

Escobedo-López, O. A., Trujeque-Moreno, E. E., Sánchez-Hernández, V., & Puón-Castro, Y. (2024). Factores que impactan el aprendizaje del inglés en el contexto de periferia de los estudiantes de dos programas del Complejo Regional Nororiental de la BUAP. En F. Morandín, A. Romero, & L. Villanueva (Eds.), *Perspectivas multidisciplinarias e investigación en el Complejo Regional Puebla Nororiental* (pp. 505-532). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. ISBN 978-607-5914-40-4. DOI 10.5281/zenodo.13863692

PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARIAS E INVESTIGACIÓN EN EL COMPLEJO REGIONAL PUEBLA NORORIENTAL

Coordinadores:

Fabio Morandín-Ahuerma

Abelardo Romero-Fernández

Laura Villanueva-Méndez



Primera edición: 2024

Reg. Púb. Der. de Autor: 03-2024-071511352200-01

ISBN: 978-607-5914-40-4

DR © Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

4 Sur 104, Col. Centro Histórico, Puebla, Pue. CP 72000

Teléfono: 222 229 55 00

www.buap.mx

DR© Dirección General de Publicaciones

2 Norte 1404, Centro Histórico, Puebla, Pue. CP 72000

Tels.: 01 (222) 246 85 59 y 01 (222) 229 55 00, exts. 5768

www.dgp.buap.mx | dgp@correo.buap.mx

publicaciones.buap.mx

Diseño de portada: *Booking Dribbble*.

Impreso y hecho en México.

Printed and made in Mexico.

FACTORES QUE IMPACTAN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL CONTEXTO DE PERIFERIA DE LOS ESTUDIANTES DE DOS PROGRAMAS DEL COMPLEJO REGIONAL NORORIENTAL DE LA BUAP

*Olga Aida Escobedo-López
Eva Estefanía Trujeque-Moreno
Verónica Sánchez-Hernández
Yonatan Puón-Castro*

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del inglés en nuestro país es un gran reto, una asignatura pendiente para el sistema educativo público mexicano, el nivel de logro alcanzado en las universidades es aún deficiente inclusive en las zonas urbanas donde existen mayores oportunidades para practicarlo y el panorama parece ser

más complicado en las zonas de periferia; es decir, las regiones fuera de la ciudad. Explorar y comprender mejor el contexto de nuestro quehacer docente es una prioridad, por lo que este estudio de caso tiene como objetivo explorar las percepciones de dos grupos de estudiantes de periferia en una universidad pública de México, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, para analizar su nivel de logro e identificar los factores que impactan este proceso desde la perspectiva de los participantes. Esto se llevó a cabo con una metodología bajo el enfoque de sistemas complejos (Morin, 1995; García, 2006).

Como política educativa articulada, el aprendizaje de inglés está presente en el sistema educativo mexicano desde el nivel básico hasta el superior, desde el 2009 (SEP, 2017) con la implementación del Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica y la Estrategia Nacional de Inglés en el 2018. Sin embargo, los intentos por alcanzar un nivel de competencia intermedio (B1 o más) en el nivel superior que permita a los estudiantes universitarios comunicarse para convertirse en usuarios independientes en este idioma de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) aún está lejos de ser una realidad. A su ingreso al nivel superior, la mayoría de los estudiantes, a pesar de haber estudiado por lo menos 6 años el idioma en los niveles previos cuenta con un nivel de competencia bajo o principiante (Davies, 2020).

El dominio de una segunda lengua, en este caso el inglés, en la universidad está considerado como una competencia necesaria para la vida, además de brindar a los estudiantes la posibilidad de realizar un intercambio académico al extranjero y tener mayores oportunidades laborales. Este estudio pretende explorar lo que

sucede con estudiantes de contextos menos favorecidos o vulnerables por la zona de marginación en la que se encuentran, zonas de periferia. Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2021), el 50% de los municipios de la zona nororiental de Puebla están marginados. La pregunta que surge aquí es: ¿realmente alcanzan el nivel esperado para cubrir las expectativas que plantean las instituciones educativas, los gobiernos y los organismos internacionales?

Ramírez et al. (2017) plantean diferentes retos para aprender inglés tales como la falta de continuidad en los programas de estudios de los diferentes niveles educativos, el diseño curricular deficiente, recursos tecnológicos limitados, la preparación del docente y la imbricación incoherente de los métodos de enseñanza como factores que inciden en el bajo nivel de dominio del inglés en nuestro país.

Sin embargo, reconocen el papel de la investigación como herramienta para realizar un análisis holístico del proceso de enseñanza aprendizaje donde se considere las necesidades reales de los estudiantes puesto que “No se podría afirmar que existe efectividad en los métodos de enseñanza de una segunda lengua que ignoran la complejidad del proceso de enseñanza...” (p.19).

Asimismo, Escobedo et al. (2016) identificaron que la falta de continuidad y consistencia en cursos previos, la falta de oportunidades para practicar el idioma dentro y fuera de la escuela, así como su situación económica fueron factores que influyen en el proceso de aprendizaje de estudiantes de contextos de periferia, quienes no alcanzaron el nivel de competencia lingüística esperado. Este estudio contribuyó para hacer visibles las diversas dificultades que estos estudiantes enfrentan y cómo esto limitó su aprendizaje y logro de metas académicas;

enfaticando el contexto del estudiante y su aprendizaje como elemento clave para interpretar el logro alcanzado.

Cada institución de educación superior pública o privada establece el nivel de logro al egreso de sus estudiantes, en el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se espera que los estudiantes alcancen es un nivel A2 del Marco Común Europeo para las Lenguas (BUAP, 2007; BUAP, 2017). Un objetivo alcanzable, pero que en algunas generaciones o licenciaturas difícilmente se logra por los múltiples factores que intervienen en este proceso de aprendizaje y donde el contexto juega un papel fundamental.

La actual investigación da seguimiento a los resultados descritos anteriormente (Escobedo et. al, 2016) en la zona nororiental del Estado de Puebla y se enfoca en identificar los factores que están involucrados en el aprendizaje del inglés desde la perspectiva de los estudiantes de dos programas de licenciatura de un contexto de periferia.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera han identificado desde factores cognitivos (Ellis, 2001; Kramsch y Steffensen, 2008) como las estrategias de aprendizaje (Puón y Benítez, 2015), socioafectivos tales como la motivación (Ryan y Deci, 2000; Gardner, 2010), hasta socioculturales como el nivel socioeconómico del aprendiente como variables que pueden intervenir y determinar en el éxito en el proceso (Sanz, 2005). Sin embargo, estos factores se han estudiado de manera aislada, mostrando solo una parte de la realidad. Existen pocos estudios que analicen estos factores

como un todo integrado en contextos de periferia, por eso la propuesta para este estudio es el análisis del aprendizaje del inglés desde un enfoque de sistemas complejos (García, 2006) que propone unir lo separado, integrando puntos de vista distintos (Morin, 1995).

El enfoque de sistema complejos ha sido utilizado para estudiar el lenguaje, así como para el proceso de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma desde hace más de dos décadas por lingüistas como Larsen-Freeman (1997; 2014), Larsen-Freeman y Lynne (2008), Dörnyei (2010) y Kramsch (2012).

Este enfoque considera que tanto el lenguaje como los procesos de aprendizaje son fenómenos no lineales y que están determinados por la interacción de los elementos que intervienen, así como por el contexto donde se desarrollan. Rodríguez (2015) recapituló los siete principios de esta teoría para su aplicabilidad a la enseñanza de idiomas:

1. Son abiertos y dinámicos, esto quiere decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje está en constante cambio debido a la influencia de diferentes elementos del espacio físico y de tiempo en el que se lleva a cabo.
2. Operan bajo condiciones de desequilibrio, por la interacción de los diferentes elementos en el proceso provocan una constante reorganización de estos en el sistema.
3. Están en constante adaptabilidad al entorno y a la reorganización interna, debido a la influencia de un contexto más amplio que permea el alcance de objetivos de aprendizaje de cada individuo (Larsen-Freeman y Cameron, 2008, p.25).
4. La fuerza de las interacciones cambia a lo largo de la vida, desde una perspectiva integradora de la ecología del lenguaje, en

la que se integra una visión del mundo del aprendiz de su pasado, presente y futuro (Kramsch, 2012).

5. La complejidad que emerge de la interacción entre los diversos factores que impactan el proceso de aprendizaje es clave para entender su funcionamiento. Esta complejidad dificulta la predicción precisa de los resultados del aprendizaje, ya que no existe una relación causal lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende. Entre los factores que influyen en este proceso se encuentran el docente, el material de estudio, los compañeros de clase, la interacción con el idioma o con personas nativas hablantes, y muchos otros.

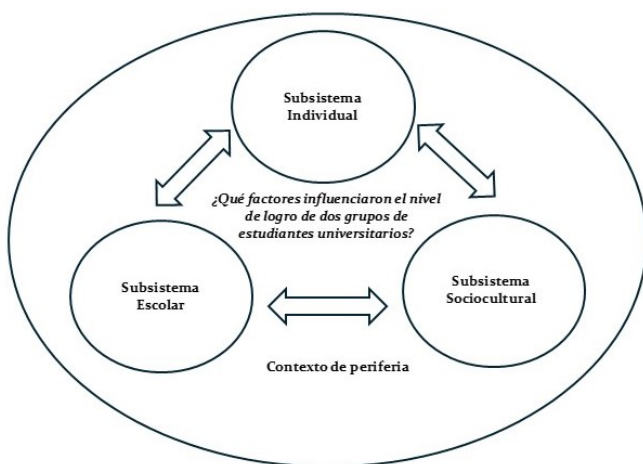
6. El entorno donde se desarrolla el aprendizaje de una lengua es parte integral del mismo. La relevancia de este principio radica en que, para comprender cabalmente el proceso de adquisición lingüística, es fundamental analizar el contexto sociocultural en el que se lleva a cabo. Este contexto, como se ha resaltado en otros principios, es dinámico y determina una serie de relaciones, hasta cierto punto impredecibles, que impactan significativamente el aprendizaje.

7. Su funcionamiento se caracteriza por sus oscilaciones a lo largo del tiempo, este principio de temporalidad se ve influenciado por los diversos eventos que experimenta el individuo a lo largo de su vida lo cual cambia su percepción e identidad constantemente, reconstruyendo su modo de aprender.

Por lo tanto, la facilidad o la dificultad para aprender una segunda lengua dependen de la interrelación de los diversos elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Este enfoque de sistemas complejos permitió construir el marco conceptual, así como el sistema complejo propuesto para el

aprendizaje del inglés en un contexto de periferia donde se identificaron tres subsistemas o elementos: el individual, el escolar y el sociocultural desde una perspectiva ecológica del aprendizaje de una lengua.

Fig. 1. *Sistema Complejo del Aprendizaje del Inglés.*



Subsistema individual

En el aprendizaje de una segunda lengua las diferencias individuales o factores internos han sido un elemento importante para entender la adquisición de ésta. Dentro de la clasificación de las características individuales se encuentran los factores de tipo psicológico que incluyen los cognitivos y de personalidad, los de tipo afectivo como la motivación y los de tipo social como la pertenencia a una clase social o sociocultural, a un grupo étnico (Ellis, 2001; Larsen-Freeman y Long, 1991). Aquí podemos

observar una interrelación inicial entre el subsistema individual y social dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

La motivación es un factor socioafectivo clave para que un estudiante asimile de manera significativa el nuevo conocimiento. Ajello (2003) señala que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma.

Desde el punto de vista de la psicología la motivación es una variable que puede favorecer o debilitar la conducta para llegar a la meta, es vista como un proceso interno y que a su vez está influenciada por elementos internos y externos. Los trabajos de Gardner (2010) permitieron construir un modelo psicosocial donde hace una distinción entre motivación integradora y motivación instrumental. La primera hace referencia al interés que tiene un estudiante por interactuar con grupo de personas que hablan un determinado idioma y la segunda responde a un interés práctico, por ejemplo a la búsqueda de un mejor empleo, un diploma o reconocimiento social.

Para Ryan y Deci (2000) la motivación intrínseca es un constructo de orden natural que está relacionado con el interés, la curiosidad, el dominio, y la asimilación, que responden a un goce y que son vitales en el desarrollo cognitivo y social. De acuerdo con Vallerand (1997) hay tres tipos de motivación intrínseca: la motivación para aprender, la cual está asociada a la satisfacción y al placer de aprender algo nuevo; la motivación hacia el logro, que comprende el agrado de participar en una

actividad por un reto personal que le permita al aprendiz lograr el alcance de la meta o crear un nuevo conocimiento. Este tipo de motivación se centra más en el proceso y no en los resultados. Finalmente, está la motivación de experiencias de estimulación, referida al placer que produce realizar actividades que generan sensaciones agradables.

El concepto de motivación extrínseca se refiere al “rendimiento de una actividad para lograr algunos resultados” (Deci y Ryan, 2000, p.71). Estos autores proponen cuatro tipos de motivación extrínseca: regulación externa, cuando la conducta se realiza para satisfacer una demanda exterior; regulación introyectada, cuando se ejecuta bajo un sentimiento de presión; la regulación identificada ocurre cuando la persona reconoce el valor implícito de una conducta; y la regulación integrada, cuando la identificación se ha asimilado dentro del propio yo.

Subsistema escolar

Los elementos que intervienen en el ámbito escolar también han sido considerados para entender el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y su relación con el nivel de logro alcanzado. Dörnyei (2008), considera factores externos, tales como el papel del docente como agente motivador del aprendizaje, el curso y el grupo.

Además de las características individuales de cada aprendiz, existen diferencias grupales que también influyen en el proceso de aprendizaje de un idioma. Estas diferencias pueden provenir del contexto escolar en el que se aprende la lengua, es decir, de factores que afectan a los alumnos como miembros de grupos-curso que avanzan a través del proceso temporal de

escolarización. Son pocos los estudios de adquisición de lenguas que toman en cuenta las variables escolares. Sin embargo, algunos estudios previos han confirmado la importancia de los procesos escolares en la adquisición del idioma extranjero (Tragant y Muñoz, 2000). En este sentido entendemos que la interacción con el contexto ejerce una influencia importante en cómo estas características afectan al aprendizaje.

Los resultados de las investigaciones realizadas por Espinoza et al. (2007) sobre el aprendizaje del inglés en México, encontraron que los estudiantes que alcanzaron niveles de competencia lingüístico más altos habían recibido mayor número de horas de instrucción en los niveles previos a la universidad. Relacionan este resultado a los factores de consistencia y continuidad que hacen una diferencia en el aprendizaje del inglés.

El rol docente, las experiencias previas, las horas de instrucción recibidas, escuela de procedencia y el nivel socioeconómico de los estudiantes son hallazgos que muestran que la escala de incidencia de los factores que pueden intervenir en el proceso de aprendizaje va más allá de lo que sucede en el contexto escolar.

Subsistema sociocultural

El contexto social en el cual se da el aprendizaje también ha sido identificado como un factor de éxito o fracaso en el aprendizaje. Este incluye elementos tales como el nivel educativo de los padres, las oportunidades que se tienen para aprender, ya sea de manera formal (en el aula) o informal (Mitchell & Myles, 2004).

En estudios realizados con estudiantes de primera generación (Horn y Nuñez, 2000; Thayer, 2000), quienes sus padres no pudieron asistir a la universidad, se identificaron algunas características como bajas aspiraciones y que la mayoría provienen de familias con nivel socioeconómico bajo.

En el estudio realizado en un contexto de periferia por Escobedo et al. (2016), encontraron que las oportunidades para practicar el inglés fuera del salón de clases son pocas, además de que sus condiciones económicas no les permiten pagar clases particulares.

Esto también suele impactar las creencias relacionadas con el idioma y el estatus que se vinculan también con el dominio ideológico de un grupo. Como seres sociales, el lenguaje también está influido por creencias culturales y dinámicas de poder. En el caso del inglés es una lengua extranjera dominante por su alto número de hablantes en el mundo y su estatus imperialista en el ámbito de la ciencia.

ANTECEDENTES

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla tiene actualmente 15 sedes regionales al interior del estado conformados en 5 Complejos Regionales. El Complejo Regional Nororiental cuenta con 5 sedes, 4 programas de preparatoria y 15 de licenciatura. Este estudio se realizó en dos programas de licenciatura de este complejo regional; uno del área de la salud con sede en Teziutlán, y el otro del área económico-administrativa con sede en Cuetzalan, ambos de la generación 2018. Todos los estudiantes de la BUAP de esta generación al ingresar presentaron un examen de admisión que incluye un

apartado de inglés, prueba ESLAT (English as a Second Language Assessment Test), para medir su nivel de conocimiento de este idioma y poder ubicarlos en el curso que corresponda al nivel alcanzado. Todos los participantes de estos dos programas se ubicaron en el nivel principiante. Este hecho llamó nuestra atención y decidimos seguir la trayectoria de una muestra representativa de estos dos grupos durante los cuatro cursos de inglés obligatorios que ofrece la universidad y evaluar su nivel de logro al termino de estos, así como identificar los factores que favorecieron u obstaculizaron este proceso de aprendizaje desde el punto de vista de los participantes.

METODOLOGÍA

La metodología propuesta para este estudio reconoce al aprendizaje del inglés como un proceso complejo donde se generan relaciones que involucran aspectos individuales, socioculturales, y experiencias escolares previas de los estudiantes, determinados por el contexto en el que se desarrolla, por lo que se propuso un estudio de caso longitudinal mixto (Creswell y Plano, 2007) en donde se recabaron datos tanto cuantitativos para analizar el nivel de logro de los estudiantes al finalizar sus cuatro cursos de inglés en la universidad, así como sus percepciones para identificar los factores que incidieron en su resultado del examen de salida, desde un enfoque de sistemas complejos para analizar y entender de manera holística el proceso de aprendizaje en esta etapa de los participantes.

El criterio de selección de los participantes fue por conveniencia, seis estudiantes ubicados en el nivel principiante en el examen de admisión ESLAT de la generación 2018, de 2

programas de la Licenciatura en Enfermería (3) y de la Licenciatura en Gestión Territorial e Identidad Biocultural (3) del Complejo Regional Nororiental, quienes aceptaron la invitación para participar en el estudio.

La investigación se llevó a cabo en dos etapas, ver Tabla 1. En la primera se obtuvieron los resultados de la prueba ESLAT en el periodo escolar Otoño 2018 y se aplicó un cuestionario para caracterizar el perfil de los estudiantes de periferia en el periodo Primavera 2019.

En la segunda etapa, al finalizar los 4 niveles de inglés en Primavera del 2020, para medir el nivel de logro alcanzado por los participantes, se aplicó el Oxford Placement Test (examen de ubicación de Oxford) en línea, por ser un examen estandarizado y de fácil acceso y que podía ser tomado de manera virtual.

Posteriormente, en el periodo Primavera 2021 se realizó un grupo focal de manera virtual a través de la plataforma Teams para identificar las percepciones sobre los factores que intervinieron en su proceso de aprendizaje y el nivel de competencia alcanzado, la sesión fue grabada.

Finalmente, en Primavera 2021 se aplicó un cuestionario a través de Google Forms para triangular la información obtenida en el grupo focal. Para el análisis de los datos obtenidos en ambos instrumentos se utilizó el análisis de contenido (Bryman, 2004) donde las grandes categorías fueron definidas a partir del sistema complejo propuesto para este estudio, y las categorías de contenido emergieron a partir del análisis de las narrativas, frases cortas y oraciones fueron utilizadas como las unidades de análisis.

La siguiente tabla indica las dos etapas y los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

de Referencia para las Lenguas. El sistema complejo propuesto para este estudio a través del cuestionario aplicado arrojó información para conocer elementos de los subsistemas individual, sociocultural y escolar al momento de ingresar a la universidad y poder definir su perfil.

Dentro del subsistema individual se identificaron tres tipos de motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000) en los participantes para aprender inglés: la motivación integradora, tres de ellos mostraron interés por poder comunicarse con personas que hablan el idioma; la motivación instrumental (Vallerand, 1997), la cual responde a un interés práctico como la búsqueda de un mejor empleo, dos participantes mencionaron que los motivaba poder obtener un mejor empleo; y la motivación hacia el logro, que comprende el agrado de participación en una actividad por un reto personal, un participante comentó que les motivaba el poder viajar al extranjero.

Además, un hallazgo interesante fue que a pesar de que su motivación extrínseca estaba en primera instancia regulada, es decir para satisfacer una demanda curricular, también se identificó la regulación identificada (Ryan y Deci, 2000) que es la que ocurre cuando la persona reconoce el valor implícito de una conducta.

Con respecto al subsistema escolar, el cuestionario proporcionó elementos para conocer la historia académica de los participantes. Todos ellos provenían de escuelas públicas, iniciando su aprendizaje del inglés en la secundaria. Lo cual contrasta con los hallazgos encontrados por Langford y Mota (2007) donde los estudiantes que alcanzaron niveles de competencia lingüístico más altos habían recibido mayor número de horas de instrucción en los niveles previos a la universidad.

Finalmente, en el subsistema sociocultural se identificaron dos características importantes. La primera es que todos los participantes eran estudiantes de primera generación, es decir los primeros en su familia en ingresar a la universidad. En estudios comparativos realizados con estudiantes de primera generación, se ha encontrado que estos estudiantes tienden a tener pocas aspiraciones y que la mayoría provienen de un estatus socioeconómico bajo (Saenz et al., 2007; Thayer, 2000). Sin embargo, en este grupo de participantes si bien la mayoría provienen de familiar de escasos recursos sus expectativas son de superación. La segunda característica identificada fue que dos de los participantes pertenecen a la cultura náhuatl, por lo que el inglés era su tercera experiencia de aprendizaje de una lengua.

Segunda etapa. Nivel de logro alcanzado

En la segunda etapa del estudio, al finalizar sus cuatro cursos de inglés en la universidad y en Primavera 2020 se les invitó a tomar el examen estandarizado Oxford Placement Test en línea y poder medir su nivel de logro. Los resultados se muestran en la Tabla 2, donde se observa el nivel de competencia inicial obtenido en la prueba ESLAT en Otoño 2018 y el nivel alcanzado en el Oxford Placement.

Como podrá observarse en la Tabla 2, la participante Luz alcanzó el nivel B1, Julio el nivel A2, mientras los cuatro restantes: Alma, Jazmín, Ana y Diana, obtuvieron el nivel A1. Todos ellos tuvieron un avance en su aprendizaje, pero solo Luz y Julio obtuvieron el nivel esperado establecido por las políticas institucionales: el nivel A2 o más.

Tabla 2. Nivel de logro.

<i>Participante</i>	<i>Programa</i>	<i>Prueba ESLAT 2018</i>	<i>Oxford Placement Test 2020</i>
Luz	Enfermería	-A1	B1
Julio	Enfermería	-A1	A2
Alma	Gestión Territorial	-A1	A1
Jazmín	Gestión Territorial	-A1	A1
Ana	Enfermería	-A1	A1
Diana	Gestión Territorial	-A1	A1

Percepciones de factores

En el periodo Primavera 2021 se realizó un grupo focal y se aplicó un cuestionario a los seis participantes: Ana, Jaime, Luz, Diana, Jazmín y Alma, quienes tuvieron la disposición de colaborar y continuar con el estudio de sus trayectorias de aprendizaje del inglés en la universidad, para explorar sus percepciones con respecto a los cuatro cursos de inglés curriculares en la universidad, su experiencia con el Oxford Placement Test e identificar los factores principales que intervinieron en el resultado de su prueba y su aprendizaje del idioma desde su mirada.

Se utilizaron los subsistemas del Sistema Complejo propuesto como las categorías generales: Individual, Escolar y Sociocultural, y a partir de cada una de ellas se clasificaron las categorías de contenido como se observa en la tabla 3.

Tabla 3. *Categorías de contenido.*

<i>Categorías generales</i>	<i>Categorías de contenido</i>
<i>Subsistemas</i>	
<i>Individual</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación intrínseca y extrínseca ▪ Trabajo independiente
<i>Escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuidad y consistencia ▪ Desempeño del docente positivo ▪ Actividades y evaluaciones útiles ▪ Falto reforzar las habilidades receptoras ▪ Oxford placement test difícil
<i>Sociocultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes de primera generación con altas aspiraciones ▪ Cursos extracurriculares ▪ Apoyo de los padres fundamental ▪ Fallas de conectividad
<i>Emergentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El examen Oxford solo un momento del proceso de aprendizaje ▪ Uso del inglés en situaciones reales

Las categorías de contenido identificadas a partir del sistema complejo ubican a la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, y el trabajo independiente como dos elementos clave del subsistema individual para alcanzar el objetivo de mejorar su nivel de competencia. Éstas a su vez se interrelacionan con el

subsistema sociocultural y escolar donde el apoyo de los padres y de los docentes juegan un papel fundamental para mantener la motivación latente. En el caso de los participantes el hecho de ser estudiantes de primera generación los impulsa a superarse, lo cual contrasta con los resultados reportados por Horn y Nuñez (2000) y Thayer (2000), quienes identificaron bajas aspiraciones en su estudio con estudiantes de primera generación. Por otro lado, en el subsistema sociocultural las oportunidades para practicar el idioma fuera del aula están vinculadas con el apoyo de los padres y la motivación, donde se observa que Luz, quien obtuvo el nivel más alto, tuvo la oportunidad de tomar cursos particulares, adicional al trabajo independiente que denota una motivación intrínseca importante y que además reconoce el apoyo del docente para mejorar su nivel. Sin embargo, expresó, junto con los demás participantes, que el grado de dificultad de la prueba fue alto, siendo la sección de listening la más complicada y que a su vez se interrelaciona con los subsistemas sociocultural, donde las fallas de conectividad son una constante en la Sierra Nororiental de Puebla; y el escolar, donde dos participantes externan que en las clases de la universidad faltó trabajar más la comprensión auditiva y lectora, habilidades que son enfatizadas en la prueba aplicada.

Utilizar el enfoque de sistemas complejos permitió identificar como se interrelacionan los factores y pone de manifiesto que la prueba estandarizada utilizada solo fue un momento específico de aprendizaje y solo refleja una parte de la competencia lingüística: las habilidades receptoras.

A pesar de haber obtenido un nivel A1, Jazmín y Diana compartieron sus testimonios durante el focus group donde afirmaron que pudieron utilizar y/o entender el idioma en un

contexto real. Jazmín: Trabaja fines de semana e interactuaba con turistas para venta de productos. Diana: Trabaja en una farmacia, y ahí interactuó con una persona hablante nativo del inglés con un problema de salud. En viajes académicos pudo entender pláticas de personas extranjeras.

Sistema Complejo de Aprendizaje. Caso: Luz de la Licenciatura en Enfermería. Resultado Oxford Test: B1

Luz, una estudiante de la Licenciatura en Enfermería de la generación 2018, tenía 21 años al momento de la recolección de datos de este estudio. Originaria de Tlapacoyan, Veracruz, el español es su lengua materna, no habla ninguna lengua indígena, ni pertenece a ningún grupo étnico. Ella estudió en escuelas públicas y tenía cuatro integrantes en su familia. Era dependiente económicamente de sus padres durante sus estudios universitarios, cuenta con casa propia y todos los servicios como agua, luz, drenaje e internet. Ninguno de sus padres tuvo la oportunidad de estudiar. Su papá y su hermano tuvieron que emigrar a otro país por diferentes periodos para trabajar. No reportó ninguna situación médica que le afectara a ella o alguno de sus familiares al momento de realizar este estudio.

A continuación, se describe el sistema complejo de aprendizaje de esta estudiante, quien tuviera el mejor resultado en el examen de salida en la prueba de inglés Oxford. Dentro de los factores que ella reporta que tuvieron un impacto en su aprendizaje se encuentran, por ejemplo, su interés en salir al extranjero para su desarrollo profesional, así como su creencia positiva sobre el inglés, ya que ella considera que es una “herramienta para un mejor futuro”. Por otro lado, otros factores

escolares que impactaron su resultado fueron el hecho de que considerara que el desempeño de su docente le ayudó a aprender el idioma, pero reconoce que en su examen la sección de listening se le dificultó, ya que el vocabulario era distinto al que había estudiado en sus clases. Por último, destacó que uno de los factores socioculturales que pudo tener un efecto en su resultado tuvo que ver con fallas de internet a la hora de hacer la prueba (ya que tomó el examen en línea); sin embargo, otros factores como el hecho de haber podido tomar cursos extra del idioma, además de sus clases en la universidad y el apoyo de sus padres que “dieron lo mejor de sí para que ella lograra una profesión” marcaron la diferencia de manera positiva en su desempeño.

Estos resultados sugieren que Luz encontró una motivación tanto intrínseca como extrínseca (Deci y Ryan, 2000) al desarrollar actitudes positivas propias respecto a su aprendizaje teniendo en la mira un resultado escolar satisfactorio para su vida profesional. Adicionalmente, el hecho de haber contado con cursos extra del idioma inglés le permitió contar con mayores horas de instrucción, lo cual repercutió en la mejora de su competencia de lengua tal como lo plantean Espinoza et al. (2007).

Es así como el sistema complejo se interrelaciona de manera dinámica y no estática, el cual puede cambiar con el transcurso del tiempo si alguno de los factores variara, pero en este caso, explica cómo tanto los factores socioculturales, escolares e individuales tuvieron un rol clave para que Luz tuviera un resultado destacado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso y experiencia de aprendizaje del inglés en este estudio se explora a través de un sistema complejo (Morin, 1995; García, 2006) integrado por un subsistema individual en donde se encuentra la motivación intrínseca y extrínseca (Ryan y Deci, 2000); otro subsistema escolar integrado por el rol del docente, metodología, materiales, evaluación así como todo lo relacionado con el contexto de instrucción (Espinoza, 2007; Dörnyei, 2008) y finalmente, un subsistema sociocultural que comprende el estatus socioeconómico de los estudiantes y sus padres, ser estudiantes de primera generación estudiando la universidad, sus oportunidades de practicar la lengua fuera de clase y su conectividad a internet (Mitchell y Myles, 2004; Escobedo et al., 2005). Estos elementos dentro de cada subsistema son dinámicos y cambiantes a través del tiempo e influyen la adquisición del idioma dentro de una perspectiva ecológica del lenguaje (Kramsh, 2012).

Es fundamental resaltar que la implementación del sistema complejo posibilitó un análisis más detallado del aprendizaje de lenguas. Este enfoque integral permitió considerar la interconexión de diversos factores, incluyendo el perfil y contexto de los estudiantes, su desempeño en el examen y sus percepciones. La convergencia de datos permitió obtener una interpretación más completa del proceso individual, otorgando un peso significativo a la percepción del estudiante sobre su propio aprendizaje y contexto. Esto posibilitó comprender su nivel de logro en el examen desde una perspectiva integral, en lugar de enfocarse únicamente en el resultado numérico.

Utilizar el enfoque de sistemas complejos permitió identificar cómo se interrelacionan los factores y pone de manifiesto que la prueba estandarizada utilizada solo fue un momento específico de aprendizaje y que solo refleja una parte de la competencia lingüística en el nivel de logro: las habilidades receptoras, tales como comprensión auditiva, comprensión lectora y uso de la lengua. Pues a pesar de haber obtenido un nivel A1, Jazmín y Diana compartieron sus testimonios durante el focus group donde pudieron utilizar y/o entender el idioma en un contexto real. Jazmín: Trabaja fines de semana e interactuaba con turistas para venta de productos. Diana: Trabaja en una farmacia, y ahí interactuó con una persona hablante nativo del inglés con un problema de salud. En viajes académicos pudo entender pláticas de personas extranjeras.

El estudio revela que, si bien el contexto sociocultural y escolar puede influir en el aprendizaje de una lengua extranjera en la universidad, la experiencia educativa en sí misma puede favorecer este proceso a través de actividades como simulaciones, debates, proyectos colaborativos y presentaciones. Factores como las escasas oportunidades para practicar la lengua extranjera fuera del aula y el bajo nivel socioeconómico pueden tener un impacto negativo. De igual forma, las experiencias previas deficientes, como la falta de exposición a la lengua extranjera en la educación básica, pueden dificultar el aprendizaje. Sin embargo, la universidad puede ofrecer un entorno favorable a través de actividades que promuevan el uso de la lengua en contextos reales. Esto aumenta la motivación y el aprendizaje autónomo, dos factores individuales que se identificaron como determinantes en los participantes que obtuvieron un mejor nivel de logro al finalizar los cuatro cursos curriculares.

Es importante destacar que una de las limitaciones de la investigación fue el enfoque en los resultados del aprendizaje, dejando de lado el proceso en sí mismo. Los instrumentos de recolección de datos se aplicaron principalmente al inicio y al final de los cursos de inglés, lo que limitó la capacidad del estudio para comprender cómo se desarrolló el aprendizaje a lo largo del tiempo. Indagar sobre el proceso de aprendizaje y las metodologías utilizadas en los dos grupos de estudiantes podría haber aportado información valiosa para complementar los factores que impactaron el aprendizaje.

Las implicaciones pedagógicas de los resultados obtenidos son una valiosa contribución para la toma de decisiones en cuanto a la metodología que el docente utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los contextos de periferia, ya sea de manera presencial o a distancia, donde es necesario concebir al aprendizaje como un sistema complejo y dinámico. Se requiere un análisis contextualizado e integral donde se considere la perspectiva de los estudiantes para incidir en la motivación y el trabajo independiente, que involucre temas de interés para los estudiantes como el uso de redes sociales, escuchar música y la interacción con extranjeros, entre otros temas, y que pueda traducirse en mejores resultados de logro en el aprendizaje del inglés en el nivel superior. Asimismo, para finalizar, se resalta la importancia de seguir generando trabajos colaborativos de investigación entre docentes que permitan entender el contexto de los estudiantes e integrarlo a la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.). *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). Popular.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Mayo 8, 2007). *Modelo Universitario Minerva. Documento de Integración*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://bsu.buap.mx/eb8>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Mayo 8, 2017). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://pdi.buap.mx/>
- CONAPO (Consejo Nacional de Población) (2021). *La situación demográfica de México 2021*. <https://bsu.buap.mx/eg8>
- Consejo de Europa (2001a). *Common European Framework of References for Languages Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Unit. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Creswell, J.W, y Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Davies, P. (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success. *TESL-EJ*, 13(3), n3. <https://bsu.buap.mx/eg9>
- Davies, P. (2020). What do we know, not know, and need to know about ELT in Mexico? *Revista lengua y cultura*, 1(2), 7-12. <https://bsu.buap.mx/eb9>

- Dörnyei, Z. (2008). New ways of motivating foreign language learners: Generating vision. *Links*, 38(1), 3-4.
<https://bsu.buap.mx/eha>
- Ellis, R. (2001). Individual differences in second language learning. En Davis, A. & Elder, C. (Eds.) *Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Escobedo, O., Encinas, F., Sánchez, V. (2016). Periphery undergraduate students' beliefs on English as a graduation requirement in a Mexican university. En Sánchez Hernández, V. (Coord.). *La formación docente y aprendizaje de lenguas: Investigaciones de la Facultad de Lenguas-BUAP* (pp.181-210). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Espinoza, L. (2007). *Instrucción Escolar y su Relación con el Nivel de Competencia Lingüística en Inglés en Estudiantes de Nuevo Ingreso a las Instituciones de Educación Superior en Aguascalientes*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Editorial Gedisa, S.A.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. (Vol. 10). Peter Lang.
- Horn, L., & Nuñez, A. M. (2000). *Mapping the road to college first-generation students' math track, planning strategies, and context of support*. Diane Publishing.

- Kramsch, C., & Steffensen, S. V. (2008). Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. *Encyclopedia of language and education*, 8, 17-28.
<https://bsu.buap.mx/ehb>
- Kramsch, C. (2012). Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics. *Mélanges Crapel*, 33, 9-24.
<https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-34-2-1.pdf>
- Larsen-Freeman, D & Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition Research*. Longman.
- Myles, F., & Mitchell, R. (2004). Using information technology to support empirical SLA research. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2).
<https://bsu.buap.mx/ehe>
- Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Gedisa.
- Ramírez Gómez, L., Pérez Maya, C., & Lara Villanueva, R. (2017). Panorama del Sistema Educativo Mexicano del Idioma Inglés como Segunda Lengua. Revista de copeperación.com. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 12, 012-02.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>
- Rodríguez, A. (2015). *La enseñanza del ELE centrada en el alumno. Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sanz, C. (Ed.). (2005). *Adult second language acquisition*. Georgetown University Press.
- Saenz, V. et al. (2007). *First in my family: a profile of first-generation college students at four-year institutions since 1971*. The Foundation for Independent Higher Education.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017). *Programa Nacional de Inglés 2017 – 2018*. <https://bsu.buap.mx/eca>
- Thayer, P.B. (2000). *Retention of Students from First Generation and Low-Income Backgrounds*. Department of Education. National TRIO Clearinghouse.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360. Academic Press.
[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)