



UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

Experiencias formativas de estudiantes que persisten en el estudio del inglés
como lengua extranjera en la Universidad de Sonora

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

Ana Catalina Landavazo Noriega

Director:

Dr. Federico Zayas Pérez

Codirectora:

Dra. Laura Emilia Fierro López

Asesores sinodales:

Dra. Ma. Guadalupe González Lizárraga

Dra. Cecilia Norzagaray Benítez

Hermosillo, Sonora a 13 de septiembre de 2019

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 13 de septiembre de 2019

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa

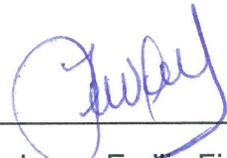
Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado **Experiencias formativas de estudiantes que persisten en el estudio del inglés como lengua extranjera en la Universidad de Sonora**, presentado por la pasante de maestría, Ana Catalina Landavazo Noriega cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

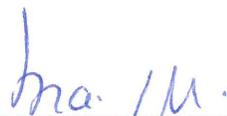
Atentamente



Dr. Federico Zayas Pérez
Asesor Director



Dra. Laura Emilia Fierro López
Asesor Codirector



Dra. Ma. Guadalupe González Lizárraga
Asesor Sinodal



Dra. Cecilia Norzagaray Benítez
Asesor Sinodal

Para Alejandro, Victoria, Katia, Diego y Jorge Iván

Agradecimientos

La conclusión de este trabajo es producto del esfuerzo de mucha gente. Quisiera iniciar agradeciendo de manera muy especial al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la gran oportunidad. Su patrocinio ha sido fundamental para la realización de este trabajo, el cual espero contribuya no solo a mi crecimiento profesional y académico, sino también sea de utilidad para otras personas.

También, deseo agradecer enormemente a quienes fueron mis principales guías. A mi director de tesis el Dr. Federico Zayas Pérez por su paciencia, su tiempo, su apoyo y dedicación en el trayecto de este proceso. Ha sido un privilegio conocerlo, ser su alumna y poder sostener conversaciones tan constructivas y enriquecedoras. Muchas gracias por su forma tan amena de trabajar y su interés por los aspectos más trascendentales de la educación, de lo cual me llevo grandes enseñanzas. Además, muchísimas gracias a mi codirectora de tesis la Dra. Laura Emilia Fierro López, por su entera disposición siempre, su amabilidad y sus comentarios y observaciones tan pertinentes.

Agradezco a la Universidad de Sonora, por las atenciones recibidas a lo largo de estos dos años. Particularmente, muchas gracias a cada uno de mis maestros de la Maestría en Innovación Educativa, en especial a la Dra. Ma. Guadalupe González Lizárraga y a la Dra. Cecilia Norzagaray Benítez por sus consejos y comentarios siempre con ánimo propositivo y de aliento, su orientación y sugerencias también fueron de gran importancia en la elaboración de este trabajo.

De manera especial, quisiera mencionar y agradecer a la Dra. Nora Pamplón por su colaboración, aunque a la distancia, de manera personal me hizo mucho bien su respaldo y sus aportaciones a mi trabajo también fueron muy valiosas.

Finalmente, agradezco a mi familia, a mi esposo, mis hijos y mis padres quienes hicieron todo para que yo pudiera llevar a cabo mis tareas y proyectos. Sin su paciencia, su apoyo y amor, la culminación de este trabajo no hubiera sido posible. Ellos fueron los principales impulsores de mi esfuerzo y trabajo durante toda la maestría y para ellos gracias infinitas.

Resumen

En el presente trabajo se propone describir experiencias de estudiantes que continúan su formación de inglés como lengua extranjera (ILE), más allá del requisito de egreso, en la Universidad de Sonora. Se aborda el tema desde una perspectiva que comprende a la educación como formación con base en la experiencia. Las principales nociones teóricas utilizadas para la realización de este estudio son: la experiencia propuesta por Larrosa (2006) y Contreras y Pérez (2010), la formación planteada por Pasillas (1992) y la persistencia sugerida por Duckworth (2016). Asimismo, se recupera el ordenamiento conceptual acerca de las experiencias formativas planteado por Zayas y Rodríguez (2010), el cual organiza los elementos que las conforman y permite comprender su incidencia en los cambios de sentidos, significados e identidad que el sujeto construye respecto al objeto de estudio, que en este caso es la persistencia en el estudio del ILE. Metodológicamente se enmarca en un tipo de investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo, el cual busca describir los elementos y las características de las experiencias que contribuyen a la persistencia en el estudio del ILE. Finalmente, los hallazgos muestran que algunos de los aspectos más significativos de la experiencia que favorecen la persistencia del inglés son el contexto socio histórico y fronterizo en que ésta sucede. Además, los sujetos significativos que intervienen en el trayecto de formación de los estudiantes, principalmente los maestros y la familia, juegan un papel decisivo.

Palabras clave: experiencia formativa, persistencia, inglés como lengua extranjera, educación superior

Índice

1. La persistencia en el estudio del inglés	11
1.1. Contexto.....	11
1.1.1. El papel del inglés en la internacionalización de la educación superior	11
1.1.2. La Universidad de Sonora como contexto de investigación.....	14
1.2. Antecedentes.....	16
1.3 Planteamiento del problema.....	20
1.3.1. Definición del problema	20
1.3.2. Pregunta de investigación.....	21
1.3.3. Objetivo general.....	22
1.3.4. Objetivos específicos	22
1.3.5. Justificación.....	22
2. Nociones teóricas sobre los componentes de la persistencia, la experiencia y la experiencia formativa	23
2.1. La persistencia	24
2.2. La experiencia y la experiencia formativa	25
2.3. Los elementos de la experiencia formativa.....	29
2.3.1. Contextos y ámbitos	31
2.3.2. Sujetos.....	33
2.3.3. Contenido	34
2.3.4. Prácticas en la enseñanza del inglés	36
2.3.5. Sentido y significado	38
2.3.6. Identidad	41
3. Diseño de investigación y metodología.....	46
3.1. Enfoque y método de investigación.....	46
3.2. Participantes.....	47
3.3. Procedimiento de recolección de información	49
3.4. Técnica e instrumentos de recolección.....	51
3.5. Análisis de datos	52
4. Resultados	54
4.1. Elementos de la experiencia formativa y persistencia	55
4.1.1. Ámbitos donde sucede la experiencia formativa	55
4.1.2 Los sujetos y sus interacciones	60
4.1.3 Los contenidos y las prácticas	70
4.2. Sentido, Significado e Identidad	75
4.2.1. Cambio de significados y sentidos del estudio del ILE.....	75
4.2.2. El sentido y significado del inglés y la persistencia	76
4.2.3. Formación de la identidad del estudiante persistente de inglés.....	80

5. Discusión y conclusiones	83
5.1. Experiencia formativa y estudiantes persistentes	83
5.2. Características de los elementos de la experiencia que impulsan la persistencia de los estudiantes	86
5.3 Conclusiones	89
Referencias	94
Anexos	99
Anexo A	99
Anexo B	101

Índice de tablas

Tabla 1. Porcentajes aproximados de persistencia en los cursos generales de inglés	16
Tabla 2. Principios o dimensiones de la experiencia	27
Tabla 3. Categorías, subcategorías y códigos	53

Índice de figuras

Figura 1. Equivalencia entre EF SET y MCER	14
Figura 2. Ordenamiento conceptual de educación como formación	31
Figura 3. Cinco pasos para la recolección de datos en la investigación cualitativa	50
Figura 4. Influencia del contexto socio histórico en el estudiante persistente de ILE	57
Figura 5. Características del contexto fronterizo que impulsan la persistencia.....	59
Figura 6. Características del contexto escolar que impulsan la persistencia	60
Figura 7. Funciones de los sujetos en las interacciones.....	61
Figura 8. Rol de la familia en la persistencia	63
Figura 9. Rol de los maestros en la persistencia	67
Figura 10. Rol de los amigos en la persistencia.....	69
Figura 11. Relación entre prácticas y contenido	74
Figura 12. Los sentidos y significados del inglés en el trayecto de formación y su impacto en la persistencia.....	79
Figura 13. Construcción de la identidad del estudiante persistente de ILE	83

1. La persistencia en el estudio del inglés

A raíz de la gran demanda de la enseñanza del inglés a partir de finales del siglo XX y principios del XXI, el idioma inglés ha adquirido una posición de lengua global lo cual ha servido como enlace entre los países para intercambiar información, bienes y servicios. Esto ha tenido también un impacto en las instituciones de educación superior (IES). Por ello, organismos internacionales han hecho pronunciamientos y recomendaciones a las IES acerca de la importancia que tiene adaptarse a estos cambios para competir y participar en distintas áreas a nivel internacional. La enseñanza del idioma inglés es fundamental en este proceso de adaptación al utilizarse como idioma oficial en los ámbitos académico, científico, de negocios, entre otros. Para lograr que los estudiantes universitarios adquieran una competencia avanzada en el idioma es importante que las IES propicien espacios, ideas y acciones que inviten al estudiante a reflexionar acerca de las oportunidades que representa alcanzar un dominio avanzado de la lengua. De ahí que se considera relevante conocer cómo son las experiencias de aquellos estudiantes que deciden continuar su formación en el ILE y cuáles son los significados, sentidos, e identidad que construyen acerca de ese conocimiento como resultado de su persistencia en niveles avanzados. Con este interés, se pretende en este trabajo lograr una descripción detallada acerca de los elementos que intervienen en las experiencias formativas de los estudiantes que persisten en el estudio del ILE.

1.1. Contexto

1.1.1. El papel del inglés en la internacionalización de la educación superior

El auge en la enseñanza del inglés en las últimas dos décadas del siglo pasado y primera de este surge como consecuencia de la globalización. En respuesta a este fenómeno, surge la internacionalización de la educación superior, la cual de acuerdo a Knight (1993) es “el proceso de integrar la dimensión internacional o intercultural en la enseñanza, la investigación y las funciones administrativas de la institución.” (como se citó en Qiang, 2003, p.249). De igual manera, Knight y Wit (1997) explican que la internacionalización de la educación

superior es una de las formas en que una nación afronta los efectos de la globalización, aunque respeta la singularidad de cada país.

Una de las competencias necesarias para enfrentarse a los retos planteados en el siglo XXI y para lograr la internacionalización de la educación superior, es la capacidad de comunicarse a nivel global. Para ello, es indispensable alcanzar un dominio avanzado en una lengua distinta al español. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoce la importancia de los idiomas en el mundo y establece que “las lenguas son portadoras de la civilización humana y clave del entendimiento mutuo.” (UNESCO, 2014). Afirma que la competencia comunicativa es fundamental para la actividad cultural, el desarrollo cognitivo, el avance social y el bienestar económico. El idioma adoptado como lengua global es el inglés. Crystal (2003) explica que un idioma alcanza su condición de “lengua global” cuando desempeña un rol especial que es reconocido por todas las naciones. Más aún, de acuerdo al British Council (2013), 1.75 billones de personas hablan el inglés alrededor del mundo. Además, cerca de “1,400 millones de personas viven en territorios donde dicho idioma tiene alguna función oficial” y se asevera que el inglés es el “idioma principal en libros, periódicos, control de tráfico aéreo y aeropuertos, negocios y congresos internacionales, ciencia y tecnología, competencias internacionales, diplomacia, deportes, música pop y publicidad” (como se citó en Graddol, 2000, p. 2). Asimismo, se pronostica que para el año 2020 dos billones de personas hablarán o estarán aprendiendo el idioma (British Council, 2013). Por otro lado, el 70% de los ejecutivos empresariales afirman que la fuerza laboral requerirá dominar el idioma para cumplir sus planes de expansión y un cuarto de ellos revelan que más del 50% de sus empleados tendrá que dominar la lengua, es decir que el inglés se ha convertido en un criterio determinante para la empleabilidad de los individuos (British Council, 2013). Deriva entonces de ello, que la enseñanza y aprendizaje del inglés se ha vuelto crucial en la formación de los estudiantes de nivel superior, pues representa una herramienta que les ayudará a obtener mejores oportunidades en un contexto global.

Por esta razón, a nivel nacional el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) manifiesta como una de sus metas “lograr que la totalidad de las IES asociadas lleven a cabo acciones orientadas a la internacionalización” (p.53) para lo cual propone desarrollar e implementar un programa para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en todas las instituciones asociadas a la ANUIES. Asimismo, declara que el dominio de una lengua extranjera, primordialmente el inglés, es esencial en dichos procesos de la educación superior (ANUIES, 2015).

Existen instituciones dedicadas a medir el grado de conocimiento en lenguas extranjeras de los países, con el fin de establecer un diagnóstico y una guía para que los países tengan una referencia de su desempeño y establezcan rutas de acción hacia la mejora en ese ámbito. El Índice de Nivel de Inglés o English Proficiency Index (EPI) reporta el ranking mundial más amplio según el grado de aptitud de inglés. En su séptima edición, la prueba estándar de English First (EF) fue tomada en 2016 por más de 1 millón de personas mayores de edad. Su objetivo fue “medir el dominio del inglés de los adultos en todo el mundo”. Dicha medición se realiza mediante la clasificación de los territorios encuestados en bandas de nivel: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. La banda de nivel de un país señala el grado de dominio del sujeto promedio encuestado. Los resultados de la séptima edición del EPI 2017, México ocupa el lugar 44 de 80 países, con un puntaje EF EPI de 51.57, donde la puntuación más alta fue de 71.45 correspondiente a Países Bajos y la calificación menor fue de Marruecos con 47.91. El puntaje obtenido por México corresponde a un desempeño clasificado como bajo, el cual equivale al nivel B1, del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El EF EPI se realiza con base en el resultado de EF SET lo cual consiste en una serie de exámenes estandarizados diseñados para ajustarse, de acuerdo a sus resultados, a los niveles de dominio de idioma que establece el MCER (ver Figura 1).

Figura 1. Equivalencia entre EF SET y MCER

A1 Beginner EF SET 1-30 →	A2 Elementary EF SET 31-40 →	B1 Intermediate EF SET 41-50 →
B2 Upper Intermediate EF SET 51-60 →	C1 Advanced EF SET 61-70 →	C2 Proficient EF SET 71-100 →

Recuperado: <http://www.efset.org/es/english-score/cefr/>

El MCER es un modelo internacional que indica el grado de comprensión, expresión oral y escrita en un idioma a nivel global. Se compone por seis niveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Los niveles A corresponden a un grado principiante, los niveles B indican un dominio intermedio y los niveles C un grado avanzado. El estado de Sonora se encuentra en un nivel de aptitud bajo, con una calificación de 49.22. Lo mismo sucede con la ciudad capital del estado, Hermosillo, ubicado en el nivel de aptitud bajo, con una puntuación de 49.39. Estos datos toman relevancia puesto que ponen en evidencia el gran trabajo que falta por hacer para cumplir con las metas establecidas por la ANUIES, no solo en el país sino también en la entidad ya que dicho nivel no es suficiente para lograr competir a nivel internacional.

1.1.2. La Universidad de Sonora como contexto de investigación

La Universidad de Sonora es la institución de educación superior pública más importante de la entidad ya que alberga una mayor cantidad de estudiantes de los cuales 28,702 son de nivel licenciatura y 1,219 de posgrado. Asimismo, la Universidad de Sonora posee una infraestructura ubicada estratégicamente a lo largo y ancho del estado, con el fin de atender a las necesidades específicas de cada zona, la cual se divide en tres unidades regionales: norte, centro y sur. Los campus localizados en Nogales, Santa Ana y Caborca pertenecen a la unidad norte,

la unidad centro se ubica en Hermosillo y Cajeme y la unidad sur se encuentra en Navojoa.

La oferta educativa de la Universidad de Sonora consta de 48 licenciaturas las cuales se suscriben a la división que corresponda de acuerdo a su área de conocimiento. En total son seis divisiones: humanidades y bellas artes, ciencias económicas y administrativas, biológicas y de la salud, ingeniería, ciencias sociales y ciencias exactas y naturales. Independientemente de la carrera y del campo al que pertenezcan, existen ciertas condiciones que todo estudiante universitario debe cumplir como requisito de egreso. Por tanto, en correspondencia con lo planteado por los organismos internacionales y nacionales, y debido a que la misión de la Universidad de Sonora es “formar en programas educativos de calidad y pertinencia profesionales...competentes a nivel nacional e internacional...” (Unison, 2017, p.53) se establece en los Lineamientos Generales para un Modelo Curricular (LGMC) que “el proceso de globalización exige un dominio de al menos otra lengua diferente al español, por lo que el plan de estudios deberá incluir un pronunciamiento explícito sobre el grado de dominio lingüístico que permita... la lectura de literatura especializada en un idioma... preferentemente el inglés” (p. 17). Asimismo, plantea que, para poder tramitar el título profesional, todos los estudiantes deberán obtener 481 puntos en el examen TOEFL (ITP), el cual equivale al nivel B1 del MCER. Este puntaje corresponde a los primeros 4 niveles de los cursos generales de inglés ofrecidos en el Departamento de Lenguas Extranjeras (DEL). Lo planteado en los LGMC es contradictorio ya que lo solicitado no corresponde a lo que se puede lograr con ese dominio de idioma. Es decir que un total de 481 puntos (TOEFL) o nivel B1 (MCER) no corresponde a tener la aptitud que permita leer textos especializados. Esto implica que el nivel requerido por la Universidad debería ser mayor, con el fin de que los estudiantes realmente logren participar e integrarse al campo laboral globalizado al que se enfrentarán una vez que egresen o poder continuar su formación académica en un posgrado.

Por otro lado, la ubicación geográfica del estado potencia el número de posibles experiencias de aprendizaje del inglés debido a la oportunidad o necesidad de realizar distintas actividades en los estados fronterizos del vecino país. La

Universidad de Sonora, consciente de ello, lo manifiesta en el Plan de Desarrollo Institucional 2013 – 2017: “Por sus particularidades, Sonora es un estado cuya economía internacional, particularmente está muy relacionada con la economía de los Estados Unidos” (p. 19). Además, el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021 establece como líneas de acción promover la enseñanza de idiomas y fomentar la oferta de cursos en inglés en los programas educativos.

Estos hechos parecieran indicar que el estudio del inglés como lengua extranjera tendría cierta relevancia para los estudiantes, sin embargo, se puede observar en los registros de inscripciones del DLE, que la demanda estudiantil disminuye considerablemente a partir del nivel 5, el siguiente al exigido como requisito de egreso (ver Tabla 1). Es decir, que son pocos los estudiantes universitarios que deciden continuar con el estudio del inglés en niveles avanzados. Este trabajo se enmarca en una perspectiva educativa la cual concibe a la educación como formación con base en las experiencias del sujeto, en este caso acerca del idioma inglés. Bajo este marco, se propone analizar experiencias de estudiantes universitarios que persisten en su formación del ILE más allá de los niveles requeridos para su titulación. Por consiguiente, interesa indagar qué impulsa a ciertos estudiantes a llegar más lejos que a otros, fenómeno al que teóricamente denominaremos *persistencia*.

Tabla 1. Porcentajes aproximados de persistencia en los cursos generales de inglés

Cursos generales de inglés														
Nivel de inglés	Sem. 16-2	% pers.	Sem. 17-1	% pers.	Sem. 17-2	% pers.	Sem. 18-1	% pers.	Sem. 18-2	% pers.	Sem. 19-2	% pers.	Prom. Matrícula	% prom. pers.
4	1048		1051		857		979		1109		1055		1030	
5	519	50%	580	55%	310	36%	339	35%	342	31%	395	37%	404	39%
6	338	32%	416	40%	192	22%	228	23%	260	23%	273	26%	281	27%
7	190	18%	216	21%	81	9%	122	12%	138	12%	132	13%	145	14%
Gramática avanzada	5	0.5%	6	0.6%	3	0.4%	4	0.4%	6	0.5%	12	1.1%	6	0.6%

Elaboración propia. Fuente: Registro de inscripción del DLE de la UNISON

1.2. Antecedentes

La persistencia en el estudio de lenguas extranjeras (LE), más allá del requisito de egreso por parte de estudiantes universitarios, ha sido objeto de múltiples investigaciones. Las teorías que recurrentemente aparecen en cada uno de los estudios relativos al tema son las de la motivación integrativa e instrumental

de Gardner y Lambert (1972) y el Modelo Socioeducativo de Gardner (1985). También, destacan la Teoría de la Autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan (1985) y el Sistema Motivacional del Yo propuesto por Zoltán Dörnyei (2005). Por otro lado, el fenómeno de la persistencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido estudiado, en términos metodológicos, de manera cuantitativa, cualitativa y mixta. Las técnicas utilizadas en las investigaciones de carácter cuantitativo, han sido comúnmente encuestas y cuestionarios. Entre los instrumentos utilizados para la recolección de datos cuantitativos generalmente se encuentra el cuestionario AMTB (Attitude/Motivation Test Battery), creado por Gardner (1985) para dar sustento empírico a su Modelo Socio-educativo (Nam, 2017). Otros instrumentos utilizados en las investigaciones de carácter cuantitativo son los cuestionarios relacionados con la motivación y el cumplimiento de objetivos. Por su parte, las investigaciones cualitativas han utilizado entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase y narrativas escritas por parte de los estudiantes acerca de sus experiencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, algunas investigaciones cualitativas también han hecho uso de instrumentos cuantitativos, como cuestionarios, con el fin de enriquecer la descripción e interpretación de su análisis cualitativo.

Si bien los distintos estudios tienen diferentes objetivos específicos, también es verdad que comparten un propósito general, el cual coincide con el del presente trabajo. Algunos de los objetivos que se pretenden en el presente estudio y las investigaciones mencionadas tienen que ver con la exploración y la comprensión de los factores que impulsan a los alumnos a continuar su estudio de una LE después de haber concluido los niveles requeridos por el plan de estudios de su institución, para su titulación (Allen, 2016; Boyer, 1998; Dirstine, 2006; Jernigan, 1999; Kirkpatrick; 2001; Majeed; 2013; Nam; 2017). Además, otro interés común es obtener información, de la propia voz de los estudiantes, acerca de cómo han sido sus experiencias de aprendizaje en lenguas extranjeras y como estas han influido en su decisión de continuar (Allen, 2016; Dirstine, 2006; Kirkpatrick, 2001). Finalmente, un aspecto que no se contempla en este trabajo, pero que también se puede encontrar en algunos de los estudios realizados, es la comparación del perfil

de los estudiantes que continúan estudiando la LE con el de quienes no continúan (Kirkpatrick, 2001; Nam, 2017; Ramage, 1990; Tonge, 2011).

Los hallazgos de los distintos trabajos con respecto a la persistencia en el estudio de lenguas extranjeras más allá de los cursos requeridos por el programa institucional, son diversos y muestran algunas coincidencias. Entre los factores que ejercen una influencia en la resolución de persistir en el estudio lenguas extranjeras en educación superior, la literatura reporta que los estudiantes atribuyen esta persistencia, entre otros factores, a la experiencia previa con la LE durante su educación formal básica, media y media superior (Allen, 2016; Awad, 2014; Dirstine, 2006). Además, los estudiantes revelan haber tenido experiencias favorables durante sus clases. Los aspectos que componen la experiencia en lenguas extranjeras se relacionan con los maestros, el ambiente generado en el aula y las actividades y prácticas llevadas a cabo durante la clase (Dörnyei, 2009). Los alumnos revelan que el conjunto de estos aspectos ha sido de su agrado y representan un elemento decisivo en la continuación del estudio de la lengua (Allen, 2016; Awad, 2014; Dirstine, 2006). El apoyo recibido por parte de la familia, amigos y compañeros de escuela interviene también en la continuidad de la formación en lenguas extranjeras (Allen, 2016; Awad, 2014). De igual manera, otros factores que intervienen en la persistencia de los alumnos son la motivación integrativa e instrumental. Es decir, en todos los estudios, los participantes muestran motivos utilitarios, como aspirar a mejores oportunidades de empleo, salarios o metas académicas, así como un interés intrínseco en la cultura, la gente y el mismo idioma de estudio (Allen, 2016; Boyer, 1998; Dirstine, 2006; Jernigan, 1999; Kirkpatrick, 2001; Majeed, 2013; Nam, 2017; Tonge, 2011).

Por otro lado, con respecto a los hallazgos en la indagación de las diferencias entre los estudiantes que no continúan y los que sí en el estudio de lenguas extranjeras, las principales diferencias se ubican en la motivación integrativa o instrumental, la autoconfianza, la autodeterminación y el grado de interés y satisfacción al estudiar una LE (Nam, 2017). Además, se asume que otra característica que diferencia a los alumnos que no persisten de los que sí, es la falta de disposición a invertir esfuerzo en el aprendizaje de la LE (Nam, 2017). Algunos

informantes declaran que una razón para no continuar estudiando el idioma después de haber cumplido con los niveles requeridos, es que las clases son más difíciles en los niveles avanzados (Majeed, 2013), lo cual implica una inversión de esfuerzo mayor que dichos estudiantes no están dispuestos a ejercer. Allen (2016) reporta en su estudio que los alumnos persistentes revelan que a pesar de que el grado de dificultad en los niveles avanzados aumenta, esto no los detiene en su propósito de continuar su formación en la lengua extranjera, ya sea por motivos instrumentales o integrativos. Además, Ramage (1990) reporta que una característica muy significativa de los sujetos que continúan estudiando lenguas extranjeras en niveles avanzados, es la poca importancia que le otorgan al cumplimiento de un requisito como uno de sus motivos para estudiar el idioma. Es decir, que dentro de las razones que tienen para aprender una lengua extranjera no se encuentra la obligación que tienen de hacerlo debido a que es una condición que deben cumplir para titularse, sino que más bien los motiva a estudiar el interés en la cultura o en dominar el idioma. Por otro lado, un hallazgo relevante en el estudio de Allen (2016) es que los estudiantes atribuyen principalmente su éxito a la constancia y al esfuerzo invertido en el proceso de aprendizaje de la lengua. Asimismo, la pasión por aprender la lengua es otro factor determinante en la persistencia (Awad, 2014).

Por otra parte, debido a que el fenómeno de este estudio sucede en el campo educativo, se recupera la propuesta de ordenamiento conceptual de educación como formación de Zayas y Rodríguez (2010). Dicho planteamiento sugiere que lo educativo se da bajo un contexto sociohistórico particular, en distintos ámbitos sociales, como el laboral, la familia, la escuela, la iglesia, entre otros. Plantea que, dentro de dichas instituciones y organizaciones, con base en las vivencias se construyen experiencias, en las cuales los sujetos, en interacción entre ellos y por las prácticas que ejercen con los contenidos (saberes, sentimientos y conductas) de vida, se forman y transforman significados, sentidos e identidades, (Zayas y Rodríguez, 2010). De igual manera, se propone utilizar lo planteado por la Teoría del Grit sugerida por Duckworth (2016) con el fin de complementar dicho modelo de formación, puesto que ayuda a comprender la persistencia y sus elementos en el marco de la experiencia formativa.

En resumen, la continuidad en el estudio de lenguas extranjeras después del requisito de egreso, de estudiantes universitarios, ha sido investigada desde enfoques distintos, aunque con objetivos en común. Los resultados de dichas investigaciones, revelan coincidencias a pesar de las diferencias en sus propósitos y metodologías. Algunas de las teorías utilizadas frecuentemente para el estudio de este fenómeno son: el Modelo Socio-educativo (Gardner, 1985), la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) y el Modelo Motivacional del Yo (Dörnyei, 2005) las cuales se relacionan con la motivación por aprender la lengua extranjera. Sin embargo, lo que en este trabajo se propone es aproximarse al tema desde una perspectiva que apele más a la dimensión educativa del fenómeno puesto que es en dicho campo, el de la educación, donde acontece. Se pretende lograr lo anterior utilizando el modelo de educación como formación de Zayas y Rodríguez (2010) el cual considera los elementos que intervienen en la experiencia de los individuos como factores que moldean la identidad, los sentidos y significados de los sujetos en el trayecto de su vida, complementándolo con la Teoría del Grit (Duckworth, 2016) la cual contribuye a la comprensión de la persistencia y sus elementos. Por consiguiente, interesa detallar cómo son las experiencias de los estudiantes persistentes en el estudio del inglés como LE.

1.3 Planteamiento del problema

1.3.1. Definición del problema

Se ha expuesto como, a nivel global, organismos internacionales reconocen la importancia de que los estudiantes de educación superior alcancen una competencia avanzada en una lengua extranjera con el fin de favorecer los procesos de internacionalización de la educación. El idioma al que se le da una especial atención y promoción es el inglés, ya que funciona como *lingua franca* alrededor del mundo en distintos ámbitos. Se ha mencionado que lo anterior también contribuye a elevar la calidad de la educación de las IES y brindar mayores oportunidades de competitividad y desarrollo de los estudiantes y, en consecuencia, del país y de nuestra entidad. Además, la proximidad y los vínculos económicos, sociales y culturales del país vecino con el estado de Sonora, representan una oportunidad y una necesidad de adquirir el inglés como lengua extranjera. Sin embargo, al parecer

no todos los estudiantes tienen clara la visión de lo que pueden lograr al adquirir un nivel avanzado en el ILE o simplemente no tienen interés en aprender el idioma pues son pocos quienes continúan su formación después de cumplir con el requisito de egreso. Nuestro supuesto es que esto representa un problema de persistencia en los estudios.

Lo que este trabajo se plantea es que la persistencia puede comprenderse en relación con el sentido y el significado que los estudiantes les confieren a sus estudios de inglés. Los sentidos y significados específicos se construyen según las características de las experiencias específicas de los sujetos. Estas se propician en el marco de ámbitos y contextos específicos, donde esos sujetos establecen ciertas interacciones y realizan ciertas actividades en relación con el contenido, es decir, con los conocimientos, conductas y sentimientos relacionados, en este caso, con el idioma inglés como lengua extranjera. Asimismo, estas experiencias propician una particular formación, es decir, un cambio en los significados del inglés para esos sujetos y un cambio en la identidad y sentido de vida de los sujetos mismos también acerca del inglés. Así, la persistencia en el estudio del ILE se da bajo ciertas experiencias muy particulares. En este trabajo se pretende describir esa particularidad.

1.3.2. Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que guía a este trabajo es: ¿Cómo es la experiencia de los estudiantes persistentes en el estudio del inglés como lengua extranjera?

Además, algunas de las preguntas orientadoras que ayudarán a la comprensión de este fenómeno son:

- ¿Cuáles son las características de los siguientes elementos de las experiencias que impulsan la persistencia del estudio del ILE?
 - de los ámbitos en donde se da la experiencia
 - de los sujetos involucrados en el estudio del ILE y sus interacciones
 - de los contenidos y las prácticas formativas

- ¿Cuál es el sentido y el significado que los estudiantes persistentes le asignan al estudio del ILE y cómo se relacionan con la formación de su identidad?

1.3.3. Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es analizar, describir e interpretar las experiencias de alumnos que persisten en el estudio del inglés como lengua extranjera.

1.3.4. Objetivos específicos

- Identificar, describir e interpretar las características de los elementos de la experiencia, es decir, de los ámbitos, los sujetos, las interacciones, las prácticas y los contenidos, que impulsan la persistencia de los estudiantes de ILE en la Universidad de Sonora.
- Identificar, describir e interpretar el sentido y significado que los estudiantes persistentes le asignan al estudio del ILE y como éstos influyen en la construcción de su identidad.

1.3.5. Justificación

El presente trabajo pretende describir las experiencias de los alumnos universitarios que persisten en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Después de observar que solo algunos estudiantes llegan más allá del nivel de inglés requerido por la universidad, se considera relevante investigar acerca de los aspectos de la experiencia que contribuyen a la persistencia de dichos estudiantes en su formación del idioma. El interés esencial de este trabajo es identificar y describir cómo ha sido la experiencia de los estudiantes persistentes con respecto a la lengua.

La persistencia después del nivel exigido para la titulación, de los estudiantes universitarios de inglés, ha sido objeto de investigación a nivel internacional. Sin embargo, el tema no ha sido abordado en el contexto de la Universidad de Sonora. Además, prestarle atención a la experiencia del estudiante persistente representa una oportunidad de obtener información desde su óptica, lo cual sin duda es un recurso valioso para quien realiza este estudio, y puede serlo para los maestros y

la misma institución; esto pudiera dar indicios claros acerca de lo que funciona y lo que puede mejorar, lo cual pudiera contribuir a la permanencia o retención de más alumnos en los cursos de inglés. Finalmente, se espera que la descripción de los elementos que conforman la experiencia de estudiantes persistentes de inglés, además de los sentidos, significados e identidad respecto a su estudio, arroje información útil, la cual contribuya a brindar una mejor y más completa educación, proporcionar contextos de aprendizaje eficientes y adecuados, herramientas y habilidades que faciliten a los estudiantes el acceso a la sociedad del conocimiento y así favorecer su desarrollo personal y una exitosa inserción laboral.

2. Nociones teóricas sobre los componentes de la persistencia, la experiencia y la experiencia formativa

El interés que guía al presente trabajo se centra principalmente en cómo los elementos que conforman a la experiencia contribuyen a la continuidad de los estudiantes persistentes en el estudio del inglés como lengua extranjera (ILE). Para la comprensión del fenómeno de la persistencia se recupera la Teoría del Grit la cual propone cuatro componentes que la impulsan. Además, dado que el problema de investigación sucede en el campo educativo, se considera una propuesta de ordenamiento conceptual, que concibe a la educación como formación, la cual permite tener en cuenta todos los componentes de la experiencia formativa. Dentro de dicho enfoque, se presupone que en la experiencia se forma en el individuo aquello que le da sentido a su vida y significado a sus acciones, pensamientos y sentimientos lo cual influye también en la construcción de su identidad. Por otro lado, también, se consideran algunas nociones teóricas acerca de la experiencia, sus dimensiones y propiedades, así como su relación con la educación. Se espera que ambas propuestas permitan una mejor comprensión del objeto de estudio ya que en algunos aspectos comparten elementos y en otros se complementan. Finalmente, debido a que el problema a investigar se da en el marco de la experiencia se exponen las dimensiones que la conforman y su importancia en el campo educativo. A continuación, se presentan los fundamentos teóricos que sustentan este trabajo.

2.1. La persistencia

El problema específico de este trabajo es la persistencia de estudiantes universitarios de ILE. Dicho fenómeno se da en el marco de la experiencia y como parte de la formación de los sujetos. Se propone para su análisis y comprensión lo planteado por la teoría del grit. Duckworth (2016) propone el concepto del grit (tenacidad) como característica de las personas persistentes. Grit se define como “perseverancia y pasión por alcanzar los objetivos a largo plazo” (Duckworth et al., 2007). Su hipótesis sugiere que el compromiso y la dedicación que se emplean para alcanzar objetivos es lo que determina el éxito, más que la inteligencia o el talento del individuo. La autora afirma que el grit se compone de cuatro elementos: interés, propósito, práctica y esperanza. De estos cuatro elementos, se retoman solamente el interés y la esperanza ya que se considera que complementan al modelo de educación como formación que se discutirá más adelante. Asimismo, se considera que esta perspectiva aporta elementos que no han sido clara o explícitamente abordados en los estudios consultados respecto a la persistencia de estudiantes de lenguas extranjeras.

Un aspecto que, si bien es mencionado en los hallazgos de los antecedentes presentados en este trabajo, pero que no se discute teóricamente en los estudios consultados, es la importancia del interés o gusto del sujeto como factor que impulsa la persistencia. Al respecto, Duckworth (2016) explica que para lograr que un individuo sea persistente en cualquier actividad, primeramente, debe tener interés por lo que hace. Según Duckworth (2016) las investigaciones con respecto al interés llevadas a cabo en la última década, han demostrado que las personas se sienten en gran medida mucho más complacidas y desempeñan mejor su trabajo cuando hacen algo que se ajusta a sus intereses personales. Asimismo, los estudiantes universitarios que embonan lo que les gusta con sus estudios tienen mejores calificaciones y es más probable que persistan (Duckworth, 2016). Sin embargo, no todas las personas tienen claros sus intereses. Es un proceso que se desarrolla a través de las experiencias. La forma de descubrir lo que apasiona a una persona no se descubre mediante la reflexión sino mediante la interacción con el entorno (Duckworth, 2016).

Otro elemento propuesto por Duckworth (2016) es la esperanza. La autora relaciona este término con la resiliencia y el optimismo de la gente tenaz, puesto que argumenta que a las personas persistentes nada las detiene. También relaciona este elemento con las teorías implícitas de la inteligencia, es decir con las creencias de aprendizaje. Específicamente, hace referencia a lo planteado por Dweck (2006) quien explica que la mentalidad de crecimiento (growth mindset) consiste en que el individuo tiene la certeza de que puede mejorar o adquirir habilidades y actúa en consecuencia, encaminando sus prácticas hacia el logro de sus objetivos. Es decir, que la esperanza se relaciona con la identidad del sujeto puesto que tanto la mentalidad de crecimiento, la resiliencia y el optimismo son características definitorias del individuo. Duckworth (2016) afirma que la tenacidad y la mentalidad de crecimiento van unidas, ya que ambas disposiciones impulsan la persistencia.

Finalmente, se espera que la construcción de relaciones entre los conceptos y elementos teóricos propuestos en este trabajo contribuya a la descripción y comprensión de las propiedades que conforman las experiencias de los estudiantes persistentes en el estudio del inglés como lengua extranjera en la Universidad de Sonora.

2.2. La experiencia y la experiencia formativa

La experiencia como concepto teórico en el campo de la educación es amplio y complejo, ya que abarca una cantidad de diversos aspectos, dimensiones y contextos. Varios autores han asociado a la experiencia con el proceso enseñanza-aprendizaje, la pedagogía y la educación en general. El filósofo y pedagogo John Dewey (1938) considera que existe una relación estrecha y necesaria entre la experiencia y la educación. Además, Contreras y Pérez (2010) coinciden en que la educación y la experiencia están implicadas, al afirmar que todo ejercicio educativo pretende ser precisamente eso, una experiencia, que invite al sujeto a la reflexión. Por ello, Larrosa (2006) sostiene que “la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo” (p.87).

Para el propósito del presente trabajo la experiencia se entiende como toda vivencia que, recuperada, es decir retomada de modo intelectual, afectivo y como actividad, moldea y dirige, a su vez, el comportamiento, el sentimiento y el

pensamiento del individuo. Al respecto Contreras y Pérez (2010) afirman que “es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento” (p.22). Explican que el pensar se da como resultado de eso que le ocurre al sujeto, la experiencia le inspira a reflexionar y replantear sus ideas y acciones ya que hace evidente la “insuficiencia o insatisfacción” del pensamiento o actividad previos (Contreras y Pérez, 2010). De igual forma, los autores plantean que abordar a la educación desde la perspectiva de la experiencia permite establecer una conexión con “la esencia del propio saber pedagógico” (p.23). La importancia de tomar en cuenta a la experiencia y de asociarla con la educación radica en que aporta el conocimiento y la comprensión de cómo los sujetos sienten, perciben, experimentan y dan sentido a sus acciones y reflexiones. En suma, aproximarse a la educación desde la experiencia es una forma de alcanzar aquel conocimiento que da luz al quehacer del individuo y que a su vez contribuye a la generación de una mayor experiencia, pero también a un mayor entendimiento y habilidad con el fin de contribuir a la mejora de las prácticas educativas (Contreras y Pérez, 2010).

Cabe aclarar que aclarar que “toda experiencia es una novedad que desmiente lo que pensábamos o sabíamos, pero es una negatividad productiva porque da lugar a un nuevo saber” (Contreras y Pérez, 2010, p.24). La característica central que hace a la experiencia serlo, es esa confusión que provoca en cuanto a lo vivido y al sentido de las acciones y pensamientos (Contreras y Pérez, 2010; Larrosa, 2006). La experiencia que transforma es aquella que incita a la indagación de nuevos sentidos y significados (Contreras y Pérez, 2010). La transformación derivada de la reflexión que incita la experiencia, es el resultado del replanteamiento de nuevas formas de comprender y significar algo, lo cual implica también a la construcción que el sujeto hace de su propia identidad con base en esas nuevas formas de entender y significar el mundo o un asunto específico. Por ello, considerar a la experiencia en el campo educativo resulta relevante, puesto que se relaciona estrechamente con la formación integral del estudiante.

Como se ha señalado, la experiencia a la que se refiere este trabajo es aquella vivencia que deja huella y transforma al sujeto (Contreras y Pérez, 2010; Larrosa, 2006). No todas las experiencias tienen este efecto en los individuos, por

lo que es importante puntualizar sus características y dimensiones de acuerdo a Larrosa (2006) quien propone lo siguiente:

Tabla 2. Principios o dimensiones de la experiencia

Exterioridad Alteridad y alineación	Reflexividad, subjektividad y transformación	Pasaje o pasión	Singularidad, irrepetibilidad y pluralidad	Incertidumbre y libertad	Finitud, cuerpo y vida
<p><u>Exterioridad</u>: eso que pasa es un acontecimiento que está fuera del sujeto.</p> <p><u>Alteridad</u>: eso que pasa es otra cosa completamente distinta al sujeto</p> <p><u>Alineación</u>: Eso que pasa es ajeno al sujeto y no puede ser poseído ni estar previamente capturado o apropiado.</p>	<p><u>Reflexividad</u>: la experiencia pasa en la persona, es algo ajeno que tiene efectos en ella.</p> <p><u>Subjektividad</u>: pasa en la experiencia única y exclusiva de un sujeto, esto implica que solo ese sujeto vive, siente y piensa el acontecimiento.</p> <p><u>Transformación</u>: Es el cambio que la experiencia provoca en el sujeto.</p>	<p><u>Pasaje</u>: pasar por la persona, es decir, se refiere al movimiento de la experiencia al pasar sobre, en, por el individuo. La experiencia no se hace sino que se padece.</p>	<p><u>Singularidad</u>: la experiencia es siempre particular.</p> <p><u>Irrepetibilidad</u>: la experiencia no se puede reproducir o replicar, es única, sólo se da una vez.</p> <p><u>Pluralidad</u>: Un mismo acontecimiento implica diversidad de experiencias particulares e irrepetibles.</p>	<p><u>Incertidumbre</u>: La experiencia no se puede anticipar, es imprevista.</p> <p><u>Libertad</u>: La experiencia es libre, es un quizá.</p>	<p><u>Finitud</u>: Está restringido a un tiempo y espacio específico.</p> <p><u>Cuerpo</u>: En la experiencia a interviene en los cinco sentidos.</p> <p><u>Vida</u>: El cúmulo de experiencias se da porque hay vida.</p>

Elaboración propia. Fuente: Larrosa (2006)

Del campo teórico tan amplio de la experiencia interesa en particular su connotación formativa. Considerar las dimensiones o principios de la experiencia permite ubicar su rol y su importancia en la formación de los individuos en el trayecto de su vida. Por ejemplo, tomar en cuenta la dimensión pasional de la experiencia nos conduce a pensar que en la formación deben implicarse aspectos emocionales, que el objeto de aprendizaje o el contexto del mismo han de ser apasionantes y, por lo tanto, que le “pasen” al sujeto, que se “apropien” de este. O que, si consideramos el principio de singularidad, ello nos previene que nunca tendremos procesos comunes de aprendizaje y por lo tanto son únicos en cada uno de los estudiantes. Asimismo, el principio de reflexividad nos indica que las experiencias invitan al sujeto a repensar sus sentidos y significados actuales y lograr una mayor comprensión que le ayude a orientar su quehacer, lo cual tendrá un impacto también en su identidad.

En síntesis, la relación entre experiencia y educación ha sido motivo de grandes reflexiones y planteamientos por parte de diversos autores. En este trabajo se comprende a la experiencia como aquella vivencia que invita al sujeto a la reflexión y modifica su pensamiento, sentimientos o su proceder. Conocer e indagar acerca de dicho proceso de transformación resulta relevante en el campo educativo, puesto que contribuye a la comprensión de cómo el individuo construye su realidad y a sí mismo, lo cual favorece a la mejora de las prácticas educativas. Finalmente, las características y dimensiones propuestas por Larrosa (2006) permiten situar la función que estas ejercen en la formación de los individuos a lo largo de su vida. Con ello, se introduce otro elemento fundamental en relación con la experiencia: la formación.

La experiencia y la formación son cosas distintas, sin embargo, también se puede apreciar la íntima relación que existe entre una y otra. Ambos fenómenos son procesos que provocan un cambio en los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos y redirigen el sentido y significado que los sujetos le asignan a las cosas, lo cual, a su vez, incide en la identidad individual. Dado que se considera que la formación sucede en el marco de la experiencia, esto permite establecer una relación estrecha entre ambos conceptos. Por ello, en este trabajo se entiende como experiencia formativa, a todas aquellas vivencias que a lo largo del trayecto de vida de los sujetos dan forma o moldean su identidad y los sentidos y significados que le atribuyen a su quehacer, una vez que recuperadas se vuelven experiencias de formación, en este caso específicamente nos referimos a la continuidad en el estudio del ILE. En el siguiente apartado se toma en consideración lo expuesto por Pasillas (1992) en cuanto al concepto de formación y se adopta el ordenamiento conceptual de Zayas y Rodríguez (2010) en el cual se concibe a la educación como formación. Siguiendo el esquema propuesto por dichos autores (ver Figura 2), se pretende hacer una descripción del panorama en que sucede la experiencia formativa de estudiantes universitarios persistentes de inglés. Es decir, se intenta desarrollar cada uno de los elementos que conforman a la experiencia formativa, con el objetivo de mostrar el papel que han jugado en el trayecto de formación de

los estudiantes respecto a la persistencia en el estudio del ILE, así como su relevancia en dicho proceso.

2.3. Los elementos de la experiencia formativa

Hablar de formación implica hablar de cambio. Vargas (2010) define la formación como “un proceso subjetivo que posee una mayor amplitud que el aprendizaje...mediante la formación la persona realiza una transformación permanente de sí misma...” (p.148). Asimismo, como se ha mencionado antes, existe una relación estrecha entre formación y experiencia ya que dicho cambio se da con base en las experiencias que transforman y contribuyen a esa renovación del sujeto y la forma en que concibe su quehacer y su pensamiento. Pasillas (1992) explica que de “todas las experiencias o influencias educativas, uno mismo tiende a asignar una posición privilegiada a algunos saberes, y a las experiencias que nos han conducido a ellos les reservamos el nombre de formación” (p.153). Es decir, que la formación es el cúmulo de eventos significativos que han llevado al individuo a ser como es ahora (Pasillas, 1992) y que prefiguran lo que será mañana.

Además, Pasillas (1992) argumenta que una característica de la formación consiste en la selección de conocimientos específicos y relevantes que el individuo hace para sí, es decir “los que uno requiere para una finalidad propia” (p. 154). La particularidad de la formación, según el autor, es que “se trata de un proyecto propio, asumido personalmente” (p. 154). En otras palabras, la formación es un proceso individual, donde quien lo experimenta asigna el sentido y el significado a los saberes, sentimientos y acciones que le constituyen como sujeto, en un contexto específico. Por consiguiente, dentro del proceso de formación el sujeto tiene un papel activo ya que participa y decide la ruta a seguir con base en sus condiciones, intereses y aspiraciones, aunque los otros sujetos también juegan un papel importante y en ocasiones determinante, como pueden ser los maestros o la familia. Se considera que esta característica de la formación se vincula con la persistencia, debido a la proactividad del sujeto, sugerida por el autor, así como la consideración de sus aficiones y objetivos.

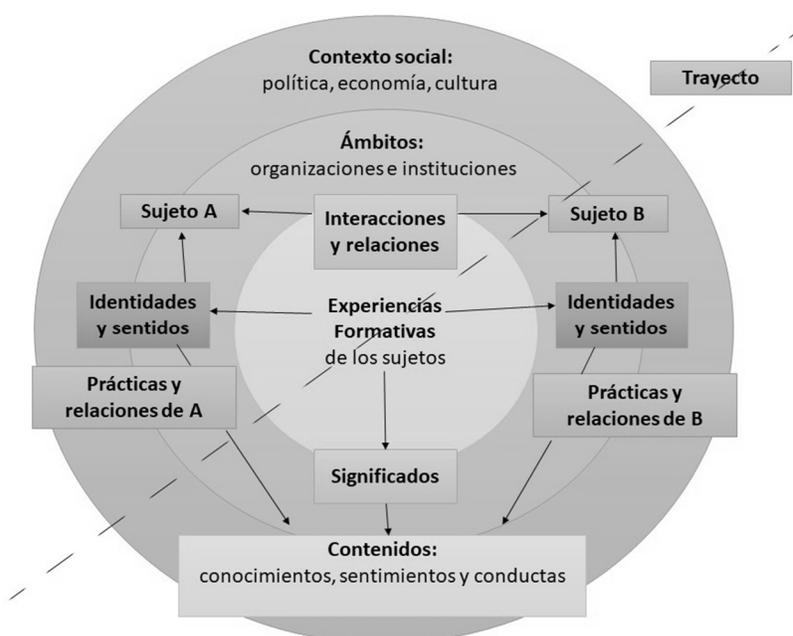
Por otro lado, Zayas y Rodríguez (2010) plantean una propuesta que aclara y describe la ruta y los elementos que intervienen en la formación, como parte de la

experiencia (ver Figura 2). El planteamiento propone que la formación de los sujetos consta de un conjunto de cambios de los significados, los sentidos de vida, y de sus identidades, acerca de ciertos contenidos (conocimientos, conductas y sentimientos) en distintas materias y ámbitos. Asimismo, la formación, según esta perspectiva, se produce como parte de las experiencias del individuo las cuales se componen por sus prácticas e interacciones, en espacios y contextos sociales específicos. Enseguida, de acuerdo a Zayas y Rodríguez (2010) se hace una breve descripción de cada uno de los elementos que conforman este modelo:

- ✓ Los sujetos son los individuos y grupos sociales; actores o participantes de la formación.
- ✓ Los contextos y ámbitos se refieren a distintos aspectos externos, desde la infraestructura del lugar donde suceden las prácticas e interacciones de los sujetos y el momento socio-histórico bajo el cual se dan las mismas, hasta los ámbitos sociales, socio-demográficos y la vida cotidiana de los individuos.
- ✓ Los significados se refieren al modo en que el individuo construye su entendimiento del mundo y de sí mismo. Los hay de carácter intelectual y cultural, emocional o utilitario.
- ✓ El sentido, es el propósito y la importancia que el individuo le asigna al mismo. Tiene una dimensión temporal, la cual consiste en la introspección acerca de la relación de eventos pasados con los presentes y la previsión del futuro.
- ✓ La identidad se refiere a cómo el sujeto se percibe a sí mismo, es decir su autoimagen.
- ✓ Las interacciones son los vínculos que se establecen entre los sujetos y con los contenidos.
- ✓ Las prácticas son las acciones que desempeñan los sujetos en las cuales se da la “transferencia, producción, reproducción y resistencia de los significados”.
- ✓ Los contenidos son el motivo de las interacciones y las prácticas. No se limitan al *qué* de la enseñanza, sino que también se relacionan con el *cómo* se presentan los saberes. Por tanto, se relacionan con las pautas de conducta, valores y emociones de los sujetos.

Dado que la propuesta de este trabajo es aproximarse a la comprensión de la persistencia de estudiantes de inglés de nivel superior, mediante la descripción y análisis de su experiencia formativa, se considera necesario desarrollar cada uno de los elementos de este modelo. La exposición de los componentes de la experiencia formativa, permitirá señalar el papel y la relevancia de cada uno de ellos, así como establecer su función con respecto a la persistencia de los estudiantes de inglés.

Figura 2. Ordenamiento conceptual de educación como formación



Fuente: (Zayas y Rodríguez, 2010)

En seguida, se hace un desglose de las características de cada uno de los elementos de la experiencia formativa, con base en lo propuesto en el ordenamiento conceptual de educación como formación, por Zayas y Rodríguez (2010). Además, se complementa con planteamientos de distintos autores acerca de cada uno de ellos y se establece su relación con la persistencia de los estudiantes universitarios de inglés.

2.3.1. Contextos y ámbitos

De acuerdo a Zayas y Rodríguez (2010) los contextos y los ámbitos hacen referencia al momento socio-histórico y a los lugares donde se da la experiencia del

sujeto, respectivamente. Los espacios temporales y físicos tienen sin duda una importancia e influencia tanto en el significado y sentido, como en los procesos afectivos y cognitivos de los sujetos ya que son inherentes a la experiencia humana (Vidal y Pol, 2005). Tanto el contexto como los ámbitos ayudan a comprender la forma de conducirse de los sujetos, sus prácticas y los sentidos y significados que les asignan a las cosas. De manera más específica los ámbitos se refieren a las organizaciones o instituciones como la familia, la iglesia, la comunidad, el gobierno, la escuela, etc. Representa el entorno más inmediato al sujeto y contribuye aún más al entendimiento del quehacer humano, puesto que es en estas instituciones donde los individuos adquieren sus valores y principios (Zayas y Rodríguez, 2010).

Teóricamente, los lazos que se entablan entre los individuos y los lugares han sido objeto de estudio de varios autores y desde puntos de vista distintos, aunque ese no es el objetivo de este apartado, si se considera relevante distinguir algunos de los aspectos acerca de la importancia de los espacios, en el trayecto de la experiencia de los estudiantes. Al respecto, Vidal y Pol (2005) sugieren que los espacios inspiran o estimulan la forma en que se dan las relaciones de los sujetos. Asimismo, argumentan que las prácticas de las personas le brindan un significado personal y colectivo al lugar por medio de los procesos de interrelación (Pol, 1996, 2002). Además, explican que el espacio de interacción social y la organización institucional son necesarios para la experiencia y el sentido humano ya que es ahí donde suceden y a su vez el significado o la importancia del espacio surge de la experiencia que ahí se desarrolla (Vidal y Pol, 2005). También, un aspecto que se considera relevante, es que “las personas y los grupos se autoatribuyen las cualidades del entorno como definitorias de su identidad” (Vidal y Pol, 2005, p. 283).

En suma, los ámbitos y contextos influyen en la elaboración de sentidos, significados e identidad de los sujetos, puesto que, en cierta medida, determinan el quehacer y proceder de los individuos con base en las características propias de los lugares, las instituciones y el contexto socio histórico en donde ocurre la experiencia y en consecuencia la formación. Se destaca lo planteado por Vidal y Pol (2005) en cuanto a que los sujetos se adjudican las características del ámbito en que ocurre la experiencia como parte determinante de sí mismos. Lo anterior supone una

relevancia singular, pues se presupone que el contexto fronterizo que caracteriza a la experiencia de los sujetos participantes de este estudio contribuye de manera evidente a la persistencia en el estudio del ILE.

2.3.2. Sujetos

Con respecto a los sujetos, Zayas y Rodríguez (2010) explican que “son quienes ponen en juego en las relaciones formativas, las prácticas de transferencia, producción, reproducción y resistencia de significados” (p.16). Es decir, son los protagonistas de la acción, la cual, en este caso se refiere a la persistencia en su formación del ILE. Cabe resaltar que los sujetos se conciben no solo como “aprendices de inglés” sino como agentes sociales que, dentro de una comunidad globalizada, tienen la necesidad de intercambiar significados con el fin de cumplir sus objetivos, lo cual implica la vital interacción con otros individuos. Por ello, dentro de este elemento de la experiencia, no solo se considera a los individuos estudiados, sino que también se reconoce la importancia e influencia que otros sujetos desempeñan en el trayecto de formación de los participantes de este trabajo, como lo pudieran ser maestros, amigos y familiares. Sin embargo, dado que los participantes de esta investigación son estudiantes de nivel licenciatura, se considera importante presentar lo que ello implica hoy en día.

En la actualidad, ser estudiante universitario, supone poseer una cantidad de habilidades o competencias que les permitan a los jóvenes enfrentarse a la sociedad del siglo XXI, la cual, entre otras cosas, “demanda profesionales con autonomía y pensamiento crítico” (Zúñiga, 2012, p.430). Por otro lado, dado que los sujetos, a quienes nos referimos específicamente para este trabajo, son estudiantes universitarios, resulta relevante distinguir algunas de sus características.

La generación de jóvenes universitarios que actualmente acuden a la universidad poseen rasgos peculiares y distintos a los de otras generaciones, se les ha denominado *millenials* (Cuesta et al., 2008). Las características que estos sujetos muestran son consecuencia de la cultura del posmodernismo, la cual tiene un efecto considerable en el proceso de aprendizaje (Cuesta et al., 2008; Bertoni, 2005). En general, una de las particularidades centrales de esta generación de sujetos, respecto a la universidad y el conocimiento, es que ven a la educación como un

producto con fines utilitarios. Otra característica, en relación con sus expectativas acerca de la forma de adquirir el conocimiento es que sea de manera “rápida, entretenida y sencilla”, es decir que esperan optimizar la correlación entre el tiempo invertido en el estudio y la obtención de resultados. Además, en general tienen una mayor inclinación por el trabajo grupal que individual, por la práctica que por la teoría y prefieren la información en formato digital a libros (Cuesta et al., 2008). Son un tipo de estudiante que posee ciertas capacidades y habilidades que no parecen corresponder a los requerimientos de enseñanza y aprendizaje actuales en las IES y a su vez, los jóvenes estudiantes sienten que los contenidos y los profesores no corresponden a sus expectativas (Cuesta et al., 2008). En resumen, los sujetos a investigar en este trabajo son estudiantes universitarios de inglés que persisten en el estudio del ILE, sin embargo, también se consideran relevantes los sujetos significativos que han sido parte de la experiencia en el trayecto de su formación en el idioma. La importancia de los sujetos reside en que son quienes, en su interacción, generan la experiencia formativa. Algunas de las características principales de los estudiantes participantes implican aspectos pragmáticos, de tiempo y forma en cuanto a su aprendizaje. Finalmente, los sujetos producen y transmiten conocimientos, sentimientos y conductas por medio de distintos tipos de contenido, el cual en este caso se refiere al ILE.

2.3.3. Contenido

Por lo general, el contenido se comprende como “el objeto de las relaciones y las prácticas de los sujetos” (Zayas y Rodríguez, 2010, p.14). Asimismo, la noción de contenido, usualmente se refiere al cúmulo de conocimientos impartidos en el contexto escolar (Zayas y Rodríguez, 2010). Sin embargo, según los autores esta podría ser una visión reduccionista del concepto, ya que el contenido tiene una “doble dimensión de oculto y formal” (p.14). Es decir que el contenido no se limita a los temas o aspectos asignados y planteados explícitamente en el currículo escolar, sino que también abarca “las creencias, opiniones, gestos” de los sujetos respecto a dichos temas (p.14). En este trabajo, el tema que comprende las diversas formas en que se manifiesta y transmite el contenido (conocimientos, sentimientos y

conductas) es el ILE. Por ello, es importante hacer, aunque breve, una aclaración acerca de cómo se concibe a dicho idioma en la actualidad.

Como se ha explicado en secciones anteriores, el proceso de globalización generó una serie de cambios en distintas áreas y esferas productivas de la sociedad que desembocó en una necesidad de comunicación a nivel internacional. En consecuencia, se adopta el inglés como lengua global al ser el idioma más utilizado en ámbitos “turísticos, tecnológicos, diplomáticos, académicos y de investigación científica” (Fierro, 2019, p.21). Asimismo, se incorporó el idioma inglés en los planes de estudio a nivel superior como parte de los requerimientos para el egreso de estudiantes con el fin de que puedan afrontar las exigencias de un mundo globalizado que demanda el conocimiento de dicho idioma (Fierro, 2019).

Debido al auge en la enseñanza del inglés, surge el manejo indiscriminado y en ocasiones erróneo, de los términos derivados de dicho campo y de la lingüística aplicada: *primera lengua*, *segunda lengua*, *lengua materna*, *lengua extranjera* y *lingua franca* (Fierro, 2019). Por ello, es importante aclarar a que se refiere cada uno. Lengua materna o primera lengua (L1) es el idioma que se adquiere en la infancia, generalmente en el núcleo familiar o en el lugar de nacimiento. Además, la segunda lengua (L2) es aquel idioma que se aprende en un lugar donde tiene una condición oficial. El término lengua extranjera, se refiere a un idioma que se aprende en un contexto escolar y en donde se tienen pocas o nulas oportunidades de practicarlo o usarlo en situaciones auténticas, es decir, fuera del salón de clases. Finalmente, *lingua franca* es aquella lengua utilizada como vía de comunicación entre personas que tienen diferente nacionalidad y por ende distinta lengua materna (Fierro, 2019).

En resumen, lo que se considera como contenido en este trabajo, el inglés, es considerado la principal lengua vehicular para la comunicación entre individuos de distintas culturas. Además de ser el objeto de la interacción entre los individuos, también representa las emociones, expresiones no verbales y comportamientos que forman parte de dicha interacción. Por último, se considera que la característica global del inglés podría relacionarse con la persistencia de los estudiantes

informantes de este trabajo ya que potencialmente les permitiría ser partícipes de las muchas posibilidades que implica poder comunicarse en un mundo globalizado.

2.3.4. Prácticas en la enseñanza del inglés

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras uno de los objetivos principales, si no es que el más importante, es que el estudiante alcance una competencia comunicativa la cual le permita expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos de manera correcta. Para lograrlo, no basta con saber el contenido y estructura gramatical del idioma, sino también es necesario que el aprendiente de la lengua conozca y entienda el aspecto sociolingüístico del idioma estudiado. Es decir, las convenciones, usos y costumbres utilizadas en la LE las cuales se relacionan con la cultura y tradiciones de la misma. Dicha competencia se adquiere a través de la experiencia, con la práctica e interactuando con los otros. Por ello existen distintos métodos de enseñanza del inglés los cuales consideran a la experiencia como elemento fundamental para la adquisición de la lengua. A continuación, se hace una breve descripción de algunos de dichos métodos los cuales representan las prácticas, por parte de los maestros, en el ordenamiento conceptual propuesto por Zayas y Rodríguez (2010).

La enseñanza basada en tareas o Task-Based Language Teaching (TBLT) y el método de tareas orientadas a la acción (Action-oriented Tasks) propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) son métodos muy similares los cuales se basan en el cumplimiento de tareas como medio para la adquisición de la lengua. En ellos se utilizan, como herramienta principal para la instrucción de la lengua, tareas significativas las cuales incentivan la comunicación y el intercambio de significados. Según Ellis (2003) algunas características de una tarea son: que es un plan de trabajo, se centra en el significado, implica procesos auténticos de uso de la lengua, activa los procesos cognitivos y termina con un resultado claramente comunicativo.

Generalmente, se busca que dichas actividades consistan en tópicos relevantes acerca de eventos o temas de la vida real que apelen a los intereses o necesidades personales de los estudiantes (Richards & Rodgers, 2014). En otras palabras, se busca que mediante la experimentación y cumplimiento de la tarea

asignada el estudiante atribuya sentido y significado a la misma a través de la interacción con sus compañeros.

Otro método que contempla a la experiencia como incentivo para lograr la competencia comunicativa, es el aprendizaje cooperativo, en inglés Cooperative Language Learning (CLL). El objetivo de esta metodología es hacer de cada lección una experiencia positiva a través de la interacción entre los estudiantes. Mediante el trabajo colaborativo se busca construir y fortalecer relaciones positivas entre los alumnos, así como brindar a los estudiantes las experiencias indispensables para su desarrollo social, psicológico y cognitivo (Richards & Rodgers, 2014). Esto se logra, principalmente, al relacionar los intereses y motivos personales de los alumnos para estudiar el idioma. Además, en esta metodología el idioma es considerado una vía de interacción interpersonal y un recurso para expresar significados, los cuales se adquieren por medio de un proceso colaborativo entre los estudiantes.

Además, otra metodología que propone la adquisición del inglés a través de la experiencia es el aprendizaje basado en proyectos o Project Based Learning (PBL). En este método se sugiere que por medio de la realización de proyectos significativos los estudiantes aprenden a resolver problemas, trabajar en equipo, desarrollar un pensamiento crítico, superar obstáculos, relacionar sus intereses personales y orientar sus decisiones (Richards & Rodgers, 2014). Lo anterior facilita la adquisición del idioma y permite lograr una competencia comunicativa, lo cual impacta en la identidad del estudiante puesto que incrementa su autoestima y su noción de autoeficacia (Richards & Rodgers, 2014), elementos considerados característicos de las personas persistentes. Además, la asignación de proyectos significativos como metodología de enseñanza implica que el estudiante no solo descubra sus intereses y potencial, sino que también supone el desarrollo de habilidades de investigación, resolución de problemas, pensamiento crítico, trabajo en equipo, entre otras. Por último, el PBL promueve la persistencia puesto que los proyectos deben ser culminados y presentados, por lo que los estudiantes deben aprender a superar obstáculos y resolver los problemas que se les presenten.

En resumen, los distintos métodos expuestos promueven la persistencia de los estudiantes al apelar a sus intereses, involucrarlos en experiencias y tareas significativas, enfatizar el intercambio de significados mediante la interacción y propiciar espacios que fomentan la competencia comunicativa de los aprendientes de la lengua. La importancia de brindar contextos con dichas características radica en que esto podría facilitar la asignación de sentido y significado que los estudiantes le dan al estudio del inglés

2.3.5. Sentido y significado

Una característica central del ser humano la cual ha estado presente a través de la historia, es la necesidad de saber cuál es el sentido de la propia vida (Bourdages, 2001; Magaña et al., 2004). De acuerdo a Bourdages (2001) la palabra *sentido* puede entenderse de distintas maneras, sin embargo, en este trabajo se comprende como la orientación hacia donde se dirigen los pensamientos y acciones con el fin de lograr un propósito específico. Por otro lado, Frankl (como se citó en Magaña et al., 2004, p.6) define el sentido como “el para qué, el motivo, la razón, lo que nos impulsa para lograr o para ser de una manera determinada”. Dicho lo anterior, el sentido es pues, aquel fin que inspira, mueve, despierta y emociona al individuo (Magaña et al., 2004). Contrario a lo que pudiera parecer, como lo indican Magaña et al. (2004) el sentido no es un concepto teórico, o solo una pregunta a la que hay que encontrar respuesta en la literatura, sino que es una cuestión práctica la cual se descubre haciendo frente a la vida con hechos y acciones a través del proceder humano. Es decir que, es en la experiencia donde podemos dar respuesta a la pregunta ¿para qué existo? Además, el sentido puede transformarse y modificarse en el trayecto de la vida en el marco de las experiencias.

Para el caso de este estudio, el sentido podría relacionarse con el concepto de motivación, el cual, igual que el sentido es un fenómeno polifacético y complejo, es decir, que se considera que la motivación, del estudiante de una lengua, no se limita a tener una razón para adquirir un idioma, sino que es mucho más que eso (Gardner, 2006). De acuerdo a Gardner (2006), no es posible ofrecer una sola definición de la motivación, sin embargo, si se pueden detallar las características de las personas motivadas. El autor argumenta que todas las personas con motivación

manifiestan las mismas características: “son personas persistentes, tienen razones o motivos específicos, demuestran autoconfianza y autoeficacia, tienen metas y deseos y son personas que orientan su actividad hacia sus metas” (Gardner, 2006, p.242).

En el campo de las lenguas extranjeras se ha estudiado la persistencia desde perspectivas motivacionales. Destaca el trabajo de Robert Gardner (1985) quien propone el Modelo Socio-educativo, en el cual la motivación y la habilidad se relacionan directamente con el logro en el aprendizaje de la lengua. Su hipótesis es que las diferencias individuales en estos dos aspectos explican el éxito en la adquisición del idioma. En relación con las variables mencionadas, la “habilidad” se refiere a la inteligencia y la aptitud del sujeto para el idioma, y la motivación, en el campo de las lenguas extranjeras, representa la aspiración del alumno para alcanzar un determinado nivel de dominio en la lengua meta y el esfuerzo que ha invertido para lograrlo (Gardner, 1985). Una de las premisas de esta propuesta es que el aprendizaje de una lengua extranjera no es igual a cualquier otra materia, ya que intervienen aspectos culturales que el estudiante tiene que asimilar.

El modelo socio-educativo se basa en cinco supuestos básicos:

1. Aprender una LE implica alcanzar una competencia en el idioma que permita comunicarse fluidamente con los hablantes de dicha lengua, lo cual es un proceso demandante y que toma tiempo.
2. Existen dos diferencias individuales de las que depende el nivel de logro que alcancen los estudiantes: la motivación y la aptitud.
3. Las diferencias entre la motivación y la aptitud pueden ser influenciadas por el contexto en que se encuentra el sujeto.
4. La adquisición de una LE sucede tanto en contextos formales como informales.
5. Ambos entornos, formales e informales, tienen implicaciones en aspectos tanto lingüísticos como no lingüísticos. (Gardner, 2006, p.240.)

Por otro lado, las razones por las cuales los alumnos deciden continuar estudiando una LE son múltiples. Gardner y Lambert (1972) proponen dos orientaciones: la motivación integrativa y la motivación instrumental. La motivación

integrativa se refiere a la aspiración del estudiante de ser parte de la comunidad que utiliza la lengua meta. Dicha comunidad no solo se refiere a un barrio, ciudad o país, sino a cualquier tipo de comunidad, por ejemplo, científica, académica, artística, entre otras. La motivación instrumental tiene fines más utilitarios como conseguir un trabajo u obtener un título o reconocimiento social.

Con respecto al significado y a qué es la significación, Caballero (2017) explica que “es la capacidad de producción de significados de aquello que es interrogado” (párr. 6). Con respecto a cómo se da este proceso, Zayas (2010) argumenta que los significados se forman en las interacciones sociales a través del quehacer de los individuos. Es decir, que es una sucesión de intercambio de ideas y reflexiones que representan un determinado hecho u objeto de manera continua y constante. Los significados no son fijos o inamovibles, sino que permanentemente se adaptan, evolucionan y se modifican (Caballero, 2017). Además, asignar significados se relaciona también con la identidad y sentido de pertenencia puesto que cada sujeto significa su existencia y su entorno a partir de su comprensión de sí mismo y su contexto. Finalmente, el aspecto tal vez más representativo de la significación es que se determina la importancia del objeto significado. Es decir, la relevancia no es intrínseca al objeto, sino que es el individuo quien se la atribuye de acuerdo al valor que tiene para cada quien y dicho valor es determinado con base en sus propias experiencias.

En síntesis, los sentidos y significados son lo que dan dirección y valor a las ideas, pensamientos, sentimientos y acciones de los sujetos. Los sujetos asignan dichos sentidos y significados a las cosas de acuerdo a las experiencias que han padecido, de manera particular y singular, con cierta incertidumbre y libertad, en la finitud de su cuerpo, sobre lo que han reflexionado y que los ha transformado. Por otro lado, el sentido en el campo de las lenguas extranjeras, y para los fines de este estudio, pudiera ser equiparable a la motivación, la cual, de acuerdo a la teoría tiene dos orientaciones: integrativa o instrumental. Por último, debido a que los sentidos y significados son el resultado de las acciones y reflexiones del individuo, ejercen una influencia definitiva en la construcción que el sujeto hace acerca de su identidad.

2.3.6. Identidad

La identidad es un concepto muy amplio el cual se puede abordar desde distintos ángulos y disciplinas. Para el propósito de este trabajo la identidad se plantea en general desde el campo de la lingüística aplicada y más específicamente de las lenguas extranjeras. Es importante resaltar que la investigación acerca de este concepto en dicho campo es incipiente y por lo tanto su tratamiento teórico aún es ambiguo. Sin embargo, si existen distintas aproximaciones acerca de la forma en que influye el aprendizaje de una lengua, distinta a la materna, en la identidad del sujeto. En este apartado se presenta una breve descripción de algunos de los distintos planteamientos acerca de este tema. Se espera que el conjunto de dichas propuestas contribuya a la comprensión de este elemento, el cual se forma y se transforma en el marco de la experiencia, en este caso del aprendizaje del ILE.

El MCER considera a la identidad dentro de la *competencia existencial* la cual se relaciona con el “saber ser”. Dicha competencia tiene que ver con las características personales, las actitudes y los atributos de la personalidad que se relacionan con la autoimagen y la disposición del individuo de interactuar socialmente con los otros (De Europa, 2002). Asimismo, el ordenamiento conceptual de educación como formación propuesto por Zayas y Rodríguez (2010) concibe a la identidad como la imagen que el sujeto tiene de sí, es decir, cómo se autovalora y se comprende a sí mismo. Los distintos autores que han abordado este tema, coinciden en que dicha imagen no es inamovible, esto es, que la formación de la identidad es un proceso que está en constante transformación a medida que la experiencia del sujeto avanza (Norton, 1997; Block, 2007; Ribas, 2009; Huhtala & Lehti-Eklund, 2012). De acuerdo a Block (2007) la identidad de los alumnos de lenguas extranjeras no se limita a la de ser estudiantes del idioma, sino que es más bien un medio para alcanzar sus metas personales las cuales pueden ser profesionales, laborales, académicas entre otras. Adquirir una lengua extranjera implica sumirse en una cultura distinta a la propia lo cual puede tener un impacto en la identidad individual del sujeto, ya que se cuestionan los valores, creencias y significados que constituyen al sujeto, a su realidad y que además dirigen sus acciones y decisiones. El estudio de una lengua extranjera es también el estudio de

la cultura a la que dicho idioma pertenece. Esta situación lleva a los estudiantes a una introspección la cual les permite incorporar aspectos lingüísticos y culturales tanto de su lengua materna (L1) como de la lengua extranjera (LE). Kramersch (2012) denomina a este fenómeno como *tercera cultura* (third place identity/ culture). La *tercera cultura* consiste en un proceso que implica un cambio en la relación que el aprendiz de un idioma tiene consigo mismo y la dirección que desea tomar en el futuro. Según Kramersch (2012) la tercera cultura es un espacio dentro del mismo individuo que le permite la construcción de un híbrido de identidades en la que integra elementos de su L1 y de la LE. Es decir, que es un espacio de construcción intercultural de significados y de reconstrucción afectiva y cognitiva que dispone al sujeto a formar parte de una nueva comunidad. Por tanto, el aprendizaje de una LE no solo supone la adquisición y comprensión lingüística del idioma, sino que también implica el ejercicio de aspectos afectivos y emocionales del aprendiente. Asimismo, en la formación de la identidad intervienen los sentimientos y actitudes tanto del estudiante como de su familia y amigos, es decir que la construcción de la identidad sucede en un contexto complejo que involucra mucho más que solo el aprendizaje de una lengua (Huhtala & Lehti-Eklund, 2012). Por ello, la experiencia y el aprendizaje basado en la acción es fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que el ser humano utiliza el idioma para relacionar su propio ser y quehacer con el mundo exterior. Finalmente, aprender un idioma a través de la participación e interacción con los otros es un proceso de formación de la identidad continuo (Huhtala & Lehti-Eklund, 2012).

En el campo de las lenguas extranjeras uno de los temas de mayor interés es el de la motivación, ya que este permite comprender en gran medida los factores por los que el estudiante destina esfuerzo y dedicación a la adquisición de la lengua (Ribas, 2009). Además, la influencia positiva o negativa de la familia, los amigos, los maestros y el contexto escolar también son elementos que intervienen en el grado de empeño y persistencia que pondrá el estudiante en aprender el idioma (Ribas, 2009). Como se ha explicado anteriormente, aprender inglés se ha convertido en una condición tanto para lograr objetivos personales, como para tener la capacidad de participar a nivel global en distintos campos. Por ello, se ha vuelto

cada vez más común que los estudiantes adopten e incorporen la idea, desde temprana edad, de la necesidad e importancia que tiene aprender inglés, lo cual tiene un impacto en la formación de su identidad. De acuerdo a distintos autores, este hecho puede llevar a los estudiantes a utilizar su imaginación para crear imágenes acerca de sí mismos como usuarios competentes de la lengua, lo cual se convierte en un poderoso incentivo que lleva a los individuos a dedicar tiempo y esfuerzo en lograrlo (Markus & Nurius, 1986; Markus & Wurf, 1987; Oyserman, 2001).

Hay que mencionar además que, la globalización juega un papel muy importante en el autoconcepto y por lo tanto en la motivación de los estudiantes que se han propuesto aprender inglés ya que muchos de ellos desean estudiar o trabajar en el extranjero y establecer relaciones interculturales con personas no solo de países angloparlantes sino de cualquier otra cultura. También, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) así como la industria del entretenimiento han tenido mucho que ver en el desarrollo de una identidad global ya que a través de sus contenidos (cine, música, literatura, internet) promueven una inmersión virtual la cual produce una identificación con la comunidad global, en la cual el idioma predominante es el inglés ya sea como L2 o como LE (Ribas, 2009). La comunidad global se refiere a una sociedad más amplia que trasciende los límites nacionales y la cual enfatiza la interconexión entre los espacios locales y globales, así como los nacionales e internacionales UNESCO (2015).

De acuerdo a Oyserman (2001) el autoconcepto funciona como un regulador del comportamiento que ayuda a los individuos a ejecutar sus acciones e interpretar sus experiencias. Por otro lado, Markus & Wurf (1987) proponen que los sujetos forman diferentes tipos del yo como el “yo presente” (actual self) y el “yo posible” (possible self) entre otros. Para el propósito de este trabajo se hace referencia solo al *yo presente* el cual se refiere al conjunto de características que el individuo considera que posee en este momento y, por otra parte, al *yo posible* el cual se refiere a la imagen de lo que el sujeto puede llegar a ser en el futuro (Markus & Wurf, 1987). El *yo posible* le da impulso y dirección al sujeto para actuar y estar dispuesto y abierto al cambio (Markus & Nurius, 1986). Es decir que, si el estudiante se ve a

sí mismo con una competencia avanzada en la lengua y como miembro de la comunidad global, entonces es probable que persista en la formación del idioma para reducir la brecha entre su *yo presente* y su *yo posible* (Ribas, 2009).

Otro concepto que aborda la relación entre la lengua y la identidad de los estudiantes de lenguas extranjeras el cual se relaciona con la persistencia, es el de *inversión* (investment) propuesto por Norton (1997). La autora utiliza este término para caracterizar la complejidad de los motivos y aspiraciones que los estudiantes de idiomas tienen para aprender la lengua meta. Además, explica que cuando un estudiante invierte tiempo y esfuerzo en una LE lo hace con la intención de incrementar sus recursos simbólicos y materiales los cuales a su vez aumentarán su valor en la sociedad. De acuerdo a Norton (2000), los recursos simbólicos comprenden el conocimiento de la misma LE, educación, amistades, entre otros y los bienes materiales, se refieren entre otros, al dinero y bienes raíces. Según la autora, aquellos sujetos que tienen acceso a dichos recursos tendrán mayores y mejores oportunidades en el futuro.

Por otro lado, Norton (2000) también propone el concepto de *comunidades imaginadas* en el cual sugiere que al estudiar una lengua extranjera los individuos dedican tiempo y empeño en comunidades a las cuales desean pertenecer en el futuro y dichas imágenes constituyen una fuente poderosa de motivación de la cual se deriva la persistencia de los estudiantes respecto al estudio de la lengua meta (Ribas, 2009). Además, Norton (1997) explica que siempre que el aprendiente de idiomas utiliza la LE no solo intercambia información, sino que también organiza y reorganiza el sentido de su propia identidad al establecer la relación que esta tiene con el contexto social en el que se encuentra. Dicho de otra forma, el usuario de la lengua construye y negocia su propia identidad cada vez que interactúa con los demás. La autora define a la identidad como la forma en que el individuo comprende su propia relación con el mundo, la manera en que dicha relación se construye a través del tiempo y el espacio y cómo la persona comprende las posibilidades que tiene hacia el futuro (Norton, 1997). Finalmente, de acuerdo a Norton (1997; 2000) el deseo de los estudiantes de obtener mejores oportunidades materiales o simbólicas y de formar parte de un determinado colectivo social representa un

incentivo que llevará, a los individuos a persistir en el estudio de la lengua, la cual, en teoría, les permitirá pertenecer a la comunidad de la lengua meta y a avanzar en su estatus social y/o económico.

En suma, la teorización e investigación respecto a la identidad, en el campo de las lenguas extranjeras (LE), es incipiente. No obstante, se encuentran algunas hipótesis acerca de cómo funciona o se construye la identidad del estudiante de LE. La identidad es comprendida en este trabajo como la imagen que el sujeto tiene de sí mismo y la pertenencia que experimenta en relación con los otros y sus grupos. Es importante resaltar que dicha representación no es fija, sino que puede ir cambiando de acuerdo al proceso de formación y a las experiencias vividas del individuo. La idea que el estudiante tiene de sí mismo respecto a su futuro es parte de la construcción de la identidad. La persistencia en el estudio del inglés puede deberse al anhelo de alcanzar ciertas metas u objetivos para los cuales una competencia avanzada en el idioma es necesaria. Asimismo, la adquisición de una LE implica no solo obtener conocimientos lingüísticos, sino también culturales. Ello significa la confrontación de las creencias, ideas y formas de ser y hacer de la propia cultura del estudiante con la de la lengua meta. Este hecho influye en la construcción de la identidad del sujeto al fundir los aspectos de ambas culturas que el estudiante haya decidido adoptar, de acuerdo a los propios sentidos y significados que lo definan y que sean congruentes con su visión y entendimiento de su entorno.

2.4. Conclusión

Si bien la teoría del grit, al igual que las teorías utilizadas en las investigaciones similares a esta, tiene una perspectiva motivacional, lo que en este trabajo se intenta es darle un enfoque centrado en el contexto educativo. Por ello, se incluye el ordenamiento conceptual de educación como formación con base en la experiencia, de Zayas y Rodríguez (2010) ya que amplía el escenario donde sucede la experiencia y permite ordenarla de acuerdo a sus elementos. Se considera que ambos planteamientos se complementan ya que abordan ciertos aspectos desde distintos ángulos. Finalmente, se espera que el desarrollo de cada uno de los elementos que componen el ordenamiento conceptual de Zayas y Rodríguez (2010) aclare el motivo de su relevancia para el propósito de este trabajo.

3. Diseño de investigación y metodología

3.1. Enfoque y método de investigación

La metodología propuesta en este trabajo es de carácter cualitativo, Creswell (2012) explica que el propósito de la investigación cualitativa es desarrollar una indagación a profundidad acerca del fenómeno que interesa. Asimismo, el enfoque que se considera más idóneo para alcanzar los propósitos del presente trabajo es el interpretativo, con una perspectiva preferencial hacia la comprensión de la experiencia humana. Al respecto, Bautista (2011) explica que el interpretativismo es característico de las ciencias sociales y de la perspectiva cualitativa. Consiste en la práctica de interpretar, lo cual implica brindarle “determinado sentido a cierta realidad en la que se muestra alguna intencionalidad” (p.46). Según la autora “las realidades que pueden ser objeto de interpretación son aquellas involucradas con la acción de algún sujeto” (p.46). En el caso de este trabajo se pretende realizar una interpretación acerca de la persistencia de estudiantes universitarios de inglés. Por ello, se considera que el enfoque interpretativo es adecuado para dicho propósito. Un aspecto característico del interpretativismo, de acuerdo con Bautista (2011), es que dirige la atención hacia el sujeto e intenta entender su perspectiva “poniendo a la persona en el centro de la escena como quien construye, interpreta y modifica la realidad.” (p.47). Asimismo, Carr y Kemmis (1988) (como se citaron en González, 2001) explican que el método interpretativo busca descubrir y comprender “los significados subjetivos” (p.243) que los sujetos les atribuyen a sus prácticas y “describir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a las actividades sociales” (p.243) con el objetivo de evidenciar la lógica que esclarece el o los motivos por los cuales dichas acciones poseen sentido para los individuos.

Por otro lado, algunos de los rasgos del método interpretativo, que se considera contribuyen al logro de los objetivos planteados en este trabajo, son según González (2001), que dicho enfoque busca la comprensión más que la explicación acerca de la experiencia humana, es decir, conocer cómo es vivida y sentida por los informantes. También, considera que la experiencia obtiene su significado por el conjunto de elementos en donde sucede, por consiguiente, es necesario emplear técnicas que permitan aprehender la experiencia y su entorno

“como un todo complejo geográfico, temporal y sociocultural” (p. 239). Finalmente, bajo esta perspectiva se considera a quien realiza la investigación como un instrumento, por lo que resulta fundamental la aplicación de herramientas como la entrevista semiestructurada, técnica seleccionada para la recolección de datos de este trabajo.

En suma, el proyecto aquí planteado intenta describir las experiencias formativas de los estudiantes universitarios de inglés que persisten en su estudio más allá del nivel requerido para su titulación. Se pretende conocer qué aspecto o aspectos de las experiencias representa mayor significancia y estímulo para la persistencia de los estudiantes, así como los sentidos y significados que le otorgan al estudio del inglés y como esto incide en la construcción de su identidad. Para ello, se escoge el interpretativismo como método de investigación, al ser una de sus características el respeto por los significados que los sujetos asignan a las vivencias, puesto que se busca la comprensión del fenómeno desde la perspectiva y experiencia de los participantes. También se considera que el enfoque interpretativo es el más pertinente por el tipo de técnicas de recolección de datos que se utilizan bajo su marco, como la entrevista semiestructurada, la cual es la técnica escogida para llevar a cabo la recopilación de información.

3.2. Participantes

Para elegir a los participantes se buscó a estudiantes universitarios de nivel pregrado inscritos en el nivel 7 de los cursos generales de inglés o en gramática avanzada, es decir alumnos que ya cumplieron con el requisito de egreso solicitado por el plan institucional de su área de formación, pero que sin embargo siguen estudiando el idioma. Se entrevistó a 10 estudiantes de pregrado de entre 19 y 24 años de edad, de los cuales 2 son hombres y 8 mujeres. Las áreas de formación de los estudiantes entrevistados son: 3 de Ingeniería Civil, 2 de Ingeniería Química, 1 de Ingeniería Mecatrónica, 1 de la Licenciatura en Administración, 1 de la Licenciatura en Literaturas Hispánicas, 1 de la Licenciatura en Psicología y 1 de la Licenciatura Química en Alimentos

El escenario de recolección de datos fue la Universidad de Sonora, algunas de las entrevistas se llevaron a cabo en el Departamento de Lenguas Extranjeras

(DLE) y otras en un área dentro de la universidad cercana al edificio de cada participante. El DLE ofrece 7 niveles de inglés, los cuales tienen una duración semestral. Dichos niveles se dividen en nivel básico, intermedio, intermedio alto y avanzado. Los niveles que pertenecen al nivel básico son el 1A, 1B y 2. Los niveles 3, 4, 5 y comprensión de lectura 1 y 2 son del nivel intermedio. Los cursos 6 y 7 y comprensión de lectura 3 y 4 son del nivel intermedio alto. Además, se ofrecen cursos posteriores al nivel 7, los cuales se concentran en el perfeccionamiento de una habilidad en particular: conversación, gramática avanzada, redacción y preparación para el examen TOEFL.

Por otra parte, si bien los LGMC de la Universidad de Sonora establecen como requisito de egreso que el alumno obtenga 481 puntos en el examen TOEFL o acreditar el nivel 4 de inglés, se considera importante aclarar que algunas carreras solicitan a sus alumnos un nivel mayor al 4. Sin embargo, la mayoría de los planes de estudio piden por lo menos el nivel mencionado. Los niveles considerados para la selección de informantes fueron el nivel 7 y el curso de gramática avanzada, ya que esto implicaría que los estudiantes, de nivel pregrado, inscritos en estos cursos ya cumplieron con el requerimiento para su titulación.

Para la recolección de informantes en la investigación cualitativa, Creswell (2012) propone el término muestreo intencional (*purposeful sampling*) el cual implica la selección deliberada de individuos y/o espacios para comprender el fenómeno que interesa. El muestreo intencional ocurre antes de la recolección de datos, uno de sus objetivos es describir un subgrupo a profundidad. Para cumplir con dicho propósito Creswell (2012) propone el término muestreo homogéneo el cual consiste en la selección de personas que poseen características similares. Para el muestreo homogéneo, el investigador escoge deliberadamente a los informantes con base en su afiliación a un determinado subgrupo el cual tiene particularidades específicas y definidas. En el caso del presente trabajo, el criterio de selección de informantes es el siguiente: estudiantes de pregrado inscritos en la Universidad de Sonora que estén cursando el nivel 7 de inglés aún y cuando no sea requerido por su carrera, es decir que ya cumplieron con el requisito de egreso solicitado por el plan institucional de su área de formación, pero han decidido continuar estudiando la

lengua y completar la totalidad de los niveles de inglés ofrecidos por el Departamento de Lenguas Extranjeras o incluso continuar en el curso de gramática avanzada.

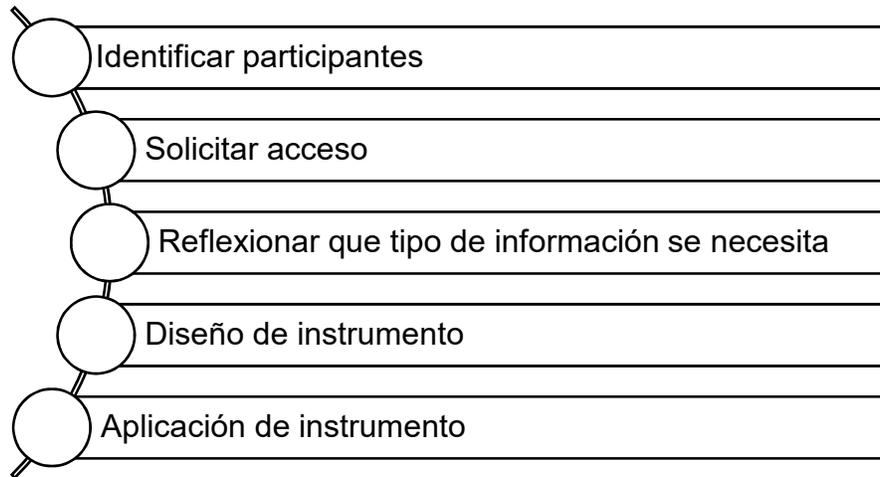
Con respecto al tamaño de la muestra, Creswell (2012) argumenta que, en investigaciones de carácter cualitativo, la cantidad de sujetos a investigar varía de acuerdo a diversos factores como el objeto de estudio, el objetivo, el entorno etc. Comúnmente, se entrevista a pocos sujetos con el fin de lograr una descripción más detallada. Por otro lado, se considera hacer entrevistas hasta llegar al punto de saturación, lo cual se entiende como “el punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos” (Martínez-Salgado, 2012, p. 617). En cuanto al número de participantes, en las investigaciones consultadas acerca del fenómeno estudiado se encuentra que Dirstine (2006) cuenta con 9 informantes y Kirkpatrick (2001) entrevista a 8 estudiantes, lo cual se considera, respalda el número de estudiantes participantes en este trabajo. Asimismo, otros estudios de carácter cualitativo en el campo de la educación, muestran una cantidad de 5 y 8 informantes respectivamente (Valcárcel, 2006; Fernández y Cuadrado, 2010). Por consiguiente, se considera que los 10 estudiantes seleccionados para participar en este trabajo son suficientes, ya que se cumple con lo planteado tanto por la teoría, así como por los antecedentes. Finalmente, una de las propiedades de la investigación cualitativa es como lo apunta Álvarez-Gayou (2007) “la paradoja de que, aunque usualmente son pocas las personas a quienes se estudia, la cantidad de información obtenida es muy grande” (p.187).

3.3. Procedimiento de recolección de información

Con respecto a la recolección de datos en la investigación cualitativa, Creswell (2012) propone un proceso de 5 pasos. Primero, se debe identificar a los participantes con el objetivo de diseñar un criterio de selección que permita escoger a los sujetos que cuenten con las características que ayuden a entender el fenómeno que interesa y a responder la pregunta de investigación. Segundo, solicitar los permisos necesarios que permitan establecer contacto con dichos participantes. Tercero, reflexionar acerca de qué tipo de información dará respuesta

a la pregunta de investigación. Cuarto, diseñar el instrumento para la recolección de datos. Finalmente, aplicar el instrumento para la recolección de información.

Figura 3. Cinco pasos para la recolección de datos en la investigación cualitativa



Adaptado de: Creswell, J.W. (2012)

Una vez establecido el criterio de selección de informantes y con base en el proceso propuesto por Creswell (2012) se realizaron las siguientes acciones: Para empezar, se enviaron cartas tanto a la Jefa del Departamento de Lenguas Extranjeras como al coordinador de los cursos generales de inglés de la Universidad de Sonora, solicitando su autorización para invitar a los estudiantes universitarios en niveles avanzados de inglés que cumplieran con el criterio de selección. Una vez obtenido el permiso, se sostuvo una reunión con el coordinador de los cursos generales de inglés para explicarle el propósito de la investigación y solicitar la información acerca de los horarios y las aulas donde se imparten las clases de nivel 7 así como los nombres de los maestros responsables. Después, se habló con algunos de los maestros de nivel 7 para explicarles, de igual manera, el objetivo del trabajo y solicitar su permiso para pasar a los salones a invitar a los estudiantes que cumplieran con las características requeridas. Cabe aclarar que se invitó a 5 de los 9 grupos de nivel 7 que se ofrecían durante ese semestre. Luego, se pasó a los salones, se expuso el motivo de la invitación y se tomaron los datos de los voluntarios que estuvieron dispuestos a participar. Enseguida, se agendaron citas con cada uno de los participantes. Finalmente, se llevaron a cabo las entrevistas en

las cuales los participantes leyeron y firmaron el consentimiento informado y estuvieron de acuerdo en la grabación de voz de la entrevista.

3.4. Técnica e instrumentos de recolección

Se considera que la técnica de recolección de datos más conveniente para el proyecto es la entrevista semiestructurada, ya que permite la recopilación de la información desde la perspectiva del estudiante. Además, permite obtener información acerca de fenómenos que no son directamente observables como la experiencia interna, opiniones, valores, intereses, entre otros (Gall, Gall, & Borg, 2003). Algunas de las ventajas de esta técnica de recolección de datos es que permite la aclaración de preguntas y respuestas en un ambiente relajado y flexible para el entrevistado. También, es un procedimiento que facilita la obtención de información difícil de conseguir. Asimismo, se utiliza para estudiar una gran gama de fenómenos educativos. Además, la modalidad de esta técnica se da en un contexto informal para lograr que el entrevistador obtenga la confianza del infórmate y así conseguir información detallada que abone a la comprensión del fenómeno. Además, la entrevista semiestructurada permite realizar comprobaciones cruzadas para la confirmación y validación de la información. Finalmente, una característica muy relevante de la entrevista es que permite detectar distintos aspectos de la experiencia (Gall, Gall, & Borg, 2003), lo cual corresponde al objetivo de este trabajo.

Con respecto al diseño de la entrevista se tomaron en cuenta los conceptos expuestos en el marco teórico, principalmente los aspectos de la experiencia planteados en el modelo de formación como educación propuesto por Zayas y Rodríguez (2010). De tal manera que los aspectos considerados son aquellos que, en el marco de la experiencia, intervienen en la formación de la identidad, sentido y significado de los sujetos con respecto al estudio del inglés como lengua extranjera. Debido a que la entrevista semiestructurada permite desarrollar una plática informal, se partió de una pregunta general la cual incluía algunos de los elementos de la experiencia, la cual permitió a los participantes elaborar una respuesta con base en sus vivencias. Conforme avanzaba su relato se derivaron preguntas relacionadas

con los demás aspectos de la experiencia y con el sentido, significado e identidad que para ellos tiene el estudio del ILE.

3.5. Análisis de datos

El primer paso para el análisis de resultados fue la transcripción de las entrevistas. Mientras se transcribía cada entrevista se iban tomando notas a mano o resaltando en el texto, al momento de la transcripción, cuestiones que parecían relevantes. Después de terminar las transcripciones, se releeron con el fin de organizar los datos obtenidos. De acuerdo a lo sugerido por Gall, Gall, & Borg (2003) se descompone la información en segmentos con el fin de encontrar unidades de significado y temas para después sintetizar los resultados. Se decidió ordenar los resultados de acuerdo a cada uno de los elementos de la experiencia propuestos por Zayas y Rodríguez (2010). Una vez descompuesta la información se consideró tener suficientes datos para tomar cada uno de los elementos de la experiencia como categorías de análisis. Por consiguiente, las categorías establecidas para el análisis de la información son: ámbitos, sujetos, contenido, prácticas, interacciones, identidad, sentido y significado. Sin embargo, en los resultados se presentan en conjunto las categorías de contenido y prácticas por un lado y por otro, sujetos e interacciones. Enseguida, se presentan las categorías con sus respectivas subcategorías y códigos más específicos. Si bien no se incluyen todos los códigos específicos utilizados, éstos se podrán apreciar más adelante en el apartado de resultados.

Categorías, subcategorías y códigos

Tabla 3. Categorías, subcategorías y códigos

Categorías	Subcategorías	Códigos
Ámbitos: Lugares físicos o virtuales donde sucede la experiencia.	Contexto socio histórico: Período de tiempo en que sucede la experiencia formativa del informante respecto al ILE.	globalización, economía, política
	Contexto escolar: Lugares de educación formal que contribuyeron a la persistencia del informante.	universidad, preparatoria, secundaria
	Contexto fronterizo: Lugares de educación informal los cuales se caracterizan por su ubicación geográfica y la cual representa un factor relevante en la persistencia del informante respecto al estudio del ILE.	hogar, iglesia, internet
Otros sujetos: Personas significativas que intervienen en la continuidad del alumno respecto al estudio del ILE.	Influencia de otros sujetos: Tipos de influencia que han ejercido las personas que han incidido en la continuidad de los estudiantes.	Familia: ejemplo, consejos, experiencia
		Maestros: motivar, retar, exigir
		Amigos: decisiones, intereses en común,
	Apoyo de otros sujetos: Formas en que otros sujetos respaldaron y animaron al informante durante su formación en el idioma, las cuales contribuyeron a su persistencia.	Familia: soporte económico y afectivo Maestros: empatía, cooperación, flexibilidad Amigos: colaboración entre pares, respaldo emocional
Interacciones: Las acciones recíprocas entre el informante y otros sujetos respecto al uso de la lengua que favorecen la persistencia.	Relaciones: Tipo de conexión del informante con otros sujetos.	Familiar, escolar, amistosas
	Vínculos: Lazos que se establecen como resultado de las relaciones entre otros sujetos y el informante respecto al uso del idioma, que contribuyen a la persistencia	Familia: cariño, confianza, ayuda, interés mutuo
		Maestros: compromiso, esfuerzo, agradecimiento, comprensión Amigos: identificación, amistad, lealtad, compañerismo
Contenido: Se refiere a aspectos del objeto de estudio de los sujetos, en este caso el ILE, que inciden en su persistencia.	Temas: Tópicos de interés personal de los informantes que influyen en la persistencia:	Entretenimiento, carrera profesional, gustos propios
	Habilidades de la lengua: Aspectos generales o específicos del idioma que el	Lectura de comprensión, gramática, comprensión

	entrevistado desea mejorar y que se relacionan con la persistencia.	auditiva, redacción, vocabulario, pronunciación
Prácticas: Acciones de los informantes y herramientas utilizadas en el proceso de formación del ILE, las cuales impulsan y facilitan la persistencia.	Estrategias: Actividades específicas que el informante lleva a cabo respecto al uso del idioma, las cuales favorecen su persistencia.	Consumo de entretenimiento, estudiar el idioma, cumplimiento de objetivos
	Uso de materiales: Objetos tangibles o intangibles que han fungido como recursos didácticos para el aprendizaje formal o informal del inglés y que han facilitado la persistencia del informante respecto al ILE.	Dispositivos electrónicos, libros, internet
Identidad: La forma en que el informante se percibe a sí mismo en relación con su conocimiento del ILE, no solo en cuanto a sus características personales, sino también con respecto a sus capacidades, sus sentimientos y a como se visualiza a sí mismo en el futuro.	Autopercepción: La imagen presente y futura de sí mismo que ha construido el informante en el trayecto de su formación del ILE, incluye también el nivel de apropiación del idioma que consideran tener los informantes y las características personales que contribuyen a su persistencia.	Imagen de sí mismo: yo actual/ yo posible
	Pertenencia: El deseo de formar parte de un grupo social en el futuro o el sentimiento de ser parte de un determinado grupo en el presente.	Identificación con un grupo social específico
Sentido: Motivos de los informantes para seguir estudiando el idioma, es decir, el para qué de su estudio.	Expectativas de mejora: Propósito de crecer en distintos aspectos de su vida.	Personales, laborales, profesionales, sociales
	Metas: Fin al que se dirigen las acciones del informante.	Hacer el TOEFL, posgrado, emigrar, mejor empleo
Significado: Conocimientos, acceso a las propiedades del ILE que los estudiantes construyen y que favorece su persistencia.	Valor: Importancia que el informante le asigna al idioma.	Nuevas habilidades, empoderamiento, capacidad
	Concepto: La forma en que el informante significa o define al idioma.	Herramienta, beneficio, fortaleza, conexión

4. Resultados

El propósito de este trabajo es identificar y describir los elementos de la experiencia formativa de estudiantes persistentes de inglés de la Universidad de Sonora. La organización de la información se presenta dando respuesta a las preguntas que guían esta investigación, las cuales son:

- ¿Cuáles son las características de los siguientes elementos de las experiencias formativas que impulsan la persistencia del estudio del ILE?
 - de los ámbitos en donde se da la experiencia
 - de los sujetos involucrados en el estudio del ILE y sus interacciones
 - de los contenidos
 - de las prácticas formativas
- ¿Cuál es el sentido y el significado que los estudiantes persistentes le asignan al estudio del ILE y como se relacionan con la formación de su identidad?

Este apartado contiene una descripción de cada uno de los aspectos que conforman el ordenamiento conceptual de educación como formación propuesto por Zayas y Rodríguez (2010). Se incluyen también figuras en las cuales se intenta brindar una explicación gráfica que muestra la integración de los elementos, sus categorías y códigos, los cuales se expresan en el análisis y en la interpretación.

4.1. Elementos de la experiencia formativa y persistencia

¿Cuáles son las características de los siguientes elementos de las experiencias formativas que impulsan la persistencia del estudio del ILE?

- De los ámbitos
- Los sujetos y sus interacciones
- Los contenidos
- Las prácticas

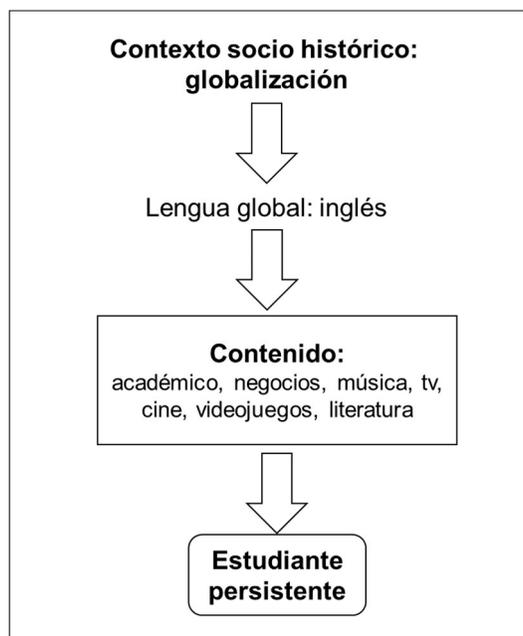
4.1.1. Ámbitos donde sucede la experiencia formativa

Los ámbitos pueden ser de diferente tipo desde la infraestructura del lugar donde se dan las prácticas e interacciones de los individuos y el momento socio-histórico bajo el cual suceden, hasta los ámbitos sociales, socio-demográficos y de la vida diaria de los sujetos. Los ámbitos en los que se han dado las experiencias formativas de los estudiantes entrevistados se pueden dividir en espacio socio histórico, espacio escolar y espacio fronterizo.

4.1.1.1. Contexto socio histórico

El espacio socio histórico se refiere al período de tiempo en que sucede la experiencia del informante respecto al estudio del ILE, el cual hace referencia específicamente a la globalización, la cual se entiende como “la creciente interconexión e interrelación de todos los aspectos de la sociedad” (Jones, 2010, p.4) una de cuyas características es el uso del inglés como lengua global. Por ello, las experiencias de los estudiantes entrevistados, están marcadas de inicio por este fenómeno, debido a que el contexto socio histórico que les ha tocado vivir ha influido de manera muy fuerte estas experiencias. Crecer en la época de la globalización implica la incorporación del idioma en su vida desde muy temprana edad en sus actividades cotidianas “...desde chiquita a mí me encantaba ver caricaturas en inglés, aunque no les entendía me gustaba verlas, empecé también con la música en inglés, escuchaba música en inglés todo el tiempo, hasta la fecha y ahí empecé como que a familiarizarme con el idioma, me di cuenta que me gustaba el idioma, me gustaba ver la tele en inglés, escuchar mi música en inglés” (Sujeto 10). Un mundo en donde, para pertenecer y participar en la sociedad global, es necesario comunicarse con personas de diferentes países y culturas y ser capaz de resolver diversos tipos de problemas, donde no hay fronteras para el intercambio de ideas, bienes y servicios y donde las oportunidades de movilidad son cada vez más promovidas y accesibles, sin duda constituye un factor que impulsa la persistencia de los estudiantes de ILE “...El inglés ahorita es una necesidad y supongo que antes era un lujo, lo considero una necesidad por la globalización, el idioma de la globalización es el inglés” (Sujeto 9).

Figura 4. Influencia del contexto socio histórico en el estudiante persistente de ILE



4.1.1.2. Contexto fronterizo

Por otro lado, además de la necesidad de aprender el idioma que demanda el espacio socio histórico caracterizado por la globalización, el espacio fronterizo representa también un factor relevante, que, de acuerdo con la información brindada por los estudiantes, les exige saber el idioma debido a la proximidad que existe con Estados Unidos. El espacio fronterizo se refiere a los lugares de educación informal o no formal los cuales se distinguen por su ubicación geográfica la cual representa un factor relevante en la persistencia del informante respecto al estudio del ILE. Estos espacios se constituyen principalmente por aquellos sitios donde el estudiante convive con las personas más cercanas como la familia y los amigos. Algunos de estos lugares son el hogar, la ciudad donde crecieron y otros espacios donde se recibe una formación no oficial, como en la iglesia y el internet. La dinámica que se da en un contexto transfronterizo, como Sonora y Arizona, ejerce una gran influencia en las actividades económicas, culturales, sociales, entre otras, que finalmente tienen un impacto en la vida diaria de las personas que habitan ambos estados. Algunos ejemplos de vivir cerca de la frontera, mencionados por los informantes y que inciden en la persistencia de estudiar el ILE, son:

- Tener familia con residencia en E.E.U.U. Si bien independientemente del lugar en donde se viva es posible tener familiares que vivan en el extranjero, al parecer un contexto fronterizo propicia que esto sea más común, ya que la mayoría de los entrevistados manifestaron tener familia viviendo en dicho país o incluso haber vivido allá por un tiempo. Además, reconocen que eso les ha dado la oportunidad tanto de viajar a esa nación como la posibilidad y la facilidad de aprender y practicar el idioma.

“...mi tía vive allá en Estados Unidos... y pues vamos a visitarlos, casi siempre en invierno, estamos como un mes allá y pues sí me da oportunidad de practicar el idioma en las actividades de la vida diaria...” (Sujeto 4).

- Tener la facilidad de cruzar la franja fronteriza para realizar actividades de la vida diaria y en relación con esto, la necesidad de hablar inglés. Una actividad muy común de las personas que viven en la frontera es ir a Estados Unidos a pasar días feriados o hacer compras de artículos de primera necesidad, como ropa o abarrotes. Cabe resaltar que esta actividad se vuelve aún más común en las ciudades vecinas que se encuentran justo en la línea fronteriza, como Agua Prieta, Cananea o Caborca.

“...soy de Agua Prieta, Agua Prieta es una ciudad fronteriza, colindamos con Douglas, la ciudad de Arizona... tengo visa desde que tenía menos del año, desde bebe. Ahorita todo mundo dice ‘es que todo mundo habla español ya no necesitas el inglés cuando cruzas’, pero, de verdad, hace unos 15 años todavía había personas en el Wal-Mart que no sabían nada de español... en ese momento era una necesidad aprender, porque gran parte de nuestra economía se basaba en comprar en Estados Unidos...” (Sujeto 9).

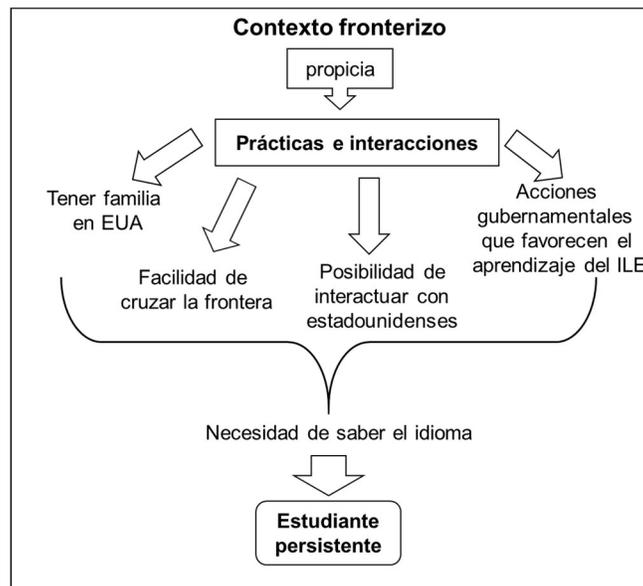
- Las particularidades de un lugar fronterizo, como Sonora, facilitan la posibilidad de trabajar o convivir con estadounidenses hablantes de inglés.

“...un tío me contacto con una persona que viene de Nueva York y empecé a trabajar con ellos en una fundación y todavía estoy trabando con ellos, ya tenemos como cuatro años trabajando...” (Sujeto 8).

- Finalmente, debido a su colindancia con E.E.U.U. el estado de Sonora es pionero en la promoción e implementación de clases de inglés dentro del horario regular en primarias públicas.

“...iba a escuela pública, empecé a estudiar inglés a nivel escolar en el 2º año de primaria, y de ahí, todos los años tuve inglés...” (Sujeto 5).

Figura 5. Características del contexto fronterizo que impulsan la persistencia



4.1.1.3. Contexto escolar

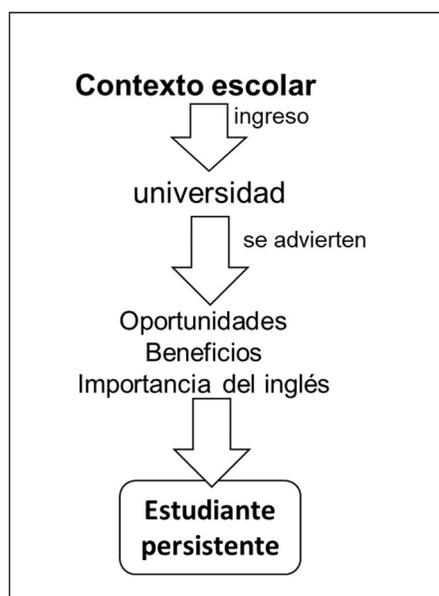
El contexto escolar se refiere a los lugares donde se han dado las experiencias de educación oficial o formal de los estudiantes. En este contexto se puede resaltar, de acuerdo a la información recolectada, principalmente la experiencia universitaria de los informantes. Los estudiantes coinciden en que a partir de su ingreso a la educación superior se provocó un interés especial en el idioma y una conciencia acerca de la importancia de la lengua, que no tenían en niveles educativos anteriores, no solo para motivos personales sino también académicos y profesionales. Además, el entorno universitario y lo que ello implica, como los consejos y requerimientos de los maestros y de la misma institución, los eventos académicos, las oportunidades de movilidad y las distintas formas de participar dentro de la universidad son experiencias que contribuyeron a despertar

en los estudiantes esa dedicación y esfuerzo por alcanzar una competencia avanzada en el inglés.

“...mi experiencia desde que empecé a estudiarlo... Pues la verdad en el Colegio X no le ponía mucha atención ... ya después cuando salí le empecé a poner más atención...por las oportunidades que te puede dar o las puertas que te puede abrir tener ese conocimiento... porque pues en prepa o en secundaria... ni en cuenta...” (Sujeto 4).

Finalmente, dentro de los cursos generales de inglés en el Depto. de Lenguas Extranjeras de la UNISON, la mayoría de los estudiantes califican su experiencia como positiva, principalmente gracias a los profesores de inglés, aspecto que abordaremos en el siguiente apartado.

Figura 6. Características del contexto escolar que impulsan la persistencia



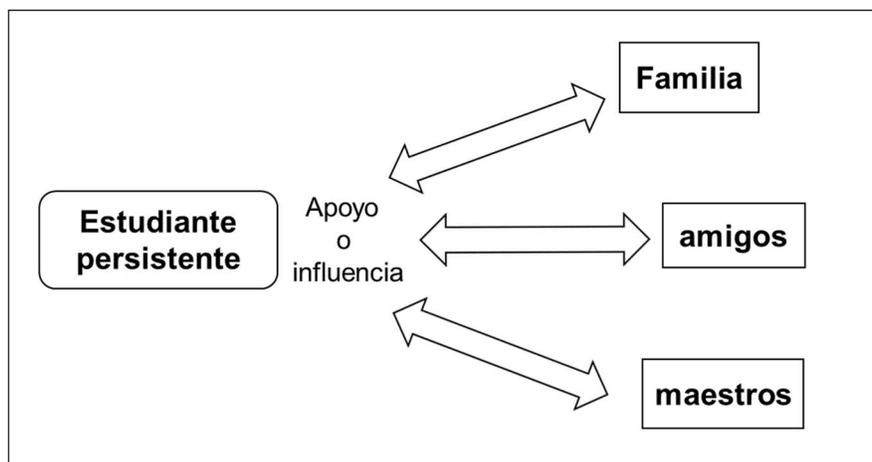
4.1.2 Los sujetos y sus interacciones

Los sujetos y las interacciones son elementos de la experiencia que se encuentran íntimamente relacionados entre sí, no puede existir el uno sin el otro. Aunque es posible analizarlos de manera separada, en este apartado se abordan ambos elementos en su conjunto, ello porque la información analizada para esta sección tiende a mostrar con fuerza la imbricación de uno y otro componente de la experiencia.

La categoría sujetos comprende a las personas significativas que han intervenido de alguna manera en la formación continua del alumno respecto al estudio del ILE, es decir, aquellos individuos relevantes que contribuyen a que la experiencia del estudiante sea formativa. Por su parte, las interacciones se refieren a las acciones, los significados, los sentidos y las identidades recíprocas entre las personas que la conforman y los vínculos que entablan entre sí.

De acuerdo con la información recolectada, los sujetos más significativos en las experiencias de los informantes son los familiares, los maestros y los amigos, por ello se consideran estas tres dimensiones: familiar, escolar y compañerismo. Los sujetos en cada una de las dimensiones comparten la propiedad de funcionar como influencia o apoyo para los estudiantes entrevistados. La función de apoyo se refiere a las personas que han animado y respaldado a los estudiantes en su decisión de seguir estudiando el idioma. Asimismo, la función de influencia indica las acciones de aquellas personas que han hecho reflexionar a los informantes acerca de la importancia de alcanzar una competencia avanzada en el idioma y los vínculos que existen entre dichas personas y los entrevistados. Esta influencia puede presentarse de distintas maneras: mediante la conversación directa, a través del ejemplo o llevando a cabo actos concretos como inscribirlos en clases de inglés. A continuación, se describen las características de los sujetos, la dinámica de sus interacciones, la función que ejercen en ellas (como influencia o apoyo) y los vínculos que se crean entre los entrevistados y dichos sujetos.

Figura 7. Funciones de los sujetos en las interacciones



4.1.2.1 La familia en la persistencia

El papel de la madre

La mayoría de los estudiantes entrevistados mencionan a un miembro de su familia que ha sido relevante para su decisión de persistir en el estudio del idioma, entre quienes se puede resaltar a la madre.

“... mi madre siempre ha dicho, que yo debo de aprender la mayor cantidad de información posible... y siempre me ha dicho que el inglés es una parte importante en mi vida, es parte de mi formación y obviamente es un idioma muy útil...” (Sujeto 6).

Con base en lo revelado por los estudiantes, se puede inferir que algunas de las cualidades de la madre son la de ser solidaria, impulsora y proactiva. En resumen, se puede calificar a la madre como una líder natural en la familia puesto que su objetivo es sacar lo mejor de sus hijos al guiarlos, con base en su experiencia, en este caso, acerca de la importancia de estudiar inglés. Puede ser que debido a los fuertes lazos que existen entre madres e hijos, su apoyo, sus consejos, palabras y acciones respecto al tema hayan impulsado de manera significativa la persistencia y hayan contribuido a la idea que los estudiantes tienen acerca de la importancia de continuar estudiando el idioma en niveles avanzados.

También otros integrantes de la familia como tíos, primos y abuelos son importantes. Una característica en común de los familiares que han contribuido a la persistencia de los estudiantes de inglés, es que dichos sujetos tienen algún tipo de relación con Estados Unidos y por lo tanto con el idioma oficial de ese país.

“... mi abuelo vivía en el otro lado y tenemos familia allá, entonces mi abuelo les inculco a ellos la relación con el inglés, mi abuelo era Norte Americano y de ahí viene la costumbre, mi abuelo iba a trabajar para allá y siempre les traía libros y discos a mis papás para que estudiaran en la casa y ellos nos lo transmitieron a nosotros, la raíz es mi abuelo...” (Sujeto 8).

Apoyo de la familia

Por otro lado, respecto a las personas de la familia que desempeñan la función de apoyo, los informantes dicen:

“...mi prima estaba viviendo en Nueva York, entonces, cuando yo me metí a inglés le dije y me dijo, ‘¡que padre! ¡Síguele!, que padre que estés estudiando y te puedes venir a Nueva York conmigo’ y eso me animo muchísimo, y siempre fue ese querer, porque mis primas que están en Tucson siempre me decían: ‘¡vamos...!’” (Sujeto 5).

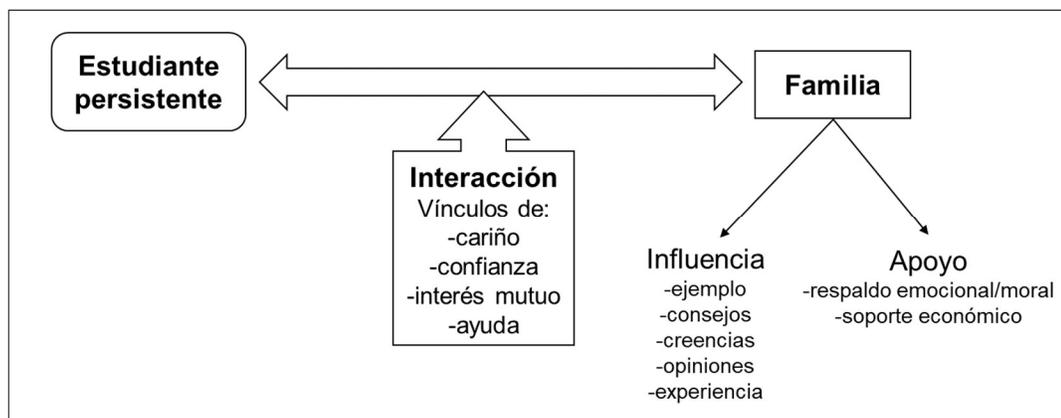
El tipo de vínculos establecidos por los informantes en las interacciones con sus familiares son principalmente afectivos, es decir, de cariño, de confianza, de interés por el otro y de ayuda.

Influencia de la familia

Los familiares que han influido en la decisión de los estudiantes de seguir estudiando inglés, son aquellos que principalmente les han hablado acerca de la importancia que podría tener adquirir el idioma en los distintos aspectos de su vida: profesional, académico, laboral y social.

“Pues algo que me ha animado a seguirle y que me ha mostrado lo importante que es aprender inglés es el hecho de que mi tío trabaja allá, que lo usa y que es un idioma que es globalmente entendido... él nos ha recalcado mucho que es muy importante...” (Sujeto 4).

Figura 8. Rol de la familia en la persistencia



4.1.2.2 Los maestros en la persistencia

Otros sujetos muy significativos involucrados en las experiencias formativas de los estudiantes persistentes son los maestros. Cabe aclarar que en este rubro entran todos los profesores que han desempeñado para los estudiantes entrevistados, un papel importante en su trayecto de formación. Sin embargo, hay que subrayar que a quienes los entrevistados enfatizaron como más significativos, fue a los profesores de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora.

El papel de los maestros

Los maestros son una pieza clave y muy relevante en la formación de los estudiantes. Pueden ser quienes animen o desanimen a los estudiantes a continuar estudiando o a formarse un idea positiva o negativa del idioma. De todos los maestros que han intervenido en su experiencia, los entrevistados enfatizaron más a sus maestros universitarios. Los participantes reconocen que, a diferencia de los profesores que tuvieron antes de entrar en la universidad, estos poseen un nivel de conocimiento muy superior, es decir que dominan la materia “...*la maestra que me tocó este semestre tiene experiencia en revisión de tesis, entonces su lenguaje es muy alto, su nivel de inglés es muy alto...*” (Sujeto 9). La mayoría de los estudiantes coinciden en decir que los maestros de inglés que tuvieron durante la secundaria y preparatoria, principalmente, no tenían ni la competencia en el idioma, ni la actitud para dar una buena clase “*en la secundaria ...no tuve tan buena experiencia porque a los maestros como que por lo mismo de que es inglés, no le tomaban como tanto entusiasmo. Los mismos maestros hacen que el alumno no le tome seriedad al asunto. Pero la verdad, aquí en la universidad sí se ve que los maestros son muy buenos maestros. Me sorprende que yo estaba impuesto a otro tipo de maestros que el inglés ni siquiera lo hablaban bien y estos sí, todo muy bien, la gramática, su manera de hablarlo súper fluidos... Entonces aquí en la universidad considero que ha sido muy buena experiencia... los 3 maestros que he tenido en los 3 niveles, muy buenos maestros, la verdad...*” (Sujeto 1). La generalidad de los informantes concuerdan en hacer una diferencia entre sus profesores de inglés actuales y los anteriores a su ingreso a la educación superior, este hecho parece ser un factor muy

significativo que favorece su persistencia “... (en) la secundaria... era lo más básico... ahí los maestros no eran como los maestros del departamento de lenguas, eran diferentes a los que he tenido ahora, no le daban la importancia que yo esperaba tener, yo decía quiero más, quiero obtener más, no le echaban ganas no me motivaban mucho a continuar...” (Sujeto 10).

Otra característica que resaltan los informantes acerca de los docentes de inglés universitarios es que son alegres y divertidos, lo cual hace agradable la experiencia de los estudiantes e impulsa sus ganas de seguir aprendiendo “...no sé qué tienen los maestros de inglés, son personas muy felices, muy chispa...” (Sujeto 8). Al respecto otro informante dice: “...es muy buena onda, muy muy buena persona y me hizo el inglés muy divertido y aprendí bastante...” (Sujeto 6). Además, otra cualidad que resaltan los estudiantes de sus profesores de inglés, la cual los impulsa a continuar estudiando es que son exigentes “...cuando tuve al teacher X fue así como que ‘¡wow!’ su forma tan estricta de ser, fue lo que me hizo pensar que yo quería aprender inglés...” (Sujeto 5). También, los informantes describen a los maestros de inglés como personas muy diligentes y comprometidas “...la profesora Z, una profesora muy buena onda, muy activa, muy hiperactiva, a mí me dio el nivel cinco, también me la pase muy bien y siempre llegaba con mucha energía, era muy raro que faltara, de hecho, nunca faltó, y... tenía muy buena actitud...” (Sujeto 6).

También, la vocación y el esfuerzo que muestran algunos profesores de inglés es otro factor que ha tenido un impacto en el deseo de continuar estudiando el idioma “A veces no se toma en cuenta y mucha gente no lo aprecia, pero los profesores les dan ese plus a las materias, que a veces no se le exige y ellos lo dan para que tu tengas una mejor experiencia... he tenido tres profesores los cuales se han esforzado mucho en su clase y para mí ha rendido fruto, me dan ganas de ir y (aunque) a veces digo ‘tengo que hacer esto o esto otro’, pero de todas formas voy y me la paso bien, ya no tengo esas ganas de decir ‘no voy a entrar’, porque ya vez que dices ‘no es inglés, con 60 paso’, eso te da las ganas, te da la motivación de ir y seguir” (Sujeto 6).

Apoyo de los maestros

Como se mencionó antes, todos los sujetos significativos involucrados en las experiencias formativas de los entrevistados han fungido como apoyo o influencia y los maestros no han sido la excepción. De acuerdo a los resultados obtenidos, el apoyo brindado por los docentes se aprecia de distintas maneras en sus interacciones con los entrevistados. Al parecer, el hecho de que los profesores no se limiten solo a transmitir el conocimiento de la lengua a los estudiantes, sino también a interesarse por ellos, sus aficiones, sus gustos y a crear un ambiente relajado y de certidumbre en clase, hace que se establezcan lazos los cuales suscitan en los alumnos sentimientos de compromiso, de dar su mejor esfuerzo, de agradecimiento, de comprensión, de seguridad y de confianza. Se considera que crear vínculos con los estudiantes puede funcionar como una estrategia efectiva la cual incentiva la persistencia de los alumnos.

“... cuando lo estaba estudiando por primera vez, se me complicó un poquito y los maestros siempre me apoyaron para que pudiera terminarlo, salía como a las siete del Cobach y a las ocho me iba al inglés, y ellos ya habían terminado su jornada laboral y me daban chance de ir después o dependiendo de cómo se les acomodara a ellos, tenía que ir en la mañana o en diferentes horarios, por eso digo que siempre me han apoyado... y de mi parte estaría muy mal si yo no continuara... Si no hubiera sido así su actitud, si no me hubieran dado la oportunidad, no hubiera podido terminar en ese momento, me hubiera tenido que esperar...” (Sujeto 8).

“...ahora que estamos con la teacher X sé que puedo equivocarme y al estar estudiando puedo sacar todas mis dudas y eso es lo que me gusta mucho de la enseñanza del inglés aquí en Unison, los maestros no se burlan de ti y si alguien lo hace, de volada se les llama la atención, y todo los maestros que he tenido aquí han sido súper comprensivos... tienen ese toque humano y eso yo creo que es lo que más me ha impulsado, porque yo recuerdo que cuando entré tenía muchos nervios por el año que tenía sin estudiar inglés y los maestros que tenía en la prepa si se burlaban y era así como que ‘no me

gusta', pero ahora me impulsa el hecho de que he tenido apoyo ... yo creo que por eso sigo estudiando aparte de que me gusta muchísimo..."

(Sujeto 5).

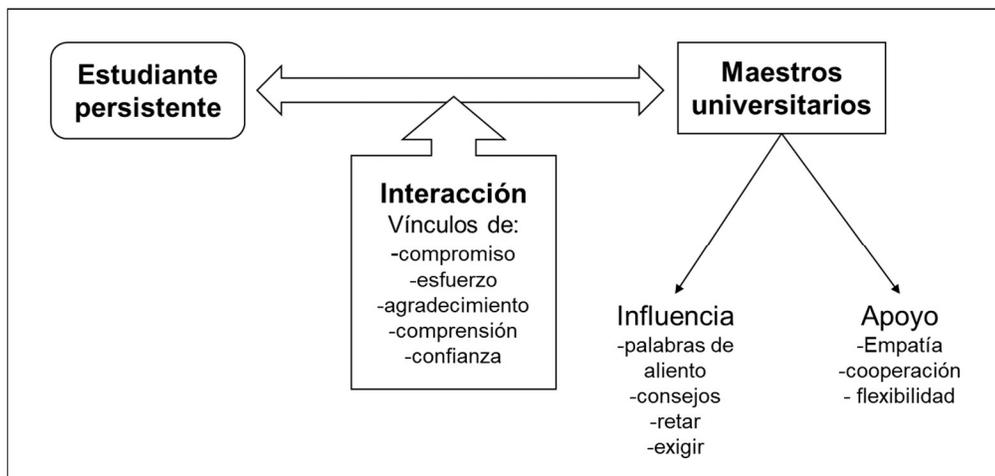
Influencia de los maestros

Además de brindar su respaldo y ayuda, los profesores también ejercen una influencia significativa en la decisión de persistir de los estudiantes cuando los impulsan a no conformarse con el requisito de egreso y los hacen reflexionar acerca de las implicaciones de tener una competencia avanzada en el idioma.

"...El maestro que tuve en el nivel 4 nos motivaba mucho a seguirle con el inglés y a tomar los siguientes cursos, pues muchos de mis compañeros estaban ahí ya nomás para tener el título, yo creo que la mitad del salón ya estaba haciendo ese nivel en los últimos 2 semestres de su carrera ya para sacar el requisito..." (Sujeto 4).

"...los profesores me lo recalcan todos los días, que los libros que tienen información más reciente, que tienen información más fresca que acaba de salir, están en revistas y esas revistas están en inglés..." (Sujeto 6).

Figura 9. Rol de los maestros en la persistencia



4.1.2.3. Los amigos en la persistencia

Al igual que los familiares y los maestros, los amigos representan personas significativas que también intervienen como influencia o apoyo en la continuidad de los estudiantes de ILE. Una característica general de los amigos mencionados por los entrevistados en relación con sus experiencias con el idioma, es que pertenecen principalmente al ámbito escolar. Es decir que son amistades que han hecho en la universidad. Sin embargo, no se incluyen en la dimensión académica debido a que la relación que entablan entre ellos trasciende a la escuela, es decir, no se limita al espacio escolar.

Apoyo de los amigos

De acuerdo a la información recolectada, el apoyo de los amigos es parte de la dinámica entre los estudiantes persistentes, tanto fuera como dentro de la misma clase de inglés. En medio de este ambiente de colaboración, se construyen vínculos de identificación, pertenencia, confianza y de amistad, los cuales al parecer representan un fuerte aliciente para los estudiantes. Estas relaciones y lazos que establecen los estudiantes con sus amigos es algo que los motiva a continuar estudiando, ya que les da la oportunidad de convivir y compartir intereses en común con personas de su edad, dentro de la clase de inglés.

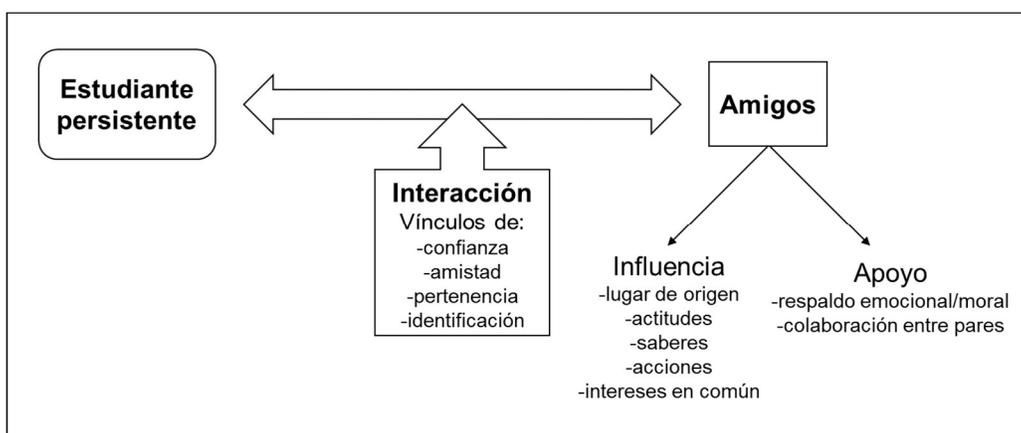
“Con mis compañeros siempre me he sentido muy cómoda... la interacción más fuerte que tuve fue con los compañeros, cuando teníamos dudas nosotros mismos nos ayudábamos mis compañeros y yo nos fuimos uniendo y ayudándonos, de ahí no dejé de ir a los niveles siguientes... (Sujeto 7).

Influencia de los amigos

Una parte importante de los estudiantes universitarios en la Unison son foráneos a Hermosillo. Estos alumnos, al vivir lejos de su familia y compartir un hogar con otros compañeros, establecen relaciones muy estrechas con quienes comparten su estancia durante sus estudios universitarios. Debido a su cercanía afectiva, dichos alumnos no solo comparten un hogar, sino que también buscan hacer actividades académicas y sociales juntos, lo cual ejerce una influencia en las decisiones que toman *“Mi roomie estudio inglés en Caborca... me dijo: ‘yo aprobé*

los cinco niveles y quiero terminar los siete’, entonces yo dije los terminaré, si me gusta tanto, si mi mamá me está diciendo que sí y me sirve, adelante...” (Sujeto 5). Además, una característica en común de todas las estudiantes foráneas que participaron en esta investigación como informantes, es que son originarias de ciudades fronterizas. Por ello, es posible que sin darse cuenta las estudiantes elijan a sus amigas de la escuela con ciertas cualidades similares a las propias y a las de gente con quienes conviven en su ciudad natal, como el hecho de que hablen inglés o de que sean también de ciudades fronterizas *“... de mis amigas de aquí de la escuela, tres de ellas vivieron en el otro lado, ellas hablan inglés, una es de Agua Prieta, como es frontera también terminó el inglés y la otra de aquí de Hermosillo, a ellas las conocí aquí en la universidad y todas hablan inglés, el nivel seis lo hicimos todas juntas, nos conocimos ahí, llevamos la misma carrera y ellas también están terminando...”* (Sujeto 8). Se considera que el hecho de compartir intereses en común y de identificarse como “hablantes de inglés” o como “ser de frontera” puede representar una fuerte influencia en las interacciones de las informantes, que finalmente inciden también en su persistencia respecto al ILE *“... en serio, no sé porque se me ha dado que todas mis amigas saben inglés siempre, o sea, somos un grupito de seis amigas y cuatro de nosotras hemos vivido en el otro lado y lo sabemos así más fluido y las otras dos... decidieron seguir en el inglés y por eso lo han estado estudiando y lo saben muy bien, entonces con ellas siempre es como no sé, si vamos a ver películas es en inglés porque ya sabemos que las seis sabemos inglés...”* (Sujeto 1).

Figura 10. Rol de los amigos en la persistencia



4.1.3 Los contenidos y las prácticas

4.1.3.1. Características del contenido

El contenido se refiere al objeto de estudio de los sujetos, el cual, en este caso se trata del ILE. Por ello, en este apartado se describen las opiniones e ideas de los informantes acerca del idioma. En secciones anteriores, se ha explicado la importancia del idioma a nivel internacional al ser reconocido como la principal lengua vehicular tanto por organismos internacionales como en los distintos campos productivos a nivel mundial. Esto también es reconocido por los estudiantes: *“...que mejor que tener un idioma que alrededor del mundo es conocido, es aceptado...”* (Sujeto 5). Los estudiantes persistentes entrevistados son conscientes de esta cualidad global del idioma, la cual incentiva su deseo de extender su formación en la lengua *“... es un idioma muy útil, siendo prácticamente una de las lenguas universales, ... las cosas que tienen mayor relevancia... están en inglés... un ejemplo, ahorita que estoy estudiando mecatrónica se me ha presentado demasiado ... el inglés es en donde tienen la información más nueva, ahí podemos adquirir los conocimientos que acaban de salir...”* (Sujeto 6). También, otra característica del inglés que además facilita su aprendizaje, según los informantes, es su disponibilidad *“...una persona, aunque no venga a la escuela lo puede aprender desde su casa, porque está muy disponible en cualquier sitio de internet... todas las películas casi siempre van a estar en inglés... es un idioma muy, muy internacional...”* (Sujeto 1).

Por otro lado, con el fin de hacer una mejor descripción, con base en los datos obtenidos, se ha dividido el contenido en: temas y habilidades de la lengua. El código *temas* se refiere a los intereses personales de los informantes los cuales a su vez se dividen principalmente en dos: entretenimiento y área de formación. El primero abarca al cine, la literatura, la música, la televisión, el internet, los videojuegos y el segundo se refiere a todo lo relacionado con la carrera profesional de cada participante. Algunos ejemplos respecto a los temas son:

“...ando con un libro de un programa... de la carrera de ingeniería... el libro ese me fue muy difícil encontrarlo en español y a final de cuentas dije, ‘bueno... pues si ya se inglés, pues lo compro en inglés’...” (Sujeto 4).

“...yo toda la vida he escuchado música en inglés, a mí me fascina... para mí, la música y el inglés son dos cosas que siempre deben de estar combinadas...” (Sujeto 5).

Por otro lado, las habilidades de la lengua se refieren a los aspectos lingüísticos ya sea generales o específicos que los entrevistados desean perfeccionar. Dichos aspectos de la lengua hacen referencia a la gramática, vocabulario, redacción o comprensión auditiva entre otros.

“... siento que batallo mucho en listening comprehension, entonces eso me interesa mucho mucho mucho porque yo puedo estar hablando contigo en persona y te puedo a entender todo... pero en una película se me dificulta mucho de hecho tengo que estar leyendo los subtítulos, aunque en persona te pueda entender todo no sé porque en una película y en una canción no le entiendo...” (Sujeto 1).

4.1.3.2. Las prácticas

Las prácticas, de acuerdo a los datos recolectados, se constituyen por estrategias y uso de materiales. Además, cabe resaltar que las prácticas y el contenido están íntimamente relacionados, pues muchas de las acciones realizadas por los estudiantes en su día a día contienen al inglés, es decir, que el idioma funciona como vehículo en la realización de una determinada tarea. Dichas actividades tienen que ver con asuntos importantes para los informantes, como sus pasatiempos, sus intereses personales o cuestiones relacionadas a su carrera. Asimismo, este elemento de la experiencia (las prácticas) implica no solo las acciones realizadas por los estudiantes, sino también el uso de las herramientas tangibles o intangibles utilizadas en el proceso de su formación en el idioma, las cuales han facilitado la persistencia de su estudio. Ejemplos de estas herramientas pueden ser, entre otros: el internet, los libros o cualquier dispositivo electrónico. Algunas de las estrategias utilizadas por los informantes que han contribuido a su persistencia en el estudio del ILE son:

“...yo soy cristiana, y escucho muchas predicaciones en inglés y canciones en inglés... trato de hacer conferencias... más bien son predicaciones, en inglés que a mí me ayudan a saber un poquito más acerca de lo que yo quiero enseñar y lo traduzco al inglés...” (Sujeto 2).

“... pues no es tanto... siento yo, lo que te enseñen en la escuela, sino que es más que tú tienes que practicarlo por tu cuenta, si realmente quieres mejorar, por mi cuenta he buscado más libros o leer artículos y escuchar música, entonces siento que eso me ha servido bastante y lo que aprendes aquí en la universidad te ayuda más a complementarlo y aprender más vocabulario...” (Sujeto 3).

Por su parte, los materiales consisten en los objetos tangibles o intangibles que han fungido como recursos didácticos para el aprendizaje formal o informal de la lengua. Dichas herramientas simplifican y agilizan la adquisición del contenido y así contribuyen a la persistencia del alumno. Generalmente, son objetos de uso cotidiano como libros, el internet, el teléfono celular o la computadora.

“... el internet ha sido lo que me ha ayudado a desarrollarme más (Sujeto 1).

“...yo no recuerdo haber aprendido inglés en la primaria, recuerdo haber aprendido inglés leyendo libros” (Sujeto 9).

“... hubo un tiempo en que todo lo que consumía eran videojuegos y prácticamente todos los juegos eran en inglés, a través de la música también... conocí algunas frases, entendí algunos conceptos, me ayudaba en el sentido de no quedarme atrás y obsoleto...” (Sujeto 6).

Un aspecto que se observa y se desea resaltar en la relación entre el contenido y las prácticas es la función que desempeña el idioma como medio para alcanzar los objetivos de los entrevistados. Muchas de las prácticas mencionadas por los estudiantes no se enfocan necesariamente en la adquisición o uso “correcto” de la lengua, sino en completar una actividad específica para la cual se requiere el

idioma. Esto se considera relevante puesto que al alcanzar su meta el estudiante desarrolla una sensación de logro que lo impulsa a involucrarse más con el idioma, es decir, a persistir y en consecuencia a adquirir la lengua.

Las prácticas de los maestros

Las acciones implementadas por los maestros para impartir la clase de inglés son muy importantes puesto que, hasta cierto punto, es lo que suscita el grado de implicación que tendrá el alumno con el idioma. Dicho de otra forma, el tipo de actividades llevadas a cabo durante la clase, pudieran ser un elemento indicativo de la persistencia de los estudiantes *“Si, de hecho, si tiene mucho que ver la forma en la que el maestro imparte (la clase), que te de motivación y si siento que ahorita en este nivel si la maestra si lo hace en una forma que si te dan ganas de seguir”* (Sujeto 3). Una forma de motivar a los estudiantes es estableciendo dinámicas o estrategias divertidas que desafíen al estudiante a ir más allá, a exigirse a sí mismo en cuanto a la aplicación y uso del idioma *“Me gustaba mucho el semestre pasado que nos cobraban cinco pesos por cada palabra que dijéramos en español, era una buena estrategia, era eso que te imponen al reto y era muy divertido...”* (Sujeto 5). Dichas estrategias mantienen al estudiante en un estado de alerta y promueven el uso consciente del idioma.

Por otro lado, según lo reportado por los estudiantes, el orden y la forma de conducir la lección por el maestro es un aspecto que también atrae su atención e impulsa a la continuidad, puesto que facilita la comprensión de los temas tratados. Esto despierta un sentimiento de logro que a su vez invita a los estudiantes a involucrarse más con el idioma dentro y fuera de la clase. Además, una forma en que los profesores logran relacionar el contenido de la clase con los intereses de los estudiantes es a través de la música:

“A mí me gusta mucho seguir instrucciones y los maestros se iban parte por parte desde que iniciaban la clase, ‘vamos a hablar de este tema o vamos a continuar con el tema que estábamos viendo’, y nos vamos punto por punto dentro del libro, eso es lo que más me gusta de los maestros, no que ‘hoy vamos a hablar de un tema y luego vamos a continuar en tres cuatro clases’, eso no me gusta, me gusta que se note la planeación, las clases que están

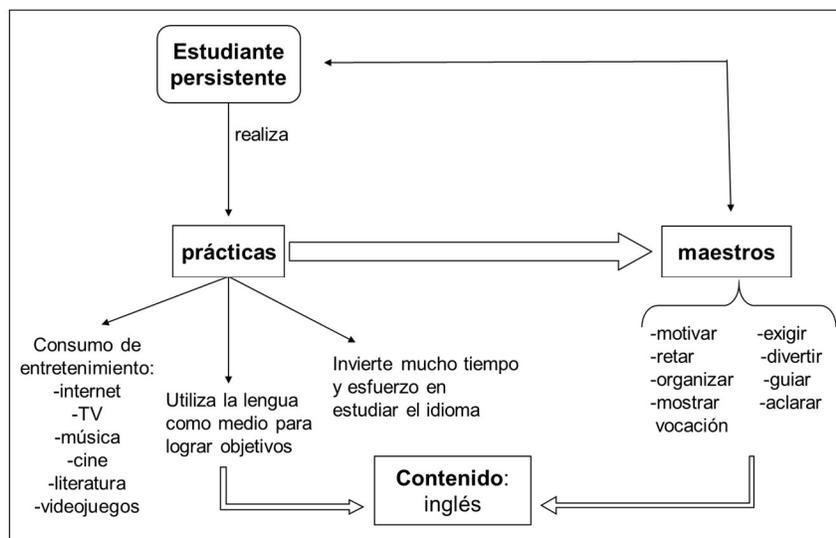
bien planeadas son los maestros que más me han gustado, y por ejemplo algo que me gustaba es que nos pusieran música... el teacher X nos enseñó un juego en internet, en donde vas escuchando la canción y si te sabes la letra la vas apuntando...” (Sujeto 5).

Por último, se observa que se utilizan estrategias que involucran a los estudiantes en tareas o proyectos que promueven y enfatizan la interacción, el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades de investigación y la competencia comunicativa.

“...nos hizo exponer, nos hizo organizar temas complicados y en inglés y luego mis compañeros se aprendieron lo que tenían que decir en inglés, y ya después fue una conversación de cinco personas y si fue muy interesante...” (Sujeto 6).

“... a la maestra le interesa mucho el que apliquemos (el conocimiento), por ejemplo, todas las clases son muy dinámicas y nos hace hablar a fuerza, muchos dicen ‘ay que vergüenza’ y ella ‘no, hablas porque hablas’ entonces eso nos ayuda a tener confianza en nosotros mismos a expresarnos en el idioma inglés entonces se me ha hecho muy padre ...” (Sujeto 2).

Figura 11. Relación entre prácticas y contenido



4.2. Sentido, Significado e Identidad

¿Cuál es el sentido y significado que los estudiantes persistentes le asignan al estudio del ILE y como se relacionan con la construcción de su identidad?

En esta sección se describen el valor y la importancia que los entrevistados le atribuyen a la lengua, así como los motivos y propósitos que los han llevado a persistir en el estudio del ILE, los cuales se considera si corresponden a la autoimagen y autoconcepto presente y futuro descrito por los estudiantes.

4.2.1. Cambio de significados y sentidos del estudio del ILE

De acuerdo a los datos recolectados, los sentidos y significados que los informantes le asignan al inglés se van modificando a lo largo del camino recorrido en su formación del idioma, a lo largo de sus vivencias y experiencias. Es muy evidente y significativo que en dicho trayecto existen dos claros momentos los cuales corresponden, por un lado, al tiempo anterior a su educación superior y por otro, a su ingreso a la misma. Antes de entrar a la universidad no todos los participantes mostraban interés o incluso gusto por aprender el idioma. En algunos casos los informantes revelan que hasta llegaron a aborrecer el idioma *“...al principio a mí no me gustaba para nada el inglés al principio cuando nos empezamos a ir para allá (EUA) lo detestaba...”* (Sujeto 1). Otro estudiante menciona: *“...fue una experiencia muy dura porque como me cambié de primaria no quería aprender... me molestaba mucho el inglés...”* (Sujeto 9).

Asimismo, para otros estudiantes era simplemente una materia escolar más que no representaba ninguna relevancia. Al respecto otra informante expresa *“Me gustaría haber tenido conciencia de lo importante que es el inglés desde que empecé a aprenderlo, porque lo veía como una materia más y lo aprendía en el momento y cuando tenía que pasar al otro nivel no recordaba los contenidos, pero ahorita sé que el aprender es bueno...”* (Sujeto 7).

Sin embargo, para algunos otros estudiantes si existió un gusto genuino por el inglés desde su primer contacto con él *“... a mí siempre me ha gustado el idioma entonces lo disfruto...”* (Sujeto 8); *“... una vez que entre (a la universidad) me recordó todo lo que me gusta, a mí me gusta muchísimo el idioma...”* (Sujeto 5).

Hay que mencionar además, que los estudiantes explican cómo, a medida que iban definiendo sus gustos personales, principalmente relacionados con la industria del entretenimiento, es decir música, películas, series, literatura, su interés por aprender el idioma fue incrementándose “...cuando entré en la secundaria empecé escuchar música en inglés, a ver más películas y series que tenían el inglés y me llamó la atención aprender el idioma...” (Sujeto 3); “...en la secundaria me ponía a escuchar música en inglés y no sabía lo que significaba, la buscaba subtitulada, cuando estaba en la secundaria leía mucho con una amiga, nos interesó mucho leer libros en inglés...” (Sujeto 7).

Sin embargo, a partir de su ingreso en la educación superior los participantes comprenden que no es suficiente con saber lo básico del idioma, sino que también es necesario adquirir una competencia avanzada que les permita su desarrollo personal, profesional, laboral y en fin, que incremente su posibilidad de cumplir sus aspiraciones “...es una oportunidad, como persona es una fortaleza contar con el inglés porque abre muchas puertas, por ejemplo... el año pasado me ofrecían un trabajo donde tenía que saber el inglés ...donde quiera te están pidiendo el inglés como requisito, entonces se me hace muy importante contar con él desde chiquitos y si no es de chiquitos contar con él pues y no nada más en un nivel básico sino saber hablarlo, saber comunicarse...” (Sujeto 2).

4.2.2. El sentido y significado del inglés y la persistencia

Según los entrevistados, trabajar en su desarrollo humano y alcanzar sus expectativas de mejora, en distintos aspectos, son un fuerte aliciente que los lleva a no conformarse con el requisito de egreso y a seguir preparándose y practicando el idioma de manera formal e informal “Es una herramienta que te ayuda a desarrollarte en otros aspectos de tu vida, en la escuela, en el trabajo, social y culturalmente, si quieres interactuar con otras personas o visitar otros lugares, es el idioma universal y en la mayoría de las partes del mundo te puede servir....” (Sujeto 8). Otro de los motivos que impulsaron a los estudiantes a persistir es el deseo de perfeccionar su conocimiento del idioma “... cuando quedé en el quinto nivel, dije ‘yo puedo estar más arriba’ y quería demostrar que sí sabía y también quería hacerlo por mí, aunque mi formación en inglés había sido muy extensa, aún tenía muchas

cosas que aprender y siempre he sido muy consiente que soy muy mala para escribir en inglés y quería esa parte que me faltaba... sé que no he aprendido a escribir y vi la necesidad de la formación institucional... (Sujeto 9). Es decir que los estudiantes persistentes tienen necesidades específicas que desean mejorar, como sus habilidades de comprensión auditiva, su fluidez al hablarlo, su redacción, y el uso correcto de la gramática. Esa aspiración de mejora continua, característica de los estudiantes persistentes, también representa un factor que ha impulsado su continuidad *"...siento que nunca se deja de aprender, porque no hay un nivel que te diga ya sabes todo... aprendes sobre la marcha y aunque estudies toda tu vida inglés nunca vas aprenderlo al cien por ciento porque siempre van saliendo cosas nuevas, yo creo que es por eso que nunca voy a dejar de estudiar inglés, tal vez más adelante lo hago informal, pero por el momento la formación base la estoy aprovechando"* (Sujeto 6).

Asimismo, muchos de los informantes decidieron culminar los siete niveles de inglés para poder acceder a los cursos avanzados, los cuales solo pueden tomarse después de concluir los cursos generales de inglés *"...anhelaba los cursos avanzados y yo sabía que no había forma de pasar a los cursos avanzados sin pasar por esos niveles..."* (Sujeto 9); *"...quiero terminar los siete niveles y si puedo quiero entrar a gramática avanzada y a conversacional eso lo tengo considerado..."* (Sujeto 7).

Por otro lado, la aspiración de trabajar, estudiar un posgrado o participar en algún intercambio en el extranjero, específicamente en países angloparlantes, es otra razón que impulsó a los estudiantes a persistir. *"Porque pienso estudiar una maestría y aparte porque quiero irme fuera... quiero irme para Estados Unidos a trabajar..."* (Sujeto 2). Relacionado con ello, a muchos de los estudiantes entrevistados les interesa certificar su conocimiento a través del examen TOEFL, ya que es uno de los requisitos para poder participar en intercambios académicos y posgrados además de que, según los informantes, favorece la obtención de un mejor puesto de trabajo *"...porque me interesa hacer el TOEFL, por si en un futuro cuando esté buscando empleo o algo así, considero que es importante para el currículum tener validado que sabes el idioma..."* (Sujeto 3); *"No quise quedarme*

con el nivel cuatro porque quería aprender más, decidí continuar porque me gusta el idioma y aparte porque me gustaría estudiar una maestría en el extranjero, por eso también quiero saber más, en dado caso que me vaya me piden el examen TOEFL...” (Sujeto 10).

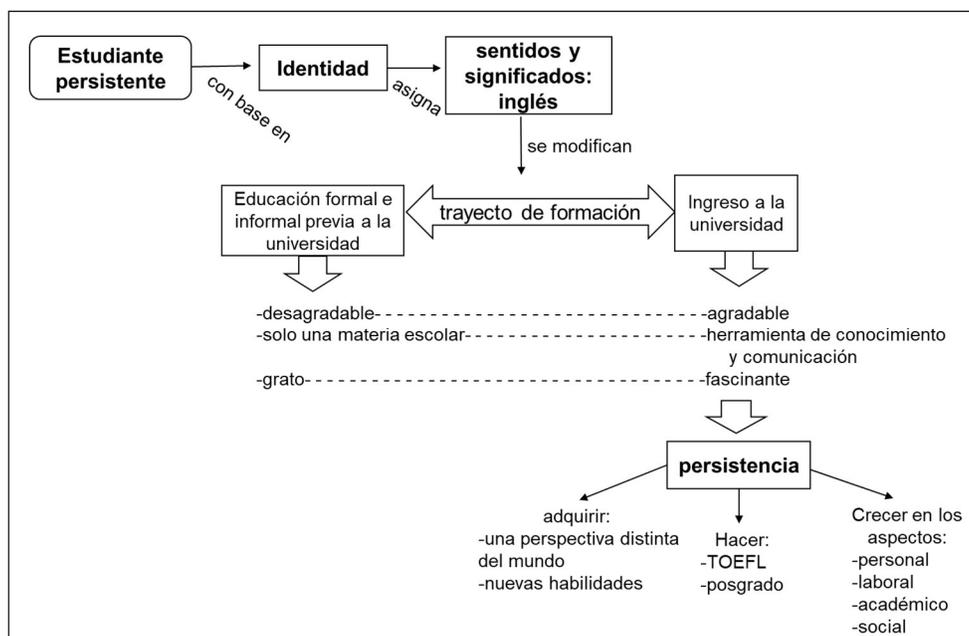
Sin embargo, no todos los alumnos tienen fines utilitarios, como obtener un trabajo o un título de posgrado, para continuar estudiando el idioma. También buscan satisfacer un gusto personal *“...yo no lo hago porque me den un mejor trabajo, aunque si es cierto es un beneficio, pero lo hago más por el hecho de que me gusta muchísimo...”* (Sujeto 5), adquirir nuevas aptitudes *“... la importancia no es solo por el hecho de que sea el idioma número uno a nivel mundial, sino que son habilidades nuevas que se adquieren, las cuales no tengo y me van a ayudar mucho porque el objetivo siempre es mejorar...”* (Sujeto 7); *“...yo no creo que tuviera la capacidad de analizar cosas si no tuviera el inglés...”* (Sujeto 9) y obtener diferentes perspectivas del mundo a través del idioma, son motivos que los han llevado a extender su formación de la lengua *“...cada idioma tiene perspectivas diferentes y aparte que te hace ver el mundo de otra forma, es como en español la veo así, pero en inglés la veo así (inclina su cabeza), entonces para ver las cosas desde otro punto de vista, tener otra perspectiva del mundo...”* (Sujeto 5).

En resumen, se puede decir que el sentido que los estudiantes persistentes le dan al estudio del inglés en niveles avanzados tiene que ver finalmente con su crecimiento personal, con cumplir sus aspiraciones a futuro en distintos aspectos de su vida, lo cual les da una satisfacción, un sentimiento de logro que los acerca a cumplir sus objetivos a corto, mediano o largo plazo.

Con respecto a los significados, los estudiantes persistentes tienen una idea muy precisa de la importancia de alcanzar un nivel de dominio avanzado en el idioma. Principalmente, los informantes significan al inglés como una herramienta *“Es una herramienta que te ayuda a desarrollarte en otros aspectos de tu vida, en la escuela, en el trabajo, social y culturalmente...”* (Sujeto 8). En particular se refieren al inglés como una herramienta de conocimiento y de comunicación *“El inglés lo veo como una herramienta, para lograr comunicación... para lograr lecturas que se encuentran no traducidas al español y una herramienta para mi desarrollo*

profesional, porque muchos artículos importantes están en inglés” (Sujeto 9). Asimismo, poder acceder a este conocimiento y tener esa capacidad de comunicarse con personas alrededor del mundo, al parecer, genera en los estudiantes una sensación de suficiencia que derriba cualquier obstáculo “... puedo entrar a las bases de datos y no tengo esta barrera... (mis compañeros) no pueden porque no saben inglés, entonces tienen que limitarse y dicen ‘bueno estas tres bases de datos’ en español” (Sujeto 9); “...a fuerza aquí y en China te vas a encontrar a alguien que hable inglés y el poder convivir, conocer, hacer, no limitarte por no conocer el idioma... antes era el impedimento ese de si te querías ir para cualquier parte, te tenías que aprender el idioma... (ahora)... me puedo ir a Alemania y hablar en inglés y conocer un montón de gente, pasármela súper bien, conocer un montón de cosas, porque tengo esta facilidad...” (Sujeto 5). En otras palabras, los informantes coinciden en pensar que el inglés es una herramienta que les “abrirá puertas”, es decir, les dará mayores oportunidades ya que les permite expresar o transmitir ideas, acceder a información actualizada de su campo de formación en revistas y bases de datos, comunicarse con personas de diferentes países lo cual les permite expresarse, conocer y resolver problemas.

Figura 12. Los sentidos y significados del inglés en el trayecto de formación y su impacto en la persistencia



4.2.3. Formación de la identidad del estudiante persistente de inglés

Como se ha mencionado anteriormente, la identidad es un concepto muy amplio que se relaciona, en general, con la forma en que el individuo se ve a sí mismo. Con base en los datos recolectados para este trabajo, la identidad se comprende como la forma en que el informante se percibe a sí mismo en relación con su conocimiento del ILE, no solo en cuanto a sus características personales, sino también con respecto a sus capacidades, sus sentimientos y a como se visualiza a sí mismo en el futuro. Así, de acuerdo a la información recolectada, los aspectos de la identidad que favorecen la persistencia de los estudiantes se dividen en autopercepción y pertenencia. La autopercepción se refiere a la imagen presente y futura de sí mismo que ha construido el informante en el trayecto de su formación del ILE, la cual constituye un factor que favorece su continuidad en el estudio del idioma. Esta abarca también el nivel de apropiación de la lengua que consideran tener los informantes y las características personales que contribuyen a su persistencia. Por otro lado, la pertenencia tiene que ver con el deseo de formar parte de una comunidad determinada en el futuro o el sentimiento de ser parte de cierto grupo en el presente, hecho que igualmente propicia la persistencia puesto que poseer una competencia avanzada en el idioma constituye un factor fundamental que determina la adherencia a dicho grupo.

En cuanto a la autopercepción, estudiar una lengua extranjera representa para algunos estudiantes la oportunidad de resignificar su propia identidad, lo cual les permite tener un mayor y mejor entendimiento de sí mismos y de su entorno “... (por medio del inglés he podido) *encontrarme a mí misma, encontrar otra parte de mí... saber y conocer un yo que con mi lengua materna no había encontrado, creo que somos la misma esencia, pero dos personas diferentes...en español veo (algo) de un modo y en inglés lo veo de otro...*” (Sujeto 5). Es decir que, según los informantes, el estudio del ILE les ha permitido no solo aprender la lengua sino también conocer nuevos aspectos de sí mismos. Además, los estudiantes que persisten en el estudio del ILE en niveles avanzados se involucran de tal manera con el idioma que se apropian de él hasta considerarlo parte de sí mismos “... *el inglés ya lo siento como mi segundo español... si yo no hubiera estudiado inglés,*

siento que muchas de las cosas que he hecho hasta hoy no las hubiera hecho... muchas de las cosas que hoy he hecho han sido por el inglés y he conseguido muchísimas cosas yo sola, entonces siento que ya es como mi otro yo... siento que me apropie del idioma y me siento a gusto hablando ... ya siento el idioma mío ...” (Sujeto 5). Al parecer esto contribuye a la construcción de una autoimagen más amplia en la que los informantes advierten nuevas capacidades o un nuevo valor en sí mismos. Es como si el conocimiento de la lengua le diera al estudiante un impulso, una seguridad o una gallardía particular para hacer cosas que antes no hubiera imaginado hacer, ya que le facilita el camino y le abre un abanico de posibilidades para las cuales se sabe capaz y preparado.

Respecto a la pertenencia, los hallazgos muestran que el hecho de identificarse con un conjunto de personas que comparten los mismos intereses u objetivos es un aspecto significativo que también impulsa la persistencia de los estudiantes de ILE e influye en la construcción de su identidad. Es decir que formar parte de cierto grupo o comunidad, en la cual, tener un conocimiento avanzado de la lengua representa una característica crucial de quienes lo conforman, le atribuye al estudiante cierta identidad la cual lo distingue de quienes no poseen el mismo nivel de dominio del idioma. Asimismo, se observa que las razones que motivan a los estudiantes a querer ser parte de un determinado grupo pueden ser de carácter afectivo o pragmático, es decir para el cumplimiento de un objetivo específico.

Al parecer sentirse comprendido y tener una misma forma de comunicarse hace que se establezca una empatía entre los miembros de dicho grupo y un sentimiento de amparo o respaldo por parte del mismo. *“... somos 6 amigas y nosotros fue como algo súper loco y bien lindo que por coincidencia todas sabíamos inglés o sea todas ya están graduadas del inglés... nada más faltamos dos de graduarnos del séptimo nivel, entonces (el hecho de que todas saben inglés) si influyó (para ser amigas), como que ‘¡wow nos entendemos más!’ sabemos que podemos decir cualquier cosa y todas nos vamos a entender bien...”* (Sujeto 1).

Además, pareciera que se desarrolla cierta complicidad y un compañerismo muy particular a través del uso del idioma, lo cual sin duda es un fuerte incentivo para la persistencia *“Creo que el hecho de que alguien quiera hablar contigo es una*

demostración de cariño hasta cierto punto y es como intimidad, te sientes perteneciente a, el sentir que perteneces, que entiendes, que hay esa conexión y que nadie más entiende... es la intimidad que tienes con las personas, ese sentido de pertenencia es lo que más me gusta... creo que todos nos deberíamos de sentir pertenecientes a” (Sujeto 5).

Por otro lado, formar parte de un colectivo en donde la lengua oficial es el inglés, también contribuye a la formación de la identidad y representa un incentivo para persistir en el estudio del idioma. La diferencia en este caso es que, más allá de la dimensión afectiva, la transmisión de significados para lograr objetivos es lo más relevante. Por ejemplo:

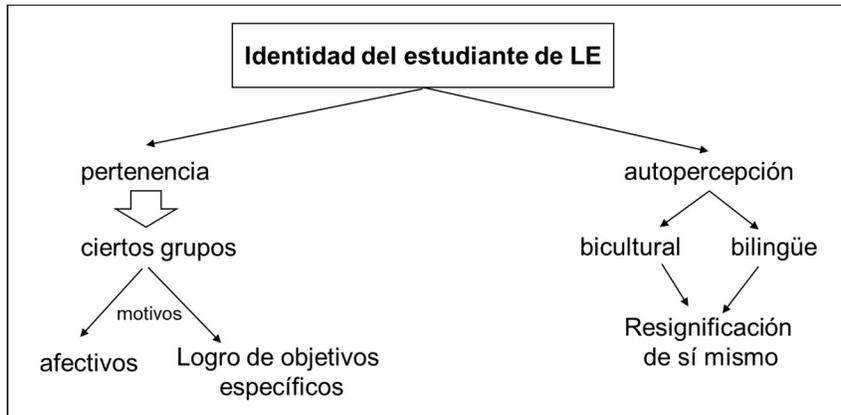
“Pertenece a esta comunidad (gamer) da una identidad y es necesario saber inglés. Porque ... la comunidad de videojuegos de Latinoamérica no está muy activa, ...en los servidores de Norteamérica, que son puros de habla inglesa, hay más comunidad, hay más accesibilidad, hay más gente, es más activa, entonces puedes hacer muchas más cosas que hablando español... me tenía que adaptar, entonces al momento de irme a la comunidad de Norteamérica, tenía que hablar inglés para poder comunicarme, era un requisito, no me podía dar el lujo de no saberlo, porque en ciertos juegos si tú quieres algo, un objeto en específico que tú lo quieres, que lo necesitas para cierto objetivo quieres conseguirlo, entonces tienes que negociar...” (Sujeto 6).

“...mi mejor amiga está en Cleveland estudiando, ella es estadounidense, y ahora mi necesidad de contacto es porque sus amigos hablan inglés y hace poco cuando fui, había una necesidad tremenda de poderme comunicar con ellos, si quería seguir siendo parte de su vida (tenía que comunicarme con ellos)... todos esperaban esta parte de mí, que supiera conversar, platicar bien con otras personas, ya no se valía él ‘es que no sé’, ya no se valía hablar mal porque hay un nivel de racismo muy grande... y tenía que cambiar la mentalidad, demostrarles que un mexicano si sabe inglés...” (Sujeto 9).

Si bien en estos casos también se comparten intereses en común, la importancia que resaltan los estudiantes en este tipo de pertenencia es en el intercambio y la transmisión de los significados que les permitan alcanzar una determinada tarea o cumplir un objetivo específico.

En síntesis, se puede concluir que la construcción que hace de sí mismo el estudiante persistente de ILE se resume en una persona bicultural y bilingüe. Lo anterior se da al incorporar e integrar aspectos de la cultura extranjera con la propia por un lado y por otro al considerar al inglés como parte de sí mismos y adoptarlo como algo más que una lengua extranjera, es decir como un elemento fundamental que los constituye como personas y forma parte de su ser. Asimismo, el sentimiento de pertenencia a ciertos grupos, representa otro aspecto importante en la construcción de la identidad del estudiante, puesto que es una propiedad que lo distingue de los demás sujetos que no poseen una competencia avanzada en el idioma y por lo tanto no pueden formar parte de dichos colectivos.

Figura 13. Construcción de la identidad del estudiante persistente de ILE



5. Discusión y conclusiones

5.1. Experiencia formativa y estudiantes persistentes

El objetivo general de este trabajo fue describir la experiencia formativa de los estudiantes persistentes de ILE. Esta pregunta tiene dos conceptos fundamentales: *experiencia formativa* y *estudiantes persistentes*. En este trabajo, la experiencia es comprendida desde la perspectiva de Larrosa (2006) quien la plantea

como un suceso ajeno al individuo, el cual se limita a un tiempo y espacio específico, en el que intervienen los cinco sentidos de quien la padece subjetivamente, de forma particular y única. Además, no puede ser anticipada, sino que pasa en y por el sujeto y causa un impacto que transforma a la persona. Asimismo, la experiencia formativa, como lo proponen Zayas y Rodríguez (2010), se conforma por una serie de elementos que invariablemente están presentes en ella. Dichos elementos son: los sujetos, tanto el que padece la experiencia, como explica Larrosa (2006), como los otros sujetos con quienes se relaciona, las interacciones en las cuales se establecen vínculos y se intercambian significados, el contexto y el ámbito en donde ocurre, los contenidos, es decir el objeto de estudio, representado en conocimientos, sentimientos o conductas y, por último, las prácticas o acciones.

Por otro lado, en este trabajo se argumenta que en el marco de la experiencia ocurre la formación del individuo. Al respecto, Pasillas (1992) explica que de “todas las experiencias o influencias educativas, uno mismo tiende a asignar una posición privilegiada a algunos saberes, y a las experiencias que nos han conducido a ellos les reservamos el nombre de formación” (p.153). Así pues, la experiencia formativa es aquella vivencia que genera un cambio en el sentido, significado e identidad del individuo. Es decir, un evento que suscita la reflexión de la persona y provoca una transformación en su forma de sentir, pensar y actuar para con los demás y consigo mismo. En resumen, en este trabajo interesa describir cuáles son las características de cada uno de los elementos que conforman la experiencia formativa de estudiantes persistentes de ILE en la Universidad de Sonora, cuáles son los sentidos y significados que le asignan al estudio del idioma y cómo estos influyen en la construcción de su identidad.

Por otro lado, el estudiante persistente en este trabajo se entiende como aquel alumno que decide continuar su formación de ILE más allá del nivel requerido por la universidad para su titulación. Asimismo, se considera que dichos estudiantes poseen ciertas características personales que favorecen su persistencia. El estudio de Nam (2017), coincide al decir que los estudiantes persistentes de lenguas extranjeras poseen una mayor autoconfianza y autodeterminación a diferencia de los estudiantes que no continúan. En este trabajo, se aborda la persistencia desde

la teoría del *grit* propuesta por Duckworth (2016). *Grit*, como explican los autores, se entiende como “perseverancia y pasión por alcanzar los objetivos a largo plazo” (Duckworth et al., 2007, p.1087). Su planteamiento sugiere que el compromiso y la dedicación que se emplean para alcanzar una meta es lo que determina el éxito, más que la capacidad cognitiva o el talento individual. Ciertamente, se puede afirmar, con base en la información recolectada, que los estudiantes entrevistados tienen esta cualidad. Se considera que la férrea voluntad de concluir lo que se empieza, expresada por los entrevistados, representa la tenacidad (*grit*) a la que se refieren Duckworth et al. (2007) puesto que, a pesar de que la adquisición de una LE es un proceso largo, los informantes demuestran compromiso y diligencia en asistir a sus clases de inglés y continuar estudiando el idioma.

Por otro lado, de los cuatro elementos que propone Duckworth (2016) como componentes de la tenacidad (interés, propósito, práctica y esperanza), se recuperan el interés y la esperanza. Los estudiantes entrevistados demuestran que un fuerte incentivo para su persistencia es la inclinación o predilección que sienten, en este caso, por el idioma. Esto coincide con lo planteado por Duckworth (2016), quien explica que para lograr que un individuo sea persistente en cualquier actividad, primeramente, debe tener interés. Los estudios acerca del interés, referidos por Duckworth (2016) han demostrado que las personas que sienten mayor satisfacción y desempeñan mejor su trabajo son aquellas que hacen algo que les atrae, es decir, que les interesa. Asimismo, se confirma la importancia del interés en la LE como factor que impulsa la persistencia en los estudios de Allen (2016) y Nam (2017). Finalmente, el interés se relaciona con el sentido y significado que los estudiantes construyen entorno al inglés, puesto que, con base en ellos, el sujeto establece la importancia del objeto para su vida y la dirección hacia donde dirigirá su proceder respecto al uso del idioma, en este caso la continuidad en la formación de la lengua.

Con respecto a la esperanza, Duckworth (2016) relaciona este término con la resiliencia y el optimismo de la gente tenaz, puesto que argumenta que a las personas persistentes nada las detiene. Asimismo, Duckworth (2016) también asocia la esperanza con las teorías implícitas de la inteligencia, específicamente la

mentalidad de crecimiento (*growth mindset*) planteada por Dweck (2006), la cual consiste en la certeza del individuo de poder mejorar sus habilidades a base de trabajo y dedicación. Se considera que la esperanza se relaciona con la identidad, puesto que el individuo se sabe capaz de modificar su *yo presente* para convertirse en su *yo posible* y por otro lado no se detiene ante las dificultades que se le presentan en el trayecto de su formación.

Finalmente, las investigaciones consultadas para este trabajo también reportan que las experiencias positivas representan un factor que impulsa la persistencia (Nam, 2017; Allen, 2016). Es decir que, tener experiencias favorables en el salón de clases se vuelve un círculo virtuoso, por llamarlo de alguna manera, ya que la experiencia positiva implica una serie de factores agradables y atractivos para el estudiante que hacen que decida continuar estudiando el idioma.

5.2. Características de los elementos de la experiencia que impulsan la persistencia de los estudiantes

Ámbitos

Se considera que las características del ámbito que impulsan la persistencia de los estudiantes entrevistados de ILE, son la ubicación geográfica y el momento socio histórico. Es decir, la frontera y la globalización, ya que de estas dos propiedades del ámbito se derivan, tanto las actividades, costumbres y dinámicas propias del lugar, como las ideas, los comportamientos y la forma de entenderse a sí mismo y al entorno. Tanto en la frontera como en la época de la globalización el inglés juega un papel significativo debido a que, por un lado, es el idioma oficial del país vecino y por el otro, es la lengua que se ha establecido como global en dicha época. Así, lo anterior provoca que el idioma sea necesario tanto en las acciones como en las interacciones que se dan bajo ese contexto. Además, otro rasgo que destaca el dominio que ejercen ambas características del ámbito en la persistencia es que son de esencia fija. Es decir, que la geografía de un lugar por su naturaleza es inamovible y por lo tanto la actividad y las personas que habitan en dicho lugar siempre estarán condicionadas por las características propias del contexto. Acerca de esto, Vidal y Pol (2005) explican que los lugares inspiran o estimulan las formas de interacción entre los individuos.

Asimismo, los espacios temporales y físicos tienen sin duda una importancia e influencia tanto en el significado y sentido, como en los procesos afectivos y cognitivos de los sujetos ya que son inherentes a la experiencia humana (Vidal y Pol, 2005). Finalmente, el ámbito no solo interviene en la construcción de sentidos y significados, sino que también tiene un efecto en la identidad de los individuos. Al respecto Vidal y Pol (2005) explican que “las personas y los grupos se autoatribuyen las cualidades del entorno como definitorias de su identidad” (p. 283). Como explican los autores, los entrevistados se adjudican o adoptan, como parte de su forma de ser, ciertas características que corresponden al entorno, en este caso la frontera.

Otros sujetos, interacciones y prácticas: los maestros

Los resultados de esta investigación muestran que los otros sujetos significativos que han jugado un papel en la persistencia de los informantes son principalmente la familia, los amigos y los maestros. Estos hallazgos no sorprenden pues coinciden con lo expuesto por Allen (2016) y Awad (2014) quienes reportan en sus respectivos estudios, que el apoyo de familiares y amigos es un factor que impulsa la persistencia de los estudiantes de lenguas extranjeras. Además, es un comportamiento que normalmente se esperaría de amigos y familiares. Por ello, en este apartado se destaca el papel de los profesores, su interacción con los estudiantes y sus prácticas puesto que, aunque no son determinantes para la continuidad del alumno, sí representan un elemento clave y de mucha significancia respecto a la persistencia de los alumnos.

Del maestro se derivan una serie de elementos que favorecen o no la experiencia del estudiante. Dichos aspectos son sus actitudes, prácticas, estrategias y el clima que promueve dentro del salón de clase (Dörnyei, 2009). La organización satisfactoria de estos componentes, por parte del profesor, genera una experiencia agradable y significativa para los estudiantes lo cual contribuye a su continuidad ya que los estudiantes notan y valoran el esfuerzo y dedicación que ponen los maestros en dar la clase, su planeación y el apoyo que les brindan. Además, esto suscita la construcción de lazos afectivos entre alumnos y maestros. Los distintos métodos para la enseñanza del inglés consideran el aspecto afectivo

dentro del salón de clase y lo consideran un factor relevante que interviene en el aprendizaje del idioma. Si el maestro logra crear empatía con y entre los alumnos y un ambiente donde el estudiante tenga niveles bajos de ansiedad y estrés esto facilitará el aprendizaje (Richards & Rodgers, 2014). Además, se deriva de los nexos entablados entre profesor y estudiantes un impacto positivo en la identidad del alumno, pues se desarrollan nociones de logro y confianza en sí mismo, lo cual impulsa la persistencia porque se sienten escuchados y comprendidos por el maestro.

Asimismo, las prácticas llevadas a cabo por los maestros, que toman en cuenta a la experiencia como parte fundamental del proceso de formación constituyen un claro incentivo para la persistencia de los estudiantes. Se puede observar que los estudiantes muestran mayor entusiasmo y dedicación a sus clases de inglés cuando los profesores emplean metodologías en las que se promueve la competencia comunicativa, la interacción, el intercambio de significados, la resolución de problemas y el cumplimiento de tareas específicas. Por otro lado, los maestros que buscan generar experiencias positivas que motiven la comunicación y el aprendizaje significativo, facilitan con ello la adquisición de la lengua. Por su parte, los estudiantes asignan de manera más clara y precisa los sentidos y significados tanto al inglés como a la persistencia de su estudio.

Por último, todos los estudiantes entrevistados enfatizan el trabajo de sus maestros de inglés universitarios. Los informantes coinciden en decir que dichos profesores han superado sus expectativas y les han ayudado a expandir su visión en cuanto al idioma y al mundo. Se considera que la seriedad, la vocación y el compromiso con los cuales, los maestros de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora imparten las clases representan un factor importante que ha propiciado que los estudiantes decidan ir más allá del requisito mínimo para su titulación. Lo expresado por una estudiante resume y representa la opinión del resto de los informantes:

“Yo les agradezco muchísimo a los maestros, gracias por enseñar un idioma extranjero aquí, me ha servido muchísimo, uno de los trabajos más difíciles de hacer es enseñar algo que tu no estas programado para, que tu no naciste

con eso pero te gustó, ... ese impulso que tienen de querer enseñar a los otros es digno de alabarse, en serio, por eso la figura de un maestro la tengo súper en alto, yo creo que es uno de los trabajos más difíciles para hacer, más los maestros de inglés, los maestros de español, porque es la lengua materna, como quiera vas estudiando, pero el estudiar una lengua que no es la tuya y enseñarla tan bien, que la otra persona la pueda manejar, si no al 100% un 99%... va dejando esa semilla de querer avanzar y por eso gracias.”
(Sujeto 5).

5.3 Conclusiones

El presente trabajo es el primero, en el contexto de la Universidad de Sonora, que recupera las experiencias de estudiantes universitarios de nivel pregrado que continúan estudiando el ILE aún después de cumplir con el requisito de egreso. Por ello, se considera que aporta información valiosa pues devela un poco acerca de las características de dicha población. Principalmente, se espera que los hallazgos de este trabajo puedan ser de utilidad para el Depto. de Lenguas Extranjeras de la universidad.

Con respecto a los elementos de la experiencia descritos en este trabajo se considera, sin ser una afirmación definitiva, que con base en lo expresado por los estudiantes los aspectos más significativos son el ámbito y los maestros. Sorprende a quien realizó esta investigación el papel que juega el ámbito tanto en la experiencia como en la persistencia. En realidad, no se había considerado su importancia y las implicaciones que este tiene, no solamente acerca del tipo de actividades que se realizan, sino también en el mismo sujeto. Se presupone que una razón de que, en este caso, el ámbito sea tan significativo se debe a su cualidad de ser frontera. Por otro lado, si bien todos los sujetos significativos tienen que ver con la continuidad del informante, si se considera que los maestros son una pieza clave en su persistencia puesto que inspiran al estudiante a ser mejor y le ayudan a construir un autoconcepto positivo el cual se relaciona con la persistencia. Además, el maestro desempeña una labor crucial puesto que ayuda al alumno a desarrollar habilidades que lo hacen crecer no solo en el ámbito académico sino en general para la toma de decisiones en su vida.

Por otra parte, se considera que si se cumplieron los objetivos planteados puesto que se pudo realizar una descripción que considera los distintos factores que intervienen en la experiencia y que tienen una relación o impacto en la persistencia de los estudiantes. Sin embargo, se recomienda que, para futuras investigaciones en el tema, se recuperen instrumentos ya existentes los cuales han sido diseñados específicamente para estudiar el fenómeno de la persistencia en lenguas extranjeras. Asimismo, también se recomienda hacer una investigación al respecto desde una perspectiva cuantitativa o mixta, ya que eso arrojará un resultado mucho más claro y concreto acerca de los diferentes factores que intervienen en la persistencia y su correlación. Además, sería también interesante hacer un estudio donde se incluya a los estudiantes que deciden no continuar estudiando el idioma, para hacer comparaciones no solo en cuanto a los sentidos, significados e identidad, sino también para indagar si existen diferencias en los demás elementos de la experiencia del modelo propuesto por Zayas y Rodríguez (2010).

Algunas de las limitaciones que se enfrentaron durante la realización de este trabajo son: la falta de alumnos, la ausencia de estudios similares y la falta de experiencia de quien escribe estas líneas. Una dificultad que se tuvo al momento de buscar participantes fue la poca cantidad de universitarios de nivel licenciatura que continúan estudiando en niveles avanzados. Se invitó a los estudiantes del séptimo nivel de los cursos generales de inglés a participar durante el semestre 2018-2 y a los estudiantes de gramática avanzada durante el semestre 2019-1. Fue un poco difícil encontrar alumnos inscritos en la Unison de nivel licenciatura que cursaran estos niveles. La mayoría de estudiantes eran extrauniversitarios, universitarios, pero de nivel posgrado, o universitarios de pregrado pero que estaban ahí para cubrir el requerimiento de su carrera para la titulación. Otra limitación con la que cuenta este trabajo es que no se encontraron investigaciones similares en el contexto mexicano ni latinoamericano que permitieran establecer diferencias y similitudes en el proceso de investigación y en los resultados.

Por último, a modo de cierre, se hace una caracterización del perfil ideal de la estudiante persistente de inglés en la Universidad de Sonora. Para su redacción se integraron varios aspectos de lo relatado por los informantes, con el objetivo de

exponer, de manera comprensiva, la implicación de los elementos de las experiencias formativas y los rasgos más destacados de esos estudiantes persistentes.

5.3.1 Caracterización de la estudiante persistente del inglés como lengua extranjera en la Universidad de Sonora

Soy Sara, tengo 20 años y estudio en la Universidad de Sonora la carrera de ingeniería civil. Nací en Caborca, ciudad fronteriza con Estados Unidos, cuyo municipio colinda con el Condado de Pima, Arizona. A pesar de que no tenemos una ruta de cruce directo para “el otro lado”, si somos fronterizos y el inglés siempre ha estado presente en mi vida. En mi familia, mi mamá siempre me ha dicho que es muy importante que yo aprenda inglés. Además, por el trabajo de mis papás, íbamos muy seguido a comprar la materia prima que ellos necesitaban para su negocio, porque salía más barato comprarlo allá. También, tengo familia que vive en Tucson y en California. Con quienes más “me llevo” es con mis primas. Mis primas y yo somos de la misma edad y siempre estamos en contacto por redes sociales o por el celular. Cada verano voy a visitarlas y me quedo allá como un mes. Ellas hablan poco español, pero nos entendemos. Eso me ha ayudado a familiarizarme con el idioma.

En la escuela, siempre he estado en escuela pública, empecé a recibir clases de inglés desde segundo de primaria. A pesar de que sí me gustaba el idioma inglés, en la escuela no siempre me entusiasmaba la clase, pues que me gustará o no, más bien dependía del maestro, porque a veces me “tocaba” muy buen maestro y sentía que aprendía mucho, pero luego, al siguiente año me “tocaba” un maestro que no era tan bueno y se me olvidaba lo aprendido. En la secundaria y prepa no tuve buena experiencia con el inglés por varias razones. Mis maestros no sabían ni pronunciar bien el idioma, hablaban más español que inglés durante la clase, su actitud era pésima porque no le daban importancia ni seriedad a la clase; era como si fuera solo una materia “de relleno”. La clase era muy aburrida porque siempre eran los mismos temas de la primaria, los colores, el alfabeto, y cosas así y era muy enfadosa.

En mi casa, puede decirse que practicaba el inglés más a través de la música, porque mis grupos favoritos cantaban en inglés, de hecho, toda la música que escucho está en ese idioma, así como las películas, las series, lo que veo en internet casi todo está en inglés. Querer entender lo que dicen y lo que significan las canciones y las cosas que me gustan, me ha hecho traducir, preguntar a mis primas y eso me ha servido mucho para aprender. Sin embargo, no puedo decir que mi nivel de inglés era muy bueno cuando entré a la universidad. Cuando hice el examen de colocación de inglés “quedé” en el nivel dos y en mi carrera me pedían aprobar hasta el cuatro. Tenía pensado cumplir solo con esos niveles, pero cuando entré a las clases de inglés aquí en la Unison, dije “¡wow, me gusta mucho!”. Recordé muchas cosas que ya sabía y no me acordaba que las sabía, la maestra siempre me animaba y me decía que era muy buena y lo hacía muy bien. Además, su forma de dar la clase, su actitud, todo me gustó mucho y siempre iba con muchas ganas a la clase. Me gustaba mucho que la maestra era muy paciente, dinámica, siempre la clase tenía una lógica y un objetivo claro y las actividades eran divertidas, se notaba el esfuerzo de la maestra y su vocación. Lo que más me gustaba era cuando nos ponían actividades que involucraban música.

En los cursos de inglés conocí a algunas amigas que también son de Caborca y no las conocía antes, otra es de Agua Prieta y solo una es de Hermosillo. Nos hicimos súper amigas, siempre nos hablamos en inglés y todo lo que decimos es bien padre porque solo nosotras lo entendemos, tenemos como nuestro propio lenguaje, y es muy divertido. Siento que eso nos ha unido mucho y es muy padre sentir que perteneces a algo, que eres parte importante de algo, que te entienden y te identificas. Además de ser muy amigas y de todo lo que eso significa, siempre nos ayudamos en la clase, cuando alguien tiene una duda y para apoyarnos en la elaboración de los trabajos. En los siguientes niveles de inglés también me tocaron muy buenos maestros, entonces, mi gusto e interés por el inglés creció y ahora siempre me gusta buscar situaciones en donde lo tenga que practicar. Cuando terminé el nivel cuatro, quería seguir aprendiendo, pero significaba pagar más dinero por las inscripciones y los libros, por lo cual pensé en dejarlo, pero cuando le dije mi interés a mi mamá, ella me dijo “adelante, si te gusta tanto y vas muy bien,

adelante". Además, como mis amigas iban a seguir estudiando decidí avanzar hasta el nivel siete.

Creo que continuar estudiando inglés es una de las mejores decisiones que he tomado. Estoy segura de que tener este conocimiento me abrirá muchas puertas y oportunidades porque el inglés es una herramienta que te piden en todas partes y eso me ayudará a cumplir mis metas. Además de que me ha ayudado en mi formación no solo académica sino también personal, como ser más disciplinada, más responsable y creo que me ha dado la capacidad de analizar mejor las cosas. Por eso, sé que podré hacer lo que sea porque podré entender lo que se espera de mí en algún trabajo o en cualquier situación, podré resolver problemas y comunicar lo que pienso y siento. También, estudiar este idioma hasta el último nivel ha ampliado mi visión de cómo piensa y actúa otra gente. Creo que eso además de ayudarme a abrir mi perspectiva del mundo, también me ha dado habilidades que no tenía, como ser más disciplinada, porque estudiar un idioma es una disciplina, es un trabajo constante de ir a la clase, participar, hacer las tareas, y en todo vas viendo o relacionando lo que viste en la clase de inglés. Es muy bonito estudiar otro idioma porque conoces la cultura de otro país y también te conoces a ti misma. Te ayuda a conocer otras partes de ti que antes no conocías y el idioma se vuelve parte de ti, puedes ver o entender las cosas desde diferentes puntos de vista y creo que eso es un crecimiento porque ya entiendes que hay diferentes caminos para llegar a donde quieres.

Referencias

- Allen, T. (2016). Factors that contribute to the success of high school students who study a foreign language beyond graduation requirements: A multiple case study. Liberty University.
- Ananiadou, K. and Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries, OECD Education Working papers, No. 41, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/1228525261154>
- ANUIES, (2016). Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2030. México. ANUIES
- Awad, G. (2014). Motivation, persistence, and cross-cultural awareness: A study of college students learning foreign languages. *Academy of Educational Leadership Journal*, 18(4), 97.
- Bertoni, E. (2005). El estudiante universitario: Una aproximación al perfil de inglés. Comisión sectorial de enseñanza. Unidad académica. Consultado el, 2.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863-876.
- Bourdages, L. (2001). La Persistance aux Études Supérieures: Le Cas du Doctorat, *Revue et Augmentée* (Vol.12). PUQ.
- Boyer, N. (1998). Vietnamese Persistence in ESL (Doctoral dissertation, University of Southern California).
- Caballero, C. (2017). Pedagogía de Significación. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/07/Carla-Repensar-lo-pedag%C3%B3gico-desde-el-Di%C3%A1logo-InterSubjetivo-en-Encuentro-entre-SERes-EcoPerSociales.pdf>
- CEPAL. (2017). Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible-una oportunidad para América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. Santiago-Chile. Recuperado de: <http://repositorie.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/10/s1700334.es.pdf>

- Contreras, J. & Pérez, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Ediciones Morata.
- Crystal, D. (2003). English as a global language. (2nd edn.). Cambridge University Press.
- Cuesta, E., Ibañez, E., Tagliabue, R., & Zangaro, M. (2008). El impacto de la generación millennial en la Universidad: un estudio exploratorio. En: XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte /Instituto Cervantes.
- Dirstine, S. (2006). Why students persist in foreign language learning beyond academic requirements: A qualitative examination of the learner experience. The George Washington University.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). Motivation, language identity and the L2 Self (Vol.36). Multilingual Matters.
- Duckworth, A. (2016). Grit: The power of passion and perseverance. Simon and Schuster.
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M.D., & Kelly, D. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 9(26), 1087.
- Ellis, R. (2003). Task-Based Language Teaching and Learning. Oxford: Oxford University Press.
- Fierro, L. (2019). Retos y oportunidades del Programa Nacional de Inglés: Perspectivas de profesores de primarias públicas. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- First, E. (2017). EF English Proficiency Index. Recuperado de: <https://www.ef.com/~media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-spanish-latam.pdf>
- Gardner, R. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6 (1), 237-260.

- Graddol, D. (2000). *The future of English. A guide of forecasting the popularity of English Language in the 21st century.*
- Huhtala, A. & Lehti-Eklund, H. (2012). Language students and emerging identities. *Apples-Journal of Applied Language Studies.*
- Jernigan, M. (2000). Factors influencing university students' enrollment and persistence in Portuguese study: The role of perceived goal attainment. The University of Texas.
- Kirkpatrick, C. (2001). Factors related to persistence in the study of French at the college level. Virginia Commonwealth University.
- Kramsch, C. & Uryu, M. (2012). Intercultural contact, hybridity, and third space. In *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp.225-239). Routledge.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciénces de l'Educació*, num 19, p.87-112.
- López, A.M.R., Herrera, A.R., & Hernández, L.L.G. (2015). Visión de la ANUIES frente a las actuales necesidades de formación de profesionales. México. ANUIES. Recuperado de: <http://catalogo-buenas-practicas.portal.anuies.mx/wp-content/blogs.dir/71/files/sites/71/2016/12/Visi%C3%B3n-de-la-ANUIES-frente-a-las-actuales-necesidades.pdf>
- Magaña, L., & Zavala, M., & Ibarra, I. & Medina, M., & Gómez, M. (2004). El sentido de vida en estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Salle Bajo. *Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle*, 6 (22), pp.5-13.
- Majeed, K. (2013). Native English speakers' second language learning choices, motivation, and persistence during postsecondary education. University of California, Los Angeles.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41 (9), 954.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual review of psychology*, 38(1), 299-337.

- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, pp.631-619
- Nam, A. (2017). Motivation and persistence in learning Korean: Factors associated with students' decisions to continue or discontinue FL study. The University of Wisconsin-Madison.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL quarterly*, 31(3), 409-429.
- Norton, B. (2000). Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. Editorial Dunken.
- Oyserman, D. (2001). Self-concept and identity. In: A. Tesser & N. Schwarz, *The Blackwell Handbook of Social Psychology* (pp. 499-517).
- Pasillas, M. (1992). Pedagogía, educación y formación. Multidisciplinaria, Segunda-Epoca, Red Universitariade Aprendizaje, Facultad de Estudios Superiores. Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.rua.unam.mx/objeto/6845/pedagogia-educacion-formacion>.
- Presidencia de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40(2), 189-219.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches & methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Ribas, F. (2009). The role of self-concepts in student's motivation in the Brazilian EFL context. *Linguagem and Ensino, Pelotas*, 12(2), 463-486.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- SEP-ANUIES (2015) Agenda SEP-ANUIES para el desarrollo de la educación superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Recuperado de: http://www.anuies.mx/media/docs/Agenda_SEP-ANUIES.pdf

- Tonge, C. (2011). Predicting the in-term persistence of community college English-as-a-second-language students. Florida International University.
- UNESCO. (2014) Global Citizen Education, preparing learners for the challenges of the 21st century. (Paris, UNESCO)
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>
- UNESCO. (2015). Global Citizenship Education UNESCO's approach. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/questions-answers-21jan-EN.pdf>
- Universidad de Sonora (2002). Lineamientos generales para un modelo educativo curricular de la Universidad de Sonora
- Universidad de Sonora (2013). Plan de desarrollo institucional 2013-2017
- Universidad de Sonora (2017). Plan de desarrollo institucional 2017-2021
- Vargas, J. (2010). De la formación humanista a la formación integral: Reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, (30), 145-167. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/2090/209019322008.pdf>
- Vidal, T. & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 2005, Vol. 36, num 3. Pp. 281-297.
- Zayas, F. & Rodríguez, A. (2010). Educación y educación escolar. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10 (1).
- Zúñiga, M. (2012). Los estudiantes universitarios del siglo XXI en México: de la pasividad a la autonomía y al pensamiento crítico. *Teoría de la Educación y la Cultura en la Sociedad de la Información.*, 13(2).

Anexos

Anexo A

Guión de entrevista

Carrera:
Edad:
Sexo:

<p>Objetivo General</p> <p>Describir las experiencias formativas de alumnos que persisten en el estudio del inglés como lengua extranjera.</p>	<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y describir los elementos de la experiencia formativa en relación con la persistencia en el estudio del inglés como LE. - Identificar y describir la persistencia en el estudio del inglés como LE dentro del marco de la experiencia formativa 	<p>Preguntas de investigación</p> <p>¿Cuáles son las propiedades (características) de los siguientes elementos de las experiencias persistentes para el estudio del inglés como lengua extranjera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De los sentidos y significados del inglés como lengua extranjera - De las prácticas formativas acerca del inglés como lengua extranjera - De los contenidos estudiados: el inglés como lengua extranjera - De los sujetos que estudian (profesores y estudiantes) el inglés como LE y las interacciones que establecen entre ellos para estudiar el ILE - De los ámbitos inmediatos y de los contextos donde se estudia el ILE <p>¿Cómo es la experiencia formativa persistente en el estudio del ILE?</p>
<p>Hipótesis de trabajo:</p> <p>a) la persistencia puede comprenderse en relación con el sentido y el significado que los estudiantes le confieren a sus estudios de inglés. Estos sentidos y significados específicos persistentes se construyen según experiencias formativas específicas persistentes, caracterizadas por sujetos, prácticas, contenidos, interacciones y contextos específicos, es decir, la persistencia en el estudio del inglés como LE se da bajo ciertas experiencias muy particulares. En este trabajo se pretende describir esa particularidad</p> <p>Un punto de partida para comprender la persistencia puede ser la teoría del Grit.</p>		

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Experiencia formativa	Práctica	¿Cuáles son tus hábitos de estudio? ¿Qué acciones o estrategias empleas para avanzar en tu formación en el idioma?
	Sentido y significado	¿Para qué decidiste culminar los 7 niveles de los cursos grales. de inglés? ¿Qué Significa para ti saber inglés? ¿Cuál es su importancia?
	Contenidos	¿Qué te gusta del idioma? ¿Consideras que eso es lo que te ha llevado a seguir estudiándolo? ¿Cómo se te han presentado los contenidos, en qué forma?
	Interacciones	¿Cómo describirías en general tus experiencias escolares y no escolares con respecto a tu formación en el idioma? ¿Cómo han sido los vínculos que has establecido entre tus profesores o demás personas que han tenido una influencia en tu formación en el idioma?
	Sujetos	¿Quiénes han influido en tu decisión de continuar estudiando inglés?
	Ámbitos	¿Dónde y cómo han sido los lugares donde se ha dado tu formación en el idioma? ¿Qué elementos había?

Anexo B

Consentimiento informado

Se solicita su participación para la realización de un trabajo de tesis para obtener el grado de Maestría en Innovación Educativa. El título de la investigación es “**Experiencias formativas de estudiantes que persisten en el estudio del inglés como lengua extranjera en la Universidad de Sonora**”. El objetivo del trabajo es indagar y analizar acerca de los motivos que impulsan a estudiantes universitarios de inglés a continuar su formación en el idioma aún después de haber cumplido con el requisito de egreso. Por lo anterior, su participación es fundamental y de vital importancia ya que el trabajo se centra en el estudiante y sus vivencias en el trayecto de su formación en el idioma inglés. El entrevistador garantiza que la identidad de los participantes será totalmente anónima y la información recopilada será utilizada exclusivamente para cumplir con el objetivo de la tesis. Si por algún motivo durante su participación ya no desea continuar con la entrevista, es plenamente libre de hacerlo. Finalmente, su colaboración será de gran ayuda para la producción de nuevo conocimiento y la mejora de la educación superior en el área de lenguas extranjeras.

Yo _____ acepto participar en una entrevista para el trabajo de tesis titulado “Experiencias formativas de estudiantes que persisten en el estudio del inglés como lengua extranjera en la Universidad de Sonora”. Acepto que se me informó el objetivo de dicho trabajo. Asimismo, confirmo que me queda claro que mi identidad será confidencial y la información que brinde será exclusivamente utilizada para los propósitos de la investigación mencionada. De igual manera estoy consciente de que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo decido.

Fecha _____ Nombre y firma _____