 mencionó que un buen profesor de inglés debía ser carismático y

poseer liderazgo, sobre todo para que motive a aquellos estudiantes que sientan aversión hacia el idioma. Según esta misma estudiante, muchos docentes presentaban fallas para motivar a sus estudiantes. La estudiante 8 mencionó que un buen profesor de inglés debía estar más comprometido con su labor y salir de la monotonía. Además, debía tener en cuenta a todos los estudiantes y dejar de lado las preferencias.

DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES

De acuerdo con Latiesa (1992), los factores institucionales se refieren a las “*características estructurales y funcionales que difieren en cada institución, y su grado de influencia confiere a la universidad peculiaridades propias*” (Latiesa, 1992, en Montero et al., 2007). Los tres aspectos que fueron mencionados por los estudiantes se relacionaron con la infraestructura, contenidos de los programas de estudio y la relación asignatura- carrera.

1. Infraestructura

En cuanto a este factor, las participantes 1 y 6 se refirieron a la modalidad de autoacceso, la cual consiste en un número obligatorio de horas que deben cumplir los estudiantes de todas las carreras de la UAEH para practicar de manera independiente actividades de *listening, reading, writing y speaking* en unas instalaciones que se encuentran ubicadas en la *Ciudad del Conocimiento*, Pachuca. En dichos espacios los estudiantes pueden optar por realizar algunas dinámicas tales como karaoke, *eTandem*, acceso a materiales audiovisuales, impresos, ver películas y videos.

Para ambas estudiantes esta modalidad fue de gran ayuda en el aprendizaje del idioma. Sin embargo, la estudiante 1 declaró que a algunos de sus compañeros no les agradaba acudir a esas sesiones porque les parecían aburridas. El número de sesiones exigidas era de 10 y debían ser cumplidas antes de cada examen parcial.

Algunos estudiantes mencionaron que por lo general acudían a las instalaciones, pero no realizaban las actividades y más bien preferían conversar sobre otros temas. Otros mencionaron que el ICSHu debería contar con sus propias instalaciones de autoacceso para así evitar movilizarse hasta el otro lado de la ciudad, ya que muchas veces el factor distancia era un problema que les impedía cumplir con ese requisito institucional. Otros estudiantes comentaron que en las instalaciones de autoacceso se debería contar con personal que ofreciera ayuda a los estudiantes. Las estudiantes 1 y 6 reconocieron que mejoraron sus aprendizajes en autoacceso y que el servicio que allí se prestaba era bueno. No obstante, todo dependerá del provecho y del interés que tenga cada alumno, tal como lo mencionaron la estudiante 1 y las Coordinadoras de ambas licenciaturas.

2. Contenidos de los programas de estudio

El aspecto que fue más referido por los estudiantes (2, 3, 4, 5, 6, 7) se relacionó con los contenidos de los programas de estudio. Según los estudiantes, los programas eran muy repetitivos y por ende las clases se tornaban tediosas, sobre todo para aquellos que ya dominaban esos temas. Este es un aspecto de la investigación que ha llamado más la atención, ya que la repetición de contenidos fue un tema que identificó Narvárez (1998) en su tesis de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, lo que se traduce que son cerca de 18 años que se está presentando este problema en la universidad.

3. Relación asignatura- carrera

Finalmente, otro aspecto referido por dos estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (5 y 7) fue la falta de contenidos relacionados con sus carreras. Por ejemplo, la estudiante 7 mencionó que los contenidos de las asignaturas de inglés que se cursaban en la carrera eran acerca de situaciones muy generales y no se trabajaban temas específicos del área educativa. La estudiante 5 mencionó que los temas que había cursado durante la carrera ya los había estudiado desde la primaria.

No obstante, el nuevo PIL contempla que a partir de su aplicación se comiencen a impartir contenidos relacionados directamente con cada una de las carreras que se ofrecen en la universidad. De hecho, la Coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación mencionó en la entrevista que a partir del PIL los profesores podrán diseñar materiales enfocados en las áreas de conocimiento aparte de cubrir un libro base, también se privilegiará más la práctica del idioma.

Esa iniciativa contemplada en el PIL surgió precisamente por las quejas que manifestaban los estudiantes sobre la carencia de vocabulario especializado relacionado con sus carreras. Esa práctica ya se está llevando a cabo y fue constatada a partir de algunas conversaciones que se mantuvieron con algunos estudiantes de los primeros semestres de algunas carreras. Por ejemplo, una estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social comentó que algunas veces realizaban obras de teatro en inglés sobre problemas sociales; una estudiante de Historia comentó que sus profesores de inglés suministraban textos históricos en ese idioma y hacían más conversaciones.

No obstante, dos estudiantes de Comunicación del tercer semestre mencionaron que los docentes que habían visto no relacionaban el idioma con su carrera, lo máximo que vieron fue a un profesor que preguntó cómo se traducía “Licenciatura en Ciencias de la Comunicación” al inglés. Eso constata que algunos profesores están cumpliendo los requerimientos del PIL, otros al parecer no lo están haciendo.

SIMILITUDES Y CONTRASTES

El propósito de este apartado consiste en describir algunas similitudes y diferencias que se observaron cuando se llevó a cabo la investigación y durante el proceso de análisis de las declaraciones proporcionadas por los participantes. Por cuestiones de tiempo, quedará como una tarea pendiente la realización de una investigación que profundice esta temática con la rigurosidad que demanda un estudio con una perspectiva comparada. Como ya se comentó,

en la presente investigación se realizará únicamente la primera etapa de un análisis comparativo, la cual de acuerdo con George Bereday (1968) se denomina *descripción*.

La descripción “*consiste en la catalogación de datos puramente pedagógicos*” (Bereday, 1968, pág. 65). Además, Bereday considera necesario que la información sea organizada en cuadros clasificadores, los cuales podrán ser dispuestos a juicio del investigador y cada cuadro debe ir acompañado de sus respectivas fuentes bibliográficas. Esta última consideración relacionada con las fuentes bibliográficas no se aplicará en la presente investigación, ya que se trata de lo que se obtuvo a partir de los discursos de algunos estudiantes. Más bien, se ha optado por realizar una descripción a partir de dos dimensiones: *similitudes* y *contrastos* en ambos programas educativos.

<i>SIMILITUDES</i>	<i>CONTRASTES</i>
<p>1. Competencias relacionadas con el idioma</p> <p>De acuerdo a las declaraciones de los entrevistados en ambas licenciaturas no se practica suficientemente el <i>listening</i> ni el <i>speaking</i>. Por consiguiente, los estudiantes tienden a comunicarse más fácilmente de manera escrita, se sienten más cómodos leyendo textos en inglés y se les dificulta comunicarse de manera verbal y comprender el idioma. La totalidad de los participantes y las dos Coordinadoras declararon que es necesario privilegiar la práctica del idioma.</p>	<p>1. Vinculación inglés- perfil profesional</p> <p>A partir de la revisión de las páginas oficiales de ambas licenciaturas y de las declaraciones proporcionadas por ambas Coordinadoras, se constató que la Licenciatura en Ciencias de la Educación posee una visión más vinculada al campo laboral, aunque cuente con su respectivo programa de Especialidad, Maestría y Doctorado. La Licenciatura en Ciencias de la Comunicación presenta una visión más académica y de desarrollo de la investigación y no posee programas de posgrado en Ciencias de la Comunicación.</p>
<p>2. Aspectos motivacionales</p> <p>Todos evidenciaron presentar una motivación instrumental en relación con la lengua inglesa y además demostraron ser altamente dependientes de sus docentes.</p>	<p>2. Relación entre la carrera y el género de los estudiantes</p> <p>Se evidenció que la Licenciatura en Ciencias de la Educación es una carrera mayormente femenina. De hecho, de los 23 estudiantes que se encontraban cursando el</p>

	<p>9no semestre en dicha licenciatura únicamente 1 era de sexo masculino. En la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación la distribución era prácticamente igual entre ambos sexos.</p>
<p>3. Finalidad de la enseñanza del inglés en ambas licenciaturas</p> <p>En ambas licenciaturas se busca, aunque en mayor grado en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que el inglés sea una herramienta que permita en mayor medida la producción y comprensión de artículos científicos; podría decirse que inicialmente un inglés con fines más locales.</p>	<p>3. Relación docente- estudiante</p> <p>A pesar de que ambas licenciaturas conforman el ICSHu, se constató que existía una mejor relación entre los docentes de inglés y los estudiantes en Comunicación. Ello quedó evidenciado, como se comentó anteriormente, con el acompañamiento que algunos docentes brindaron a la estudiante 1 y a la participante 4 para que optimizara sus prácticas de autoaprendizaje. De acuerdo con la Coordinadora de la Licenciatura en Comunicación, los docentes de inglés de esa licenciatura presentan una mayor disponibilidad para sus estudiantes y además ofrecen asesorías de buena manera. Es decir, la figura del <i>docente-tutor</i> fue evidente únicamente en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.</p>
<p>4. Actividades extracurriculares</p> <p>Se evidenció que en ambas licenciaturas se llevan a cabo actividades extracurriculares. Por ejemplo, de acuerdo con las declaraciones de la Coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación algunos investigadores como McLaren han estado presentes en la UAEH y realizan conferencias en inglés, se llevan a cabo video conferencias con estudiantes de universidades estadounidenses, se celebra el English Day, concursos de spelling y eTandem. La Coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación declaró que se realizan actividades tales como celebración del Día de San Patricio, English Day, entre otras.</p> <p>Igualmente, en ambas licenciaturas se busca el impulso de intercambios para que los</p>	<p>4. La figura del “estudiante- tutor”</p> <p>Otro hallazgo importante que arrojó la presente investigación fue la figura <i>estudiante-tutor</i> en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, esto porque pareció que existía más compañerismo en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. En la Licenciatura en Ciencias de la Educación se evidenció el individualismo en mayor medida, por lo menos en aspectos relacionados con el inglés. En la Licenciatura en Ciencias de la Educación la figura del <i>estudiante-tutor</i> fue inexistente.</p>

<p>alumnos vayan a estudiar al extranjero. Sin embargo, a partir de las declaraciones proporcionadas por las Coordinadoras, se constató que son pocos los estudiantes que participan en estos programas por dificultades con el dominio del inglés.</p>	
<p>5. Dispositivos institucionales</p> <p>Los estudiantes de ambas licenciaturas declararon que la modalidad de autoacceso ha sido de gran ayuda, ya que les ha permitido mejorar en cuanto al dominio del idioma.</p>	
<p>6. Contenidos temáticos</p> <p>Los estudiantes de ambas licenciaturas declararon que los contenidos que cursaron a lo largo de sus estudios fueron repetitivos y que además era necesario incluir temas relacionados con sus carreras.</p>	
<p>7. Dispositivos pedagógicos</p> <p>De acuerdo a las declaraciones de los estudiantes, existen algunas problemáticas relacionadas con el desempeño de algunos docentes. Es decir, aunque contaron con profesores comprometidos con su labor y con buenos niveles de dominio del inglés, también contaron con docentes que no se esforzaban en lo más mínimo para enseñar correctamente.</p>	
<p>8. Conocimientos previos</p> <p>La mayoría de los entrevistados de ambas licenciaturas declaró que poseían escasos conocimientos de inglés, sobre todo por las deficiencias en la enseñanza del idioma en niveles previos a la educación superior.</p>	

Lo interesante de lo registrado en este apartado es que a pesar de que ambas licenciaturas se encuentran en la misma universidad y forman parte del mismo instituto (ICSHu), los ambientes y las dinámicas académicas, las percepciones de los estudiantes, de las Coordinadoras y hasta las formas en las que los docentes desempeñan sus actividades son totalmente distintas. Es por ello que una de las ventajas que ofrecen los estudios con instrumentos abiertos como las entrevistas, es que permiten conocer con más precisión este tipo de aspectos y observar cómo se desarrollan las relaciones entre los propios estudiantes, entre estudiantes y profesores e inclusive el papel que desarrollan las autoridades inmediatas, en este caso los coordinadores de las licenciaturas. Con esta investigación se constata también que el campo educativo es sumamente complejo para su estudio y siempre surgen nuevas problemáticas, interrogantes y áreas de oportunidad para ser indagadas.

CONCLUSIONES

1. Se constató que los procesos de aprendizaje del inglés en el nivel superior son sumamente complejos, ya que entran en juego diversos factores tales como la auto-instrucción, los conocimientos previos, la actitud y la dedicación. Además, se encontró que otros aspectos como las cualidades personales y las habilidades pedagógicas de los docentes, la infraestructura que brinda la institución, los contenidos de los programas de estudio y la relación del inglés con los perfiles de las carreras inciden positiva o negativamente en el aprendizaje del inglés.

2. El aprendizaje del inglés depende mayormente de cada persona. Sin embargo, como se evidenció en esta investigación, inciden otros factores tales como el ambiente dentro del grupo de estudiantes, las instalaciones que ofrezca la institución y la forma en la que esta formule sus planes de estudio. Cuando se registró la noción de dispositivo en el aparato conceptual resultó muy evidente que el dispositivo lleva implícitamente un proyecto para ser cumplido. A partir de lo obtenido en las entrevistas, esta noción de dispositivo falta ser construida en mayor medida en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, ya que se evidenció menos cohesión grupal, escasa solidaridad y la relación entre los estudiantes y la institución parecía menos definida. Una explicación a lo mencionado anteriormente puede ser la posible existencia de competencia o rivalidad entre los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En ese sentido, es importante destacar que el trabajo en grupo es una herramienta valiosa para lograr aprendizajes significativos en el aprendizaje de idiomas, inclusive cuando las posibilidades de practicarlos en contextos reales son casi nulas.

3. Se constató que prácticamente todos los entrevistados declararon en mayor o menor medida algunas irregularidades e inconformidades que vivieron a lo largo de sus procesos de aprendizaje del inglés relacionadas mayormente por aspectos pedagógicos. En este sentido, se concluye que existe una suerte de tensión entre los dispositivos de naturaleza pedagógica y las disposiciones vinculadas con los entrevistados, ya que aquellos profesores que tienden a presentar un desempeño deficiente en sus clases reducen las posibilidades de que los estudiantes logren aprendizajes significativos. No obstante, se identificó también un tipo de

tensión entre los mismos estudiantes a partir de una declaración proporcionada por la estudiante 7, quien comentó que los profesores tendían a detenerse mucho en clases debido a los escasos conocimientos de algunos alumnos. Según esta estudiante, esas situaciones limitaban su avance en el aprendizaje del inglés.

4. Independientemente de que hubiesen sido casos exitosos o no, se encontró que todos los estudiantes se esforzaban por aprender inglés. Además, dejaron ver que su dominio era trascendental y se mostraron interesados en aprenderlo. Ese interés que presentaron puede ser un claro indicio de que la mayor parte de la población estudiantil de la UAEH podría presentar la misma actitud hacia el idioma. Es por ello que, si la institución y sobre todo los docentes de inglés encuentran las formas de que los contenidos, los materiales de estudio y las metodologías de enseñanza resulten atractivas, los estudiantes lograrán apropiarse en mayor medida del idioma y seguramente se comenzarán a generar mejores resultados tanto a niveles personales como institucionales. En otras palabras, se podría lograr la concretización del dispositivo de formación del inglés en la institución.

5. Se encontró que la mayoría de los estudiantes de ambas licenciaturas presentaron un tipo de motivación instrumental o extrínseca, ya que con frecuencia concibieron el aprendizaje del inglés como una herramienta que les proporcionará ventajas profesionales y laborales, pero no lo conciben inicialmente como un idioma que podría beneficiarlos en aspectos culturales o literarios. Es decir, se ve el idioma desde un plano que seguramente generará más beneficios económicos en el futuro. En este sentido, esa concepción mercantilista que se puede poseer del inglés puede ser un elemento motivacional para que algunas personas logren aprenderlo, pero para otras que no se encuentran interesadas en el idioma por diversos motivos, dicho aspecto puede convertirse en una presión constante y desagradable.

6. Se encontró que para todos los estudiantes de ambas licenciaturas un buen profesor de inglés debe ser dinámico en sus clases. No obstante, el hecho de que un docente sea divertido no significa necesariamente que sea bueno. Más bien, se considera que si el componente lúdico se planifica y desarrolla apropiadamente se podrá lograr el objetivo esencial, el cual es el aprendizaje y uso del inglés, se logrará la cohesión grupal, el buen ambiente dentro del aula

y se aprenderá de manera amena. De lo contrario, se correrá el riesgo de jugar por simple gusto y se arriesgarán algunos factores tan importantes como el control de grupo y los aprendizajes significativos.

7. Igualmente, se constató que los dispositivos pedagógicos en el instituto presentan una gran diversidad. De acuerdo a las declaraciones de los entrevistados, algunos docentes resultaron ser personas comprometidas con su labor, pero otros no contribuían en lo más mínimo a mejorar los aprendizajes relacionados con el inglés. No obstante, también es necesario considerar que un problema extremadamente complejo que debe enfrentar el docente de inglés es que en un mismo curso puede tener un gran número de estudiantes y, además, con diferentes niveles de conocimiento del idioma. En ese sentido hay que ser realistas y reconocer que un docente tampoco puede ser un mago que logrará que todos sus estudiantes aprendan, también es necesaria la voluntad y el interés de los alumnos por aprender.

8. En ambas licenciaturas se evidenció la desarticulación que existe entre los contenidos programáticos y los perfiles de las distintas carreras. Este problema se presentó por años, no obstante, en conversaciones que se mantuvieron con estudiantes que se encontraban iniciando ambas carreras se conoció que algunos docentes están cumpliendo a cabalidad con los contenidos del PIL y están adaptando el idioma a cada una de las carreras. Otros parecen seguir reproduciendo el mismo problema de desarticulación de contenidos.

9. Es preciso reconocer que el contenido del currículum y todo lo que este implica es sólo uno de los tantos problemas que inciden en los resultados obtenidos por un estudiante o en una institución. Además, los problemas relacionados con planes de estudio, en este caso del idioma inglés, no son nuevos en un instituto en particular o en una carrera, tal como quedó evidenciado en este trabajo.

10. Se tuvo conocimiento de que en ambas licenciaturas se llevaban a cabo diferentes actividades para que los estudiantes practicarán el inglés en un contexto más real. No obstante, todo pareció indicar que pocos se involucraban o sencillamente no tenían conocimientos sobre dichas actividades.

11. Aunque ya se tenía conocimiento sobre ello, la universidad cuenta con un programa de *Autoacceso* para que los alumnos estudien inglés a partir de sus preferencias y hasta se ofrecen actividades para que aquellos con bajas calificaciones en las asignaturas puedan mejorar su desempeño. A partir de la revisión del *PIL*, tales esfuerzos no parecen ser suficientes para mejorar el rendimiento en inglés, ya que pocos estudiantes logran los objetivos trazados por la institución. Esto hace pensar que existe poco interés por parte de los estudiantes. No obstante, diversas actividades extracurriculares que deben realizar los alumnos, aparte de las asistencias a clases y las largas jornadas académicas pueden incidir en que los estudiantes no asistan a esos eventos.

12. Aunque los libros *American Headway 1 y 2* se encuentran bien distribuidos en términos de contenidos gramaticales, se constató lo expresado por la estudiante 7 cuando sostuvo que los temas que se impartían a partir de ellos eran muy generales o servían para comunicarse durante un viaje. Sin embargo, para los propósitos de ambas licenciaturas o necesidades de los estudiantes no son los materiales más adecuados. En ese sentido, se considera que los dispositivos institucionales relacionados con los materiales de inglés en ambas licenciaturas limitaban el logro de aprendizajes significativos, ya que la elección de los materiales de estudios compete a la institución y evidentemente los libros que se utilizaban, según dejaron ver los estudiantes, no eran los más idóneos. Es por ello que se espera que con el nuevo *PIL* las próximas generaciones no tengan que enfrentar estos mismos problemas que se han estado desarrollando durante los últimos 16 años.

13. Ningún estudiante declaró que utilizaba el inglés en su vida cotidiana. Esto se debe a que el español se ha convertido en un idioma con mucha relevancia a nivel mundial, es por ello que los estudiantes no sienten la obligación, por lo menos fuera del contexto académico, de aprenderlo.

14. Algunos estudiantes reconocieron que poseían un nivel muy deficiente del inglés, independientemente de que lo hubiesen cursado en el nivel medio superior o inclusive en niveles más básicos. Además, un aspecto que llamó la atención fue la alta dependencia que mostraron varios estudiantes de sus docentes en el sentido de que consideraron que un buen profesor de inglés debía motivarlos siempre.

15. Se constató que existe una relación directa entre la dedicación y la actitud positiva que se tenga hacia el inglés. Cuando no existe dicha relación, el deseo por aprender una segunda lengua disminuye y también se elevan los índices de ansiedad. Igualmente, se notó que aquellos estudiantes que se esforzaban por aprender el idioma presentaban mayores rendimientos académicos.

16. Se constató que la UAEH cuenta con programas de intercambios académicos. No obstante, a partir de los testimonios de los estudiantes que formaron parte de esta investigación, muchos de ellos no podrían postularse para dichos programas por cuestiones económicas, ya que hasta presentan inconvenientes para pagar las certificaciones institucionales que se exigen para poder graduarse. Inclusive, se evidenció, como en el caso de la participante 4, que existen estudiantes que les gustaría asistir a cursos para mejorar sus conocimientos porque se encuentran interesados en aprender el idioma, pero el factor monetario es una limitante para concretarlo.

17. Los dos hallazgos más importantes que surgieron con esta investigación fueron la figura del *docente tutor* y la del *estudiante tutor*, específicamente en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Estas dos figuras son las que con seguridad han incidido de manera positiva para que dicha licenciatura sea una de las que presente mayores promedios en la totalidad del ICSHu. En este sentido, se constata que la buena relación entre docentes y estudiantes incide de manera positiva tanto en el rendimiento académico como en el aprovechamiento. Además, esas figuras tutoriales o de acompañamiento incidieron positivamente en el rendimiento académico de estudiantes que presentaban más problemas con el inglés, tal como se evidenció con la estudiante 1, quien inclusive fue un claro ejemplo de resiliencia.

18. Ahora bien, la figura del *estudiante tutor* puede ser de gran ayuda no únicamente para aquellos estudiantes que presentan dificultades con el aprendizaje del inglés, sino también para los propios docentes. Por ejemplo, un docente podría apoyarse en aquellos estudiantes que poseen mejor dominio del idioma para que sean líderes y guías de sus otros compañeros en las clases de inglés, siempre y cuando se les aclare que no deben fungir como aquellos que hagan la mayor parte de las asignaciones, sino que corrijan errores y respondan dudas

puntuales de sus otros compañeros. Esta práctica puede también beneficiar a los estudiantes que poseen más conocimientos del idioma porque les permitirá tener un mayor dominio del inglés, se podrá privilegiar la cohesión del grupo y seguramente el número de estudiantes que presentarán dudas será menor, ya que usualmente tiende a existir más confianza entre los mismos estudiantes que entre estos y los profesores.

19. Finalmente, el logro de un aprendizaje es una tarea compartida, por lo menos en nuestro contexto. Es decir, es necesario el compromiso, la seriedad y el interés de los estudiantes, pero también es esencial el compromiso, la disposición y el buen trabajo del docente, así como las condiciones que proporcionen las instituciones en las cuales se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

- Álvarez, E. (2003). *Implicaciones del método de enseñanza del profesor en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH, un estudio de caso*. Pachuca, México.
- APA. (2015). *apa.org*. Recuperado el 3 de Noviembre de 2015, de <http://www.apa.org/centrodeapoyo/resiliencia-camino.aspx>
- Arreola, B. (Noviembre de 2009). *uam.mx*. Recuperado el 4 de Noviembre de 2015, de http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_04_10.pdf
- Astiz, M. (2011). *saece.org.ar*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2015, de <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/2/art7.pdf>
- Barra, E. (1998). *sibudec.cl*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2015, de http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC_Psicologia_Social.pdf
- Bauman, Z. (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.
- Bautista, M., & Cuevas, A. (Junio de 2007). *www.revistadelauniversidad.unam.mx*. Recuperado el 24 de Julio de 2014, de <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/4007/pdfs/107-108.pdf>
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona, España: Herder.
- Bernard, M. (2006). *Formación, distancias y tecnología*. México; Barcelona: Ediciones Pomares, S.A. .
- Borg, S. (2006). *citeseerx.ist.psu.edu*. Recuperado el 8 de Abril de 2016, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.132.6475&rep=rep1&type=pdf>
- Bouchiba, Z. (2008). *cvc.cervantes.es*. Recuperado el 4 de Junio de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0291.pdf
- Cabrera, J. S. (2005). *encuentrojournal.org*. Recuperado el 6 de Junio de 2015, de http://www.encuentrojournal.org/textos/03_Cabrera.pdf
- Caldera, J., & Pulido, B. (2007). *udg.mx*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2015, de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_RED_completa.pdf
- Camarena, R., Chávez, A., & Gómez, J. (1985). *publicaciones.anuies.mx*. Recuperado el 29 de Diciembre de 2015, de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista53_S1A2ES.pdf

- Cerdá, C., & Querol, M. (2014). *encuentrojournal.org*. Recuperado el 24 de Marzo de 2016, de http://www.encuentrojournal.org/textos/Cerda_rev_2.pdf
- Cerón, U. (Marzo de 2013). *dialnet.unirioja.es*. Recuperado el 18 de Junio de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5275890.pdf>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquia. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Corengia, Á., & Pita, M. (Junio de 2013). *scielo.org.pe*. Recuperado el 14 de Diciembre de 2015, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272013000100010&script=sci_arttext
- Corral, Y. (30 de Junio de 2010). *servicio.bc.uc.edu.ve*. Recuperado el 28 de Octubre de 2015, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>
- De Jesús, B. (2011). *comie.org.mx*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1179.pdf
- De los Santos, E. (2004). *rieoei.org*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2015, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/628Santos.PDF>
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Dmitrenko, V. (2013). *nebrija.com*. Recuperado el 28 de Marzo de 2016, de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-uso-de-los-conocimientos-previos-del-ingles-para-la-ense%C3%B1anza-aprendizaje-de-ele-l2>
- Edel, R. (2003). *ice.deusto.es*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2015, de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>
- Erazo, O. (2012). *dialnet.unirioja.es*. Recuperado el 13 de Diciembre de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815141.pdf>
- España, C. (15 de Diciembre de 2010). *redalyc.org*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115606005>
- Flores, C. (1988). *biblo.una.edu.ve*. Recuperado el 3 de Abril de 2016, de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIIE/article/view/211/201>
- Galiano, L. (Noviembre de 2010). Recuperado el 5 de Junio de 2015, de <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/lenguas-extranjeras/factores-que-afectan-el-aprend.php>
- García, A. (4 de Octubre de 2013). *repositorio.unican.es*. Recuperado el 3 de Junio de 2015, de

<http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/3972/GarciaCoboAna.pdf?sequence=1>

- García, C. (2005). *pepsic.bvsalud.org/*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100008
- García, C. (2014). *fcps.uaq.mx*. Recuperado el 27 de Agosto de 2015, de http://fcps.uaq.mx/descargas/prope2014/estadistica/4/medidas_dispersion.pdf
- García, R., & Cuevas, O. (2012). *rieoei.org*. Recuperado el 22 de Diciembre de 2015, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4497Garcia.pdf>
- Gardner, H. (1983). *datateca.unad.edu.co*. Recuperado el 3 de Junio de 2014, de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401509/2014-1/unidad_I/Gardner_inteligencias.pdf
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning, The Roles of Attitudes*. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- Gardner, R. (2001). *files.eric.ed.gov/*. Recuperado el 28 de Marzo de 2016, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464495.pdf>
- Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Nueva Jersey, Estados Unidos de América: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gil, R. (2001). *educarchile.cl*. Recuperado el 23 de Agosto de 2015, de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Cuestionarios-escalas.pdf>
- Goicovic, I. (16 de Marzo de 2002). *redalyc.org*. Recuperado el 18 de Diciembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501602>
- Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional*. México, D.F. México: Ediciones B.
- Gómez, D., Oviedo, R., & Martínez, E. (26 de Junio de 2011). *uach.mx*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2015, de http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v5n2/data/Factores_que_influyen_en_el_rendimiento_academico_del_estudiante_universitario.pdf
- Gómez, M. (2008). *Aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación en la clase de ELE*.
- Guzmán, C. (10 de Septiembre de 2005). *rieoei.org*. Recuperado el 26 de Diciembre de 2015, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/882Guzman.PDF>
- Harmer, J. (2007). How to sustain motivation in the classroom. GetEnglishLessons.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F. México: MacGraw- Hill.

- Herrera, E., & Burgoa, T. (Agosto de 2013). *spentamexico.org*. Recuperado el 26 de Diciembre de 2015, de [http://www.spentamexico.org/v8-n2/A2.8\(2\)23-47.pdf](http://www.spentamexico.org/v8-n2/A2.8(2)23-47.pdf)
- Hidalgo, S. (Agosto de 2011). *uaq.mx*. Recuperado el 16 de Diciembre de 2015, de <http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/1725/1/RI000364.pdf>
- Hirigoyen, M. A., Rinaudo, M., & Donolo, D. (2011). *redalyc.org*. Recuperado el 22 de Marzo de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44718060008.pdf>
- Izar, J., Ynzunza, C., & López, H. (Junio de 2011). *uv.mx*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2015, de <https://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/completos/izar-desempeno%20academico.html>
- Jara, D., & Velarde, H. (2008). *revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/*. Recuperado el 20 de Diciembre de 2015, de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/1140/947>
- Jiménez, R. (1997). *cvc.cervantes.es*. Recuperado el 3 de Junio de 2015, de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_37.pdf
- Kanz, H. (1993). *www.ibe.unesco.org*. Obtenido de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kants.pdf>
- Kaplan, M. (Septiembre de 2000). *redalyc.org*. Recuperado el 4 de Junio de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/421/42117805.pdf>
- Ledo, C. (Junio de 2011). *eumed.net*. Recuperado el 8 de Noviembre de 2015, de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/colv.htm>
- Lemus, M., Duran, K., & Martínez, M. (2008). *fel.uqroo.mx/*. Recuperado el 7 de Junio de 2015, de http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_IV/Lemus_Hidalgo_Maria_Esther_et_al.pdf
- León, M. (2004). Recuperado el 24 de Agosto de 2015, de www.metodosytecnicas.com/.../Las%20escalas%20de%20actitudes.doc
- Liñán, M. (Septiembre de 2011). *uaq.mx*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2015, de <http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/767/1/RI000357.pdf>
- Littlewood, W. (1991). *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- López, P. (2004). *scielo.org.bo*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2015, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1815-02762004000100012&script=sci_arttext

- MacGregor, K. (19 de Junio de 2011). *universityworldnews.com*. Recuperado el 7 de Junio de 2015, de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20110618182715349>
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1991). *faculty.cbu.ca*. Recuperado el 28 de Marzo de 2016, de http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/focused_essay1991.pdf
- Macrina, F. (2014). *Scientific Integrity: Text and case in responsible conduct of research*. Washington DC. Estados Unidos: ASM Press.
- Malgaj, L. (5 de Octubre de 2009). *articlesfactory.com*. Recuperado el 8 de Octubre de 2015, de <http://www.articlesfactory.com/articles/communication/stages-of-the-listening-process-explained.html>
- Marina, J. (18 de Marzo de 2015). *ceide-fsm.com*. Recuperado el 5 de Junio de 2015, de <http://www.ceide-fsm.com/2015/03/la-teoria-de-la-inteligencia-de-sternberg/>
- Marquardt, M. (1999). *The Global Advantage. How world- class organizations improve performance through globalization*. Houston, Texas. EEUU: Gulf Publishing Company.
- Marroquín, R. (2013). *une.edu.pe*. Recuperado el 30 de Agosto de 2015, de <http://www.une.edu.pe/Titulacion/2013/exposicion/SESSION-4-Confiabilidad%20y%20Validez%20de%20Instrumentos%20de%20investigacion.pdf>
- Maslow, A. (1985). *Motivación y Personalidad*. Barcelona, España: Sagitario.
- MECD. (2002). *cvc.cervantes.es*. Recuperado el 3 de Marzo de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Medécigo, G. (Diciembre de 2003). *uaeh.edu.mx*. Recuperado el 15 de Enero de 2015, de <http://www.uaeh.edu.mx/docencia/Tesis/icshu/maestria/documentos/EI%20desarrollo%20del%20idioma%20ingles.pdf>
- Medrano, C. (21 de Abril de 2015). *radio.uchile.cl/*. Recuperado el 26 de Diciembre de 2015, de <http://radio.uchile.cl/2015/04/21/jesus-redondo-en-chile-no-hay-una-apuesta-por-un-cambio-de-modelo-educativo>
- Mejía, J. (2002). *Problemas metodológicos de las Ciencias Sociales en el Perú*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- Montero, E., Palma, Jeannette , & Valverde, A. (2007). *uv.es*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2015, de http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm
- Myers, D. (2005). *Psicología Social*. México D.F, México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA DE MEXICO.

- Narváez, I. (1998). *uaeh.edu.mx*. Recuperado el 13 de Marzo de 2016, de <http://www.uaeh.edu.mx/docencia/Tesis/icshu/maestria/documentos/La%20implementacion%20ensenanza.pdf>
- Nicasio, F. (2004). *academica.org*. Recuperado el 13 de Diciembre de 2015, de <https://www.academica.org/000-029/127.pdf>
- Niño, M. (2013). *dialnet.unirioja.es*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4694403.pdf>
- OEA. (2015). *oas.org*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2015, de http://www.oas.org/es/temas/sociedad_conocimiento.asp
- Ohmae, K. (2005). *Leader Summaries*. Recuperado el 22 de Marzo de 2014, de http://desquer.ens.uabc.mx/afi/articulos/El_Proximo_Escenario_Global_Kenichi_Ohmae.pdf
- Olivares, E. (3 de Marzo de 2015). *jornada.unam.mx*. Recuperado el 4 de Agosto de 2015, de <http://www.jornada.unam.mx/2015/03/03/sociedad/035n1soc>
- Olivares, M., Valencia, C., & Mujica, M. (15 de Noviembre de 2008). *bvs.sld.cu*. Recuperado el 14 de Diciembre de 2015, de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol23_1_09/ems02109.htm
- O'Malley, M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, reino Unido: Cambridge University Press.
- Ordorica, D. (2011). *cad.cele.unam.mx*. Recuperado el 20 de Enero de 2015, de <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano03/num02/0302a04.pdf>
- Orlandoni, G. (2010). *redalyc.or*. Recuperado el 26 de Agosto de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/993/99315569009.pdf>
- Ortiz, I. (Diciembre de 2013). *elnuevodiario.com.ni*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2015, de <http://www.elnuevodiario.com.ni/desde-la-u/305910-importancia-idioma-ingles-educacion/>
- Osorio, M., Mejía, L., & Navarro, J. (26 de Diciembre de 2009). *redalyc.org*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/676/67612145014.pdf>
- Oxford, R. (2003). *web.ntpu.edu.tw*. Recuperado el 8 de Enero de 2015, de <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Palomino, C. (2013). *marcoele.com*. Recuperado el 18 de Octubre de 2015, de http://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias_adolescentes_sicilianos.pdf
- Peláez, A., Rodríguez, J., Ramírez, S., & Pérez, L. (s.f). *uam.es*. Recuperado el 22 de Noviembre de 2015, de

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf

- Peyton, J. (1997). *ericdigests.org*. Recuperado el 3 de Abril de 2016, de <http://www.ericdigests.org/1998-2/teachers.htm>
- Piñera, D. (2010). *ordenjuridico.gob.mx*. Recuperado el 4 de Junio de 2016, de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2010/CDUniversidades/pdf/DC38.pdf>
- Ponce, C. (2013). *"La identidad científica en los estudiantes de Ciencias Sociales desde los dispositivos de formación pedagógica. El caso de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo"*.
- Ramírez, J. (2010). *Las investigaciones sobre las enseñanzas de las lenguas extranjeras en México*. Querétaro, México: Artgraph.
- Ramírez, J. (2013). *Una década de investigación educativa en México "Matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras 2002- 2011"*. México, D.F. México: grupo H.
- Redondo, J. (1997). *revistapsicologia.uchile.cl*. Recuperado el 28 de 2015, de <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/18656/19740>
- Redondo, J. (2000). *facso.uchile.cl*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2015, de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/14/1401-Redondo.pdf>
- Roberts, J. (2013). *harvardmagazine.com*. Recuperado el 9 de Abril de 2016, de <http://harvardmagazine.com/2013/11/the-power-of-patience>
- Rodríguez, M., & García, E. (s.f). *rieoei.org*. Recuperado el 5 de Junio de 2015, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>
- Rodríguez, O. (5 de Marzo de 2015). *jornada.unam.mx*. Recuperado el 4 de Agosto de 2015, de <http://www.jornada.unam.mx/2015/03/05/opinion/024a1pol>
- Ruíz de Miguel, C. (2001). *revistas.ucm.es*. Recuperado el 3 de Abril de 2016, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0101120081A/16850>
- Sánchez, R. (2009). *comie.org.mx*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/po-nencias/0911-F.pdf
- SEP. (s.f). *sep.gob.mx*. Recuperado el 4 de Junio de 2016, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf

- Sesento, L., & Palmerín, M. (Mayo de 2015). *eumed.net*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2015, de <http://www.eumed.net/rev/atlante/2015/05/universidad-mexico.html>
- Shaw, M., & Costanzo, P. (1970). *Theories of social psychology*. McGraw-Hill.
- Silva, C., Motte, A., & García, M. (2003). *alfaguia.org*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2015, de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_198.pdf
- Skehan, P., & Dornyei, Z. (2003). *zoltandornyei.co.uk*. Recuperado el 3 de Junio de 2015, de <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf>
- Solé, I. (1999). *terras.edu.ar*. Recuperado el 31 de Marzo de 2016, de <http://www.terras.edu.ar/cursos/119/biblio/119Disponibilidad-del-aprendizaje.pdf>
- Soria, K., & Zúñiga, S. (13 de Agosto de 2014). *scielo.cl*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2015, de <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v7n5/art06.pdf>
- Stansfield, C. (1989). <http://files.eric.ed.gov/>. Recuperado el 19 de Marzo de 2016, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318226.pdf>
- Stuardo, M. (2 de Octubre de 2014). *elquintopoder.cl*. Recuperado el 26 de Diciembre de 2015, de <http://www.elquintopoder.cl/educacion/8-problemas-del-sistema-educativo-en-chile/>
- Torres, L., & Rodríguez, N. (Julio de 2006). *redalyc.org*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>
- UAEH. (2011). *uaeh.edu.mx*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2015, de <http://www.uaeh.edu.mx/excelencia/vision.htm>
- UAEH. (13 de Noviembre de 2013). *uaeh.edu.mx*. Recuperado el 10 de Febrero de 2015, de http://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div_docencia/dui/pil.html
- UAEH. (2014). <http://www.uaeh.edu.mx>. Obtenido de http://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div_docencia/dui/pil.html
- UAEH. (2015). *uaeh.edu.mx*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2015, de <http://www.uaeh.edu.mx/excelencia/mision.htm>
- UAEH. (2016). *uaeh.edu.mx*. Recuperado el 19 de Marzo de 2016, de http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion.html
- Yurén, M. (2008). *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. México: Casa Juan Pablos.
- Yurén, M. (2008). *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. México: Casa Juan Pablos.

ANEXOS

ANEXO 1. ENTREVISTA

1. ¿Qué carrera estudias y qué semestre cursas?
2. ¿Cuál es tu nacionalidad y de qué parte eres?
3. ¿Cuántos años tienes?
4. Me puedes explicar detalladamente cómo calificarías tu dominio o nivel actual del inglés. ¿Por qué?
5. ¿Consideras que es importante estudiar inglés en tu licenciatura? ¿Por qué?
6. Me puedes explicar detalladamente cómo ha sido tu experiencia personal con el idioma inglés en la carrera que estas cursando. ¿Por qué?
7. Me puedes explicar detalladamente cómo ha sido la calidad de la enseñanza del inglés a lo largo de tu carrera. ¿Por qué?
8. Menciona 5 características que debe tener un buen profesor de inglés.
9. Menciona 5 características que debe tener un buen estudiante de inglés.
10. ¿Consideras que te ajustas a ese perfil que acabas de describir? ¿Por qué?
11. Me puedes explicar detalladamente cómo ha sido tu experiencia como estudiante de inglés en la universidad.
12. ¿Consideras que los temas y los contenidos de inglés que has visto en tus clases serán importantes en tu vida profesional y laboral? ¿Por qué?

ANEXO 3. ESTADÍSTICAS



UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUA EXTRANJERA



ESTADISTICAS DE INDICES REPROBATORIOS DE INGLES EN LAS LICENCIATURAS DE ICSSH ENERO-JUNIO 2015

LICENCIATURA	SEM	ASIGNATURA	TOTAL ALUM.	APROBADOS	REPROBADOS	NO CURSO	SIN DERECHO	CATEDRÁTICO
ANTROPOLOGIA	2	CONVERSACIONES INTRODUCTORIAS 1°	14	12	0	2	0	MARCELA BORJA FERREIRA
ANTROPOLOGIA	4	CAUSA Y EFECTO 5°	9	8	0	1	0	MAYRA LECHUGA MUNGUIA
ANTROPOLOGIA	6	LOGROS Y EXPERIENCIAS 3°	14	14	0	0	0	SENIA MARTINEZ ISLAS
CIENCIA POLITICA Y AP	1	CONVERSACIONES INTRODUCTORIAS 1°	36	27	2	5	2	PATRICIA POZO ESTRADA
CIENCIA POLITICA Y AP	1	CONVERSACIONES INTRODUCTORIAS 2°	31	29	0	2	0	JUAN PABLO SANTILLAN RIVERA
CIENCIA POLITICA Y AP	2	EVENTOS PASADOS Y FUTUROS 2° 1	27	26	0	1	0	MARIA JOSE VASCONCELOS PEREZ
CIENCIA POLITICA Y AP	2	EVENTOS PASADOS Y FUTUROS 2 2	33	23	2	2	6	ARISBETH MONTAÑO ACOSTA
CIENCIA POLITICA Y AP	4	INGLES I GPO. 1						DOMINGUEZ ANGELES ALONDRA
CIENCIA POLITICA Y AP	4	INGLES I GPO. 2	39	38	0	1	0	DIANA HERNANDEZ PELAEZ
CIENCIA POLITICA Y AP	5	INGLES II GPO 1	25	19	4	2	0	PATRICIA POZO ESTRADA
CIENCIA POLITICA Y AP	5	INGLES II GPO 2	22	21	0	1	0	DIANA HERNANDEZ PELAEZ
CIENCIA POLITICA Y AP	6	INGLES III GPO. 1	30	29	0	0	1	PATRICIA POZO ESTRADA
CIENCIA POLITICA Y AP	6	INGLES III GPO. 2	27	23	1	3	0	JUAN PABLO SANTILLAN RIVERA
CIENCIA POLITICA Y AP	7	INGLES IV GPO. 1	28	28	0	0	0	JUAN PABLO SANTILLAN RIVERA
CIENCIA POLITICA Y AP	7	INGLES IV GPO. 2	20	18	0	2	0	MIRIAM GUADALUPE PEREZ ORTEGA
CIENCIA POLITICA Y AP	8	INGLES V GPO. 1	13	13	0	0	0	MAYRA LECHUGA MUNGUIA
CIENCIA POLITICA Y AP	8	INGLES V GPO. 2						VERONICA ESPINO BARRANCO
CIENCIA POLITICA Y AP	9	INGLES VI GPO. 1	23	23	0	0	0	JUAN PABLO SANTILLAN RIVERA
CIENCIA POLITICA Y AP	9	INGLES VI GPO. 2	6	6	0	0	0	MARIA JOSE VASCONCELOS PEREZ
COMUNICACIÓN	1	INGLES I GPO 2	41	37	1	2	1	ERIKA RAQUEL AMADOR MARTINEZ
COMUNICACIÓN	1	INGLES I GPO 1	41	38	1	2	0	MARIA TERESA MORENO VAZQUEZ
COMUNICACIÓN	2	INGLES II GPO. 1	28	26	2	0	0	LUZ MARIANA ALVAREZ PEREZ
COMUNICACIÓN	2	INGLES II GPO 2	29	29	0	0	0	MARIA JOSE VASCONCELOS PEREZ
COMUNICACIÓN	3	INGLES III	29	24	0	3	2	ERIKA RAQUEL AMADOR MARTINEZ
COMUNICACIÓN	4	INGLES IV GPO. 2	33	33	0	0	0	MARCELA BORJA FERREIRA
COMUNICACIÓN	4	INGLES IV GPO 1	29	24	0	2	3	SENIA MARTINEZ ISLAS
COMUNICACIÓN	5	INGLES V GPO 1	30	26	0	1	3	ARISBETH MONTAÑO ACOSTA
COMUNICACIÓN	5	INGLES V GPO 2	23	23	0	0	0	ROSA NYDIA ACEVEDO ALFARO
COMUNICACIÓN	6	INGLES VI	14	14	0	0	0	MAYRA LECHUGA MUNGUIA
COMUNICACIÓN	7	INGLES VII	40	38	0	2	0	SENIA MARTINEZ ISLAS
COMUNICACIÓN	8	INGLES VIII	47	45	0	2	0	SENIA MARTINEZ ISLAS
COMUNICACIÓN	9	INGLES IX						ROSARIO DE LOS MILAGROS RUIZ ORTEG
DERECHO	1	INGLES I GPO. 1						CURIEL CASTILLO FLOR DE MARIA
DERECHO	1	INGLES I GPO 2	40	38	1	1	0	ERIKA RAQUEL AMADOR MARTINEZ
DERECHO	2	INGLES II GPO. 1	34	33	0	0	1	MAYRA LECHUGA MUNGUIA
DERECHO	2	INGLES II GPO. 2	34	30	0	1	3	MIRIAM GUADALUPE PEREZ ORTEGA
DERECHO	3	INGLES III gpo2	43	35	3	1	4	ARISBETH MONTAÑO ACOSTA
DERECHO	3	INGLES III gpo 1	37	35	2	0	0	DARINEL CORTES CASTAÑON
DERECHO	4	INGLES IV GPO. 1	38	38	0	0	0	ERIKA RAQUEL AMADOR MARTINEZ
DERECHO	4	INGLES IV GPO. 2	36	34	0	2	0	MIRIAM GUADALUPE PEREZ ORTEGA
DERECHO	5	INGLES V GPO. 1	39	36	0	0	3	MIRIAM GUADALUPE PEREZ ORTEGA
DERECHO	5	INGLES V GPO. 2	33	28	0	0	5	JUAN PABLO SANTILLAN RIVERA
DERECHO	6	INGLES VI GRUPO 1	35	35	0	0	0	DIANA HERNANDEZ PELAEZ
DERECHO	6	INGLES VI GRUPO 2	39	39	0	0	0	DIANA HERNANDEZ PELAEZ
EDUCACIÓN	1	INGLES I	40	35	0	4	0	MARIA ELENA SANCHEZ HUERTA
EDUCACIÓN	2	INGLES II	34	1	0	0	0	ERIKA RAQUEL AMADOR MARTINEZ
EDUCACIÓN	2	INGLES II GPO. 2	36	32	1	3	0	JUAN PABLO SANTILLAN RIVERA
EDUCACIÓN	3	INGLES III	28	28	0	0	0	MARCELA BORJA FERREIRA
EDUCACIÓN	4	INGLES IV GPO. 1	22	21	1	0	0	PATRICIA POZO ESTRADA
EDUCACIÓN	4	INGLES IV GPO. 2						EDITH ALVAREZ PEREZ
EDUCACIÓN	5	INGLES V	35	24	10	0	1	HERLINDA DEANDA ZUÑIGA
EDUCACIÓN	6	INGLES VI GPO. 1	27	27	0	0	0	SENIA MARTINEZ ISLAS
EDUCACIÓN	6	INGLES VI GPO. 2	30	29	0	1	0	MARCELA BORJA FERREIRA
EDUCACIÓN	7	INGLES VII GPO. 1	24	24	0	0	0	MIRIAM GUADALUPE PEREZ ORTEGA
EDUCACIÓN	8	INGLES VIII GPO. 1	28	28	0	0	0	MARCELA BORJA FERREIRA
EDUCACIÓN	8	INGLES VIII GPO. 2	19	17	0	0	2	SENIA MARTINEZ ISLAS
EDUCACIÓN	9	INGLÉS IX	32	29	0	0	2	PATRICIA POZO ESTRADA
PDR	1	CONVERSACIONES INTRODUCTORIAS	9	6	3	0	0	EDITH ALVAREZ PEREZ
TRABAJO SOCIAL	1	CONVERSACIONES INTRODUCTORIAS 1°	38	0	0	1	5	ROSA NYDIA ACEVEDO ALFARO
TRABAJO SOCIAL	2	EVENTOS PASADOS Y FUTUROS 1	33	22	10	0	1	HERLINDA DEANDA ZUÑIGA
TRABAJO SOCIAL	2	EVENTOS PASADOS Y FUTUROS GPO. 2						JOSE LUIS REYES GARCIA
TRABAJO SOCIAL	3	INGLES II GPO. 1	30	30	0	0	0	ERIKA RAQUEL AMADOR MARTINEZ
TRABAJO SOCIAL	4	INGLES III GPO. 1	27	21	5	1	0	MAYRA LECHUGA MUNGUIA
TRABAJO SOCIAL	4	INGLES III GPO.2	26	26	0	0	0	MARIA TERESA MORENO VAZQUEZ
TRABAJO SOCIAL	5	INGLES IV	37	25	11	0	1	PATRICIA POZO ESTRADA
TRABAJO SOCIAL	6	INGLES V	31	30	0	1	0	HERLINDA DEANDA ZUÑIGA
TRABAJO SOCIAL	7	INGLES VI	30	26	4	0	0	PATRICIA POZO ESTRADA
SOCIOLOGIA	1	INGLES I						TOBOS FIGUEROA ZULMA YASMID
SOCIOLOGIA	2	INGLES II						MARTINEZ PEREZ MONICA GUADALUPE
SOCIOLOGIA	3	INGLES III						DOMINGUEZ ANGELES ALONDRA
SOCIOLOGIA	4	INGLES IV	15	14	0	1	0	MARTINEZ ISLAS SENIA
SOCIOLOGIA	5	INGLES V						MARTINEZ PEREZ MONICA GUADALUPE
SOCIOLOGIA	6	INGLES VI	11	11	0	0	0	VASCONCELOS PEREZ MARIA JOSE