

La agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje de inglés

The agency in university students during their English learning

MÓNICA CASTILLO DELGADILLO*

MARÍA SUSANA CUEVA DE LA GARZA**

Este artículo plantea la manera en que emerge el sentido de agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La investigación tiene un enfoque cualitativo y abarcó dos etapas complementarias: de exploración y profundización. Los estudiantes narraron sus experiencias en relatos digitales en la primera fase, y en entrevistas en profundidad en la segunda. El sentido de agencia de los estudiantes se aborda a partir de las experiencias vividas en su aprendizaje, dentro y fuera del salón de clases. Los resultados muestran que la interacción entre las dimensiones intra- e interpersonales de los estudiantes y la estructura contextual de sus experiencias transforman estas últimas en significativas.

Palabras clave:

aprendizaje del inglés, sentido de agencia, experiencias significativas, indicadores de agencia

This article presents how the university students' sense of agency arises throughout their English learning. In order to understand the emergence of the sense of agency in the students, a qualitative research was performed in two complementary phases. The students narrated their experiences through digital stories in the first stage and during deepening interviews in the second. The sense of agency is approached from students' experiences inside and beyond the classroom. The research results explain that the interaction between the students' intra and interpersonal dimensions, and the contextual structure of their experiences turn them meaningful.

Keywords:

English learning, sense of agency, meaningful experiences, agency markers

Recibido: 17 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 7 de agosto de 2020 |

Publicado: 21 de agosto de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1103>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-006

* Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana sede León. Docente en la Universidad Panamericana Aguascalientes. Líneas de investigación: el sentido de agencia de los estudiantes universitarios y sus experiencias en el aprendizaje del inglés. Correo electrónico: mcastillo@up.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-8010-0452>

** Doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Coordinadora de la maestría en Diseño de Proyectos Educativos Virtuales de la Universidad Iberoamericana sede León. Líneas de investigación: trayectoria escolar de estudiantes universitarios, habilidades de pensamiento, práctica docente y currículo. Correo electrónico: susana.cuevas@iberoleon.mx / <https://orcid.org/0000-0003-2886-3783>

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de inglés en México desde una dimensión integral

En México, el aprendizaje de inglés inicia, en la mayoría de los casos, en la educación primaria o preescolar. Sin embargo, de acuerdo con Bremner (2015), cuando terminan la educación básica, muchos alumnos muestran resultados poco satisfactorios; esto, aunado a que, al llegar a grados educativos superiores, los estudiantes tienen que retomar su aprendizaje desde niveles de inglés iniciales.

En las instituciones de educación superior, los objetivos de la enseñanza de inglés podrían no ser siempre compatibles con los propósitos de aprendizaje del idioma por parte de los alumnos universitarios. Borjian (2015) señala que los estudiantes mexicanos toman clases de inglés por diversas razones, como conexiones culturales con los angloparlantes, la motivación de encontrar mejores trabajos, y la presión paterna. A pesar de contar con estos datos, el autor considera que falta más investigación sobre los retos que enfrentan los estudiantes mexicanos y los factores que inciden en su desarrollo como aprendices de esta lengua extranjera.

Uno de los objetivos educativos de estas instituciones, como la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, es el impulso a la “competitividad global en materia educativa y profesional” (Vallis, citado en Maldonado, 2017, p. 15). En ese sentido, se promueve la internacionalización de la educación superior mediante la movilidad estudiantil.

La movilidad estudiantil saliente de México a otros países la constituye, en su mayoría, el 48% de estudiantes de nivel licenciatura de las áreas de ciencias sociales, administración, derecho, humanidades y educación. Los países de destino más comunes son España, Estados Unidos, Francia, Canadá y Alemania (Maldonado, 2017).

Los estudiantes interesados en algún programa académico en estos países, a excepción de España, tienen que demostrar su nivel de inglés. Las certificaciones reconocidas internacionalmente son el examen de inglés como lengua extranjera –TOEFL, por sus siglas en inglés– y los exámenes de la Universidad de Cambridge; uno de ellos es el Sistema Internacional de Examinación del Idioma Inglés –IELTS, por sus siglas en inglés.

En 2014, los gobiernos de Estados Unidos y México iniciaron el Foro Bilateral de Educación Superior, Investigación e Innovación, que tenía como uno de sus objetivos promover el intercambio estudiantil (Secretaría de Relaciones Exteriores y Departamento de Estado de los Estados Unidos Americanos, 2017). El reporte de resultados de este programa muestra que el número de estudiantes mexicanos en Estados Unidos era de 16,733 en el periodo 2014-2015.

En el ámbito profesional, los estudiantes universitarios inician proyectos laborales como parte de sus planes de estudio o por iniciativa propia. En algunos casos, los alumnos tienen la oportunidad de obtener empleos temporales, por ejemplo, en verano, en empresas internacionales en México o en el extranjero. Las entrevistas y el proceso de reclutamiento se realizan en inglés. Durante estas interacciones, el solicitante puede demostrar su dominio del inglés que le brindará una probabilidad más alta de conseguir el empleo. En el contexto laboral nacional, los empleados con una mayor destreza del idioma tienen ventajas laborales de permanencia y de salario (Sosa, Gutiérrez y Macías, 2018).

A pesar de la necesidad inminente de dominar el inglés como lengua extranjera, debido a estas exigencias académicas y profesionales, solo algunos adolescentes y adultos mexicanos tienen las competencias lingüísticas necesarias para conseguir trabajos que requieren un alto dominio del inglés. Aunado a ello, el estudio de esta problemática parte de una perspectiva de estandarización, que relaciona la eficiencia y la eficacia lingüística de los estudiantes con las cifras y estadísticas obtenidas de las evaluaciones con parámetros internacionales (Barragán, 2011).

La falta de un análisis profundo de todas las condiciones que rodean al estudiante, incluyendo el significado que los motiva a aprender inglés, conduce a etiquetar a los estudiantes, o que ellos mismos lo hagan, como “no soy bueno para el inglés”, “no tengo facilidad para los idiomas”, “este alumno nunca va a aprender inglés”, entre otras expresiones.

La percepción de los estudiantes sobre su propia eficacia (*self-efficacy*) en el aprendizaje del inglés se estudia con base en su desempeño en el idioma, que es medido, la mayoría de las veces, por exámenes estandarizados (Kitikanan & Sasimonton, 2017). Sin embargo, las percepciones o creencias que construyen los estudiantes de sí mismos son el resultado de la reflexión de sus vivencias como aprendices de inglés.

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

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

Sin embargo, casi nunca se pregunta a los estudiantes, explícita y sistemáticamente, acerca de sus experiencias vividas en el transcurso de su aprendizaje. Lo anterior implica el desconocimiento de las creencias y concepciones que los estudiantes tienen de sí y del aprendizaje del idioma, y se considera solo la perspectiva de los expertos en lingüística. Por ello, es primordial ir más allá del conocimiento de la realidad científica y conocer la realidad subjetiva de los estudiantes expresada mediante su sistema de creencias, que más que otra cosa es la que influye en su aprendizaje (Barcelos, 2003).

Aun cuando existen diversos estudios acerca de la adquisición del inglés como lengua extranjera, Bernat y Gvozdenko (2005) consideran que no se ha investigado en profundidad la manera en que las creencias de los aprendices de una lengua extranjera pueden influir en el conjunto de actitudes, experiencias y expectativas que tienen durante el aprendizaje del idioma. Tal información es relevante, ya que es un componente esencial para conocer de “primera mano” las estructuras conceptuales inherentes a los estudiantes.

Las investigaciones de las creencias de los estudiantes de inglés tienen un corte cuantitativo que utiliza cuestionarios tipo pruebas psicométricas que carecen de un análisis cualitativo e interpretativo. Estos estudios se basan en el modelo de creencias “Horwitz”, que comprende diversos aspectos del aprendizaje de inglés. Sin embargo, la crítica principal a este modelo, entre otras, es la manera en que se acotó este repertorio de creencias. Los temas a considerar han sido aportados por los profesores y no por los aprendices (Nikitina & Furuoka, 2006).

Al pretender abordar las experiencias individuales, diversos enfoques teóricos y empíricos plantean una perspectiva de fenómenos sociales en un nivel macro-, lo que obliga a un análisis descendente desde la sociedad hacia el individuo. No obstante, se torna necesario dadas las circunstancias actuales del individuo, en este caso el aprendiz de inglés, de “singularizar sus trayectorias personales” (Martuccelli, 2007, p.10).

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

El desconocimiento de los aspectos que motivan o guían estas acciones para llevarlos a responder a las experiencias durante su aprendizaje del inglés limita, de alguna manera, la información medular del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes, al ser puestos realmente como el centro de su aprendizaje, adquieren un protagonismo que los convierte en actores de esas experiencias, esto es, en sujetos que ejecutan acciones, responden o se posicionan, y ejercen su agencia, en consecuencia.

Por lo tanto, la motivación principal de nuestro trabajo de investigación es abordar al aprendiz de inglés desde una mirada integral que incluya su dimensión subjetiva, y el modo en que procede e interactúa con los demás en los distintos contextos donde se desenvuelve, dentro y fuera del salón de clases.

Asimismo, consideramos un plano temporal que abarque no solo sus experiencias vividas en el pasado y en el presente, sino también las expectativas y metas que se propone en el futuro de su aprendizaje de inglés. El establecimiento de planes de acción y estrategias para lograr sus metas es la manifestación por parte de los estudiantes de su conciencia de agencia.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Las experiencias de los aprendices

Existen diferentes enfoques del término de experiencia, pero con el objeto de contestar la pregunta de investigación, nos basamos en el que utiliza Guzmán y Saucedo (2015) en sus estudios para los conceptos de experiencias, vivencias y sentidos, fundamentados en distintos autores. Guzmán y Saucedo abordan las experiencias desde el concepto de vivencias que adquieren sentido al ser reconstruidas por el sujeto, el cual, al ponerlas en acción mediante la narración, las coloca en una dimensión subjetiva.

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

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

En la perspectiva de Roth y Jornet (2013), existe la necesidad de teorizar la experiencia en términos que vayan más allá de la racionalidad como requisito indispensable del aprendizaje. También, debe desarrollarse una justificación analítica que conserve la incertidumbre como parte integral de la experiencia humana. La teoría de la experiencia que estos autores manejan es la que considera al individuo como un todo irreductible, incluyendo la dimensión afectiva que trasciende al estudiante, en el caso particular.

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

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

En el mismo sentido, durante el análisis identificamos los indicadores que reflejan la determinación de los sujetos a actuar en respuesta a las experiencias vividas. Bandura (2008) considera que esta capacidad de influir la propia actuación y las circunstancias vividas, o agencia, se exterioriza mediante la intencionalidad, el planteamiento de metas u objetivos, la autorregulación y la autoevaluación.

El sentido de la agencia de los estudiantes

En el trabajo de investigación, la agencia, en sí misma, resultaba difícil de ser observable debido a que involucra diversos procesos abstractos. Baldwin (2007) plantea que un principio básico de la psicología del comportamiento considera que los conceptos abstractos como la agencia deben ser analizados en términos de conductas

reales, desde las cuales se puede inferir la abstracción. Sin embargo, el desarrollo del sentido de agencia requiere más que simplemente ejecutar acciones.

De acuerdo con Larsen-Freeman (2019), la agencia no solo se refiere a la acción realizada; también considera la habilidad de otorgar relevancia y significado a los acontecimientos. El significado personal se manifiesta al situar las emociones, sentimientos, valores y creencias en el centro de la interpretación que se otorga a las vivencias. El análisis de las narraciones incluyó las diversas expresiones de esta faceta intrapersonal a la que hacían mención los participantes.

El sentido personal de agencia se adquiere cuando los sujetos reconocen que pueden hacer que las cosas pasen y se consideran a sí mismos como agentes de esas acciones. Por lo tanto, para abordar la agencia, entre otras consideraciones, analizamos la manera en que los estudiantes tomaban conciencia (de agencia) de que podían realizar acciones que incidieran en su aprendizaje de inglés, es decir, su sentido de agencia. En su relato, los sujetos de la investigación se reconocían como “agentes” o “hacedores” de cambios en su aprendizaje. Esta comprensión de sí mismos, o sentido de agencia, se originaba en la reflexión de sus experiencias.

El sentido de agencia derivaba de las representaciones internas que efectuaban los participantes de sus procesos de acción. Sin embargo, de acuerdo con Larsen-Freeman (2019), también se establecían, perdían y se reestablecían interacciones significativas entre los agentes y su entorno o contexto. La interacción de los participantes con las diferentes dimensiones que conformaban sus experiencias mostraba que su sentido de agencia era relacional. Por tanto, el sentido de la agencia podía ser observable a través de esta relación que construían los estudiantes con el mundo.

Desde esta perspectiva, una de las distintas definiciones de la agencia humana la considera como un proceso de vinculación social y temporal. La relación social de los participantes de esta investigación se desarrolló con otros actores en un contexto determinado a lo largo de sus experiencias. La conexión temporal inicia en el pasado, al reflexionar sobre las experiencias vividas, pero también está orientada hacia el futuro, al plantear acciones posibles. Asimismo, la agencia contextualiza los sucesos pasados con los proyectos futuros en situaciones presentes (Emirbayer & Mische, 1998).

METODOLOGÍA

Para comprender la manera en que emerge el sentido de agencia de los estudiantes, utilizamos una metodología cualitativa que nos permitiera adentrarnos en el mundo de las vivencias y experiencias de los sujetos durante su aprendizaje del inglés. Lo importante era rescatar la voz de los estudiantes y, para ello, recurrimos al método narrativo, en particular las narrativas digitales.

La narrativa digital contribuye a que los sujetos interpreten la realidad desde diferentes enfoques, los cuales incluyen “las costumbres, auto-representaciones, cogniciones, afectos y motivaciones de su creador” (Díaz-Barriga, Soto y Díaz-David, 2015, p. 630). Asimismo, es una manera efectiva de reflexionar sobre las experiencias vividas, y enfocarse en el significado y las expectativas que estas representan.

Los relatos digitales, de acuerdo con Rodríguez y Londoño (2009), facilitan la inclusión de imágenes, videos, sonidos y otras representaciones de los sucesos de nuestras vidas. El uso de distintos recursos digitales ayuda a enriquecer la narrativa de los estudiantes, lo que hace posible ahondar en dimensiones que resultan difíciles de identificar en las narraciones escritas. La música de fondo, junto con las imágenes y la secuencia de estas, puede ser relevante en la identificación de estos aspectos subjetivos de los participantes.

Nuestra investigación comprendió dos etapas, no consecutivas: en la primera buscamos conocer las experiencias de los estudiantes, los factores que las influían, y el significado que los estudiantes construían a partir de ellas. Para eso, organizamos un concurso llamado The English and I, en el cual los estudiantes elaborarían un relato digital mediante un video con ciertas características y que narraría sus experiencias a lo largo del aprendizaje del inglés. La convocatoria para participar se publicó de manera abierta a todos los estudiantes de la universidad que estuvieran inscritos en alguno de los cursos extracurriculares de inglés.

Los estudiantes tenían que relatar sus experiencias y considerar una introducción que explicara su condición como aprendices de inglés, incluyendo sus fortalezas, debilidades, preferencias y hábitos, además del relato de sus experiencias a lo largo de su aprendizaje del inglés desde el punto donde desarrollaron por primera vez un interés en los idiomas o empezaron a aprender el idioma hasta el momento en el que se llevó a cabo el concurso. Debían incluir también otros acontecimientos que jugaran un papel importante en su desarrollo como aprendices de inglés.

Participaron 45 estudiantes que presentaron su video. Todos los videos digitales fueron analizados para identificar aquellos cuyas narraciones daban cuenta de experiencias clave o que representaban un punto de inflexión en su aprendizaje. Estas experiencias clave son episodios de aprendizaje que pueden ser cortos e intensos y que los estudiantes recuerdan que tuvieron un efecto decisivo en sus vidas (Yair, 2008), por lo que implican un proceso de autodescubrimiento en el cual los estudiantes identifican características de ellos mismos, de las cuales no se habían percatado con anterioridad. El autodescubrimiento de los estudiantes les permite una segunda oportunidad de redefinir su identidad de aprendices.

A partir del análisis de los videos, seleccionamos a diez estudiantes para participar en la segunda etapa de la investigación, cuyo objetivo era profundizar en las experiencias narradas para examinar el significado que le otorgaban y conocer los factores que los impulsaban a superar los obstáculos del aprendizaje del inglés. Los datos de los participantes de la primera y segunda etapa se muestran en la tabla.

Tabla. Etapas de la investigación

Primera etapa		Segunda etapa		
Número de estudiantes	Niveles de inglés	Participantes	Género	Licenciatura
9	Básico	JLMM	Masculino	Ingeniería Industrial
16	Intermedio	MCV	Femenino	Pedagogía
		FEGNH	Masculino	Dirección de Negocios Gastronómicos
		FRAC	Femenino	Inteligencia Artificial
		JRE	Masculino	Inteligencia Artificial

10	Avanzado	ERE	Masculino	Ingeniería industrial
		MPV	Femenino	Ingeniería Industrial
		RJAAH	Masculino	Innovación y Diseño
10	TOEFL	PRCH	Femenino	Dirección y Finanzas
		AEMC	Femenino	Pedagogía

Fuente: Elaboración basada en los programas de inglés y en las licenciaturas de la Universidad Panamericana campus Aguascalientes.

Para la segunda etapa, llevamos a cabo entrevistas en profundidad. La intención era ahondar en la información que los participantes ya habían compartido en su relato digital y, en especial, en las experiencias clave que habían identificado. Al inicio de la entrevista, les pedimos que leyeran y firmaran la carta de consentimiento en la que les asegurábamos que sus datos personales permanecerían en el anonimato. Por último, les mostramos las preguntas que guiarían la entrevista y hacíamos hincapié que podrían formularse algunas otras interrogantes según el curso de la entrevista.

En el desarrollo de las entrevistas procuramos que hubiera una charla más que un intercambio de preguntas y respuestas, aunque teníamos una guía con preguntas detonadoras para que los sujetos de investigación pudieran explayarse en la narración de sus experiencias en el aprendizaje de inglés. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis.

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

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

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

RESULTADOS

Surgimiento del sentido de agencia de los estudiantes

Considerando el objetivo de nuestra investigación de comprender cómo emerge el sentido de la agencia de los estudiantes universitarios, presentamos los hallazgos del análisis y la interpretación de las experiencias narradas por los participantes.

La siguiente figura ilustra, de manera general, que el sentido de agencia de los estudiantes surge en la interacción de las dimensiones intrapersonales, interpersonales y contextuales identificadas en sus experiencias. La reflexión, autoevaluación

e intención de los estudiantes que indicaban su determinación de actuar resultaron de la convergencia de estas estructuras relacionales y contextuales en las que se hallaban inmersos los estudiantes durante su aprendizaje del inglés.

Figura. Sentido de la agencia



Fuente: Elaboración propia basada en los resultados del análisis y la interpretación de las experiencias de los estudiantes durante su aprendizaje de inglés.

En particular, explicamos cómo las experiencias significativas vividas por los participantes durante su aprendizaje del inglés, sus dimensiones interpersonales, intrapersonales y contextuales, así como los indicadores de agencia, contribuyeron al surgimiento del sentido de su agencia.

El significado que otorgaban los participantes a sus experiencias en el aprendizaje de inglés lo relacionaron con su desempeño comunicativo en el idioma. Por ello, en términos generales, los estudiantes las interpretaron como exitosas o frustrantes. La posibilidad de comunicarse en el idioma les brindó una sensación de logro.

En el caso contrario, cuando los participantes tuvieron dificultades para comunicarse en el idioma, el significado que le atribuían a la experiencia era diferente. Los estudiantes describieron este tipo de experiencias manifestando las emociones que sintieron al vivirlas. La frustración y la inseguridad de comunicarse en inglés son los sentimientos más comunes expresados por los sujetos de la investigación.

En este apartado presentamos las experiencias de los estudiantes que se identificaron como significativas durante su aprendizaje del inglés. Después del análisis de los videos y las entrevistas, reconocemos cuatro experiencias significativas: clases de inglés en los distintos niveles educativos; actividades extracurriculares; viajes al extranjero; y proyectos profesionales y laborales.

Clases de inglés

Estas tuvieron una incidencia importante como parte de las experiencias significativas de los participantes. El análisis comprende los distintos niveles educativos que han cursado los estudiantes, desde el preescolar hasta la educación superior. Una coincidencia en la narración de los participantes es el haber estudiado inglés durante muchos años: iniciaron desde muy pequeños y básicamente durante toda su educación formal.

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

Las experiencias desagradables narradas por los participantes evidenciaban en algunos casos el maltrato físico y mental que vivieron durante su educación básica por parte de sus profesores de inglés. Las vejaciones sufridas, en un contacto inicial con el idioma, eran la causa de una animadversión temprana de los estudiantes hacia el inglés, y que continuaba latente en ciertos casos:

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

La preparación y el conocimiento que mostraron los profesores era otro factor que los participantes consideraron relevante en su aprendizaje. Aunado a su desarrollo académico y su dominio del idioma, los estudiantes valoraron la práctica docente de los maestros de inglés y el trato que les brindaban: “Entonces hablaba *súper* bien, o sea, la verdad parecía que venía de otro país. Entonces me asustaba porque me intimidaba, pero luego cambié esa intimidación por motivación, porque dije: ‘no inventen yo quiero hablar así’, entonces me acuerdo que era mi materia favorita” (TEMCV).

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

En el extremo contrario, los participantes querían estar fuera de la atención de los profesores. Por ello, los grupos numerosos favorecían tal finalidad, así como la interacción con los compañeros. El apoyo entre pares les brindaba más confianza y seguridad que un profesor. Los participantes no se sentían inhibidos al comunicarse con sus amigos. Aun cuando cometieran errores o no hablaran con fluidez, los entrevistados percibían que practicaban el idioma sin ser evaluados o criticados: “Los grupos eran de 30, 40 a 45 alumnos, entonces se hace uno más del montón. Y, pues, a lo mejor la *teacher* o el profesor no eran de que estuvieran sobre ti, más bien tú interactuabas con el resto de los compañeros, los amigos, y sabías relacionarte mejor” (TERJAA).

Actividades extracurriculares y pasatiempos

Los proyectos extracurriculares en inglés y pasatiempos fueron experiencias mediante las cuales los estudiantes reconocieron haber adquirido aprendizajes importantes del inglés. En la educación formal, las actividades extracurriculares son organizadas para enriquecer el aprendizaje del inglés fuera del aula, y sin pertenecer a un plan de estudios. En un ámbito informal, los participantes también incluyeron las actividades de entretenimiento que les ayudaron en su aprendizaje. En este análisis consideramos ambos contextos, el formal e informal:

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

Los proyectos extracurriculares en los que participaron los estudiantes abarcaban concursos de ortografía, cultura general o expresión oral. De igual manera, los participantes preparaban exhibiciones o representaciones con distintas temáticas cada año. Estas se realizaban en inglés en función del objetivo de las instituciones educativas de contribuir a la adquisición del idioma.

Los entrevistados disfrutaban participar en concursos de ortografía, *spelling bee*, de expresión oral y de cultura general: “El rival más débil”. La preparación previa que tenían los hacía sentirse más confiados para concursar, y conforme avanzaban en los grados escolares su seguridad aumentaba. Por tanto, los resultados que obtenían eran positivos y los motivaba a participar. Sin embargo, algunas actividades resultaban muy estresantes para los estudiantes debido a que la carencia de las habilidades lingüísticas necesarias para expresarse en el idioma los frustraba “hasta las lágrimas”: “In elementary school when I was to perform that, really I cried with my mom because I didn’t know how to speak in English and my vocabulary was very, very short and my fluency was the worst” (TVCC).

Los pasatiempos en contextos informales también fueron considerados por los participantes como complemento de su aprendizaje del inglés. Los tipos de esparcimiento que narraron los participantes incluían internet, música, películas, convivencias, lectura, y hasta estudiar un tercer idioma. Los entrevistados expresaron su preferencia por ver películas en su idioma original, porque opinaban que la experiencia era diferente:

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

En un contexto más académico, pero sin ser obligatorio, la lectura de libros en inglés permitía a los participantes practicar el idioma. El lenguaje escrito es una fuente de distintos elementos lingüísticos que los entrevistados consideraban necesarios para mejorar su nivel de inglés. Los participantes expresaron que la lectura es un hábito que pocos mexicanos tienen, por lo que, a pesar de las dificultades de comprender información en inglés, los estudiantes han aceptado el reto y han utilizado ciertas estrategias de lectura.

Viajes al extranjero

Los participantes de este estudio narraron en sus videos y entrevistas los viajes al extranjero que realizaron por diversas razones. Los motivos principales fueron pasear, estudiar inglés y trabajar temporalmente. También, relataron que en el futuro les gustaría viajar con el propósito de perfeccionar su dominio del inglés, de intercambio, prácticas profesionales o trabajo. Uno de sus atractivos principales de viajar al extranjero era interactuar con las personas de sus lugares preferidos en distintas situaciones y conocer más de su cultura.

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

El viajar al extranjero era una experiencia positiva para los participantes porque conocían gente diferente. Aunque algunos se sentían nerviosos al hablar inglés, aquellos que han viajado al extranjero más de una vez han adquirido confianza y se acostumbran al idioma:

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

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

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

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

La posibilidad de comunicarse correctamente en inglés en las diversas situaciones durante algún viaje permitió a los participantes sentirse seguros y contentos de poder aplicar lo que habían aprendido del idioma. Las interacciones que tuvieron los estudiantes en el extranjero se basaron en conversaciones que ellos consideraban básicas, como ordenar comida en un restaurante, realizar compras en un centro comercial o preguntar cómo llegar a un lugar en particular.

Proyectos profesionales y laborales

En el análisis de las experiencias laborales y profesionales, consideramos las situaciones relatadas por los estudiantes en las que trabajaron de manera temporal o de medio tiempo, debido a que continuaban estudiando. Asimismo, incluimos las

narraciones del proceso de reclutamiento que siguieron algunos entrevistados, aunque no hayan sido contratados. Por último, también tomamos en cuenta su participación en seminarios o cursos relacionados con su carrera, pero de modo alterno a sus estudios universitarios.

Estas vivencias se dieron en distintas etapas a lo largo de su aprendizaje del inglés, así como en diversos contextos. La mayoría de estas experiencias se desarrollaron durante la enseñanza superior en los últimos semestres, y como parte de programas especiales de vinculación empresarial.

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

Los reclutadores extranjeros, básicamente americanos, no pretendían que los estudiantes que solicitaban empleo en sus empresas tuvieran un nivel avanzado del inglés. El dominio del idioma requerido para los estudiantes era el que les permitiera desenvolverse en forma competente en sus labores. Los participantes tenían que demostrar que podían interactuar en inglés, expresar sus ideas y resolver problemas. Los representantes de estas empresas eran conscientes de que los estudiantes que fueran contratados mejorarían su nivel de inglés cuando trabajaran en el extranjero: “Por ejemplo, cuando vienen de Facebook o de Microsoft, y que te entrevistan, también las entrevistas son en inglés, y te las hacen personas que no son de aquí de México” (TEFRAC).

Después de vivir la experiencia, los participantes se dieron cuenta de la importancia del dominio del idioma en su vida profesional. Aun cuando los estudiantes no planeaban trabajar en el extranjero o en una empresa internacional, eran conscientes de que tener un buen nivel de inglés les facilitaría acceder a más información relacionada con su carrera:

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

Dimensiones interpersonales, intrapersonales y contextuales

La reflexión de los estudiantes sobre sus acciones pasadas comprendía las distintas dimensiones que conformaban sus experiencias. En este estudio, las dimensiones se dividieron en intrapersonales, interpersonales y contextuales. Esta categorización se basó en el modelo *triádico* del comportamiento humano que utilizó Mercer (2012) en un estudio similar. El modelo considera una interacción de causalidad, entre factores intrapersonales, de conducta o comportamiento, y del entorno.

En este sentido, la dimensión intrapersonal comprende los factores biológicos, cognitivos, afectivos y motivacionales del ser humano. Sin embargo, en el mismo modelo se carece de una referencia explícita a la dimensión interpersonal y contextual. Por ello, se asume que estas forman parte del entorno en la tríada presentada por Mercer (2012).

Las experiencias vividas por los estudiantes, como los viajes al extranjero, pueden generar emociones encontradas. Los participantes relataron sentirse bien y mal al mismo tiempo al vivir la misma experiencia, debido, sobre todo, a su posibilidad de comunicarse eficientemente en el idioma. En consecuencia, también evaluaban su desempeño lingüístico durante la experiencia.

La dimensión intrapersonal en este trabajo de investigación fue identificada mediante la manifestación de los participantes de sus emociones y motivaciones en el relato de sus experiencias. Sin embargo, en el análisis de estas dimensiones se consideraron también otras características individuales de la personalidad de los estudiantes, como sus valores y convicciones.

Estas vivencias se desarrollaron en un contexto o estructura social donde los estudiantes expresaron que se relacionaban con familiares, amigos, compañeros de clase, profesores y, en algunos casos, con personas extranjeras. La interacción entre personas con características similares como la edad y la falta de dominio del idioma ayudaba a los participantes a sentirse más seguros. La empatía durante el trabajo en un campamento en el extranjero, por ejemplo, permitía a los entrevistados lidiar con las inquietudes que pudieran sentir ante una experiencia desconocida: “Porque igual, son otros estudiantes de aquí de México, de otros países, de ahí mismo. Y, todos, un requisito es estar estudiando la universidad, o ya haber salido, pero somos gente de la edad. Probablemente no sepan muy bien el idioma, se sienten como yo, eso es lo que me ha ayudado a no frustrarme” (TELVH).

Las interacciones de los participantes o sus dimensiones interpersonales, así como las intrapersonales, forman parte de una dimensión contextual o estructura social. La perspectiva de estructura social de Gao (2010), en un sentido más amplio, considera las relaciones sociales en un contexto que constituyen las condiciones y realidades en las cuales se desarrollan las experiencias.

De acuerdo con Giddens (Ahearn, 2001), en cuanto a que las acciones de las personas se configuran por las estructuras sociales, nuestro estudio identificó que, además de los contextos sociales, las otras dimensiones de los participantes, como parte de sus experiencias, permitían emergiera que el sentido de la agencia de los estudiantes.

Asimismo, Bruner (2006) expresa que, a diferencia de considerar solo la conducta humana, la acción es intencional y está situada en una estructura cultural y social construida por las interacciones intencionadas de los demás actores. Tal reflexión abona a la interpretación que hemos hecho en esta investigación sobre las experiencias de los estudiantes, y de cómo las dimensiones que las conforman permiten construir un significado de ellas que motivan su acción.

En los casos analizados, pudimos identificar cómo la interacción de los participantes con sus emociones, motivación, personalidad, amigos, compañeros de clase, profesores de inglés, familiares y personas extranjeras, en un contexto o estructura social, como parte de sus experiencias en el aprendizaje del idioma, fueron detonando su agencia. La manera en que fue naciendo su sentido de agencia tiene como base ciertos indicadores o marcadores que describimos en el siguiente apartado.

Indicadores de la agencia

La aclaración que realizan Vitanova, Miller, Gao y Deters (2015) de la agencia es muy pertinente para acotar los actos de agencia de los sujetos de esta investigación. Desde su perspectiva, no todos los actos son ejemplos de agencia humana. Además de tener la determinación de producir cambios en sus conductas, los estudiantes, en nuestro estudio, debían actuar en forma intencionada para emprender conscientemente esos cambios. Por tanto, la reflexión también representó otro componente significativo de la agencia.

Bandura (2008) describe ciertas características como propiedades de la agencia. Los testimonios de los estudiantes, además de la intencionalidad y la reflexión, manifestaron su agencia, o sentido de agencia, con ciertas expresiones que hacían referencia a estas propiedades. En nuestro trabajo dichas manifestaciones se denominan indicadores de la agencia.

Los indicadores de la agencia en el análisis e interpretación de las narraciones se englobaron en tres categorías: la reflexión de los participantes sobre sus experiencias vividas; la autoevaluación de su desempeño; y su intencionalidad de llevar a cabo acciones concretas. El hecho de que los indicadores estén divididos de tal manera no implica que se hayan presentado en una secuencia en particular, ni tampoco que todos se encontraran en las narraciones, aunque pudo ser el caso. Sin embargo, para fines de organización de los datos, a continuación abordamos los indicadores en esa sucesión.

En el análisis y la interpretación de las narraciones de los participantes, estos indicadores de la agencia nos permitieron comprender cómo emergía su sentido de agencia. En primer lugar, los estudiantes hacían una reflexión acerca de sus experiencias, las cuales se desarrollaban en distintos contextos, se relacionaban con diversos actores, y provocaban emociones y sentimientos diversos en los estudiantes, según su personalidad y motivación particular. Posteriormente, esta reflexión llevaba a los participantes a atribuir un significado a estas experiencias en términos de su desempeño comunicativo en el idioma. La evaluación que efectuaban los participantes de su habilidad comunicativa, considerando sus debilidades y fortalezas, era expresada como un éxito o fracaso.

La autoevaluación de los estudiantes sobre su habilidad comunicativa reflejó, de cierta manera, la concepción de la estructura del yo planteada por Dörnyei (2001). Este sistema considera el yo ideal en el que se quisieran convertir los estudiantes, el yo en el que pueden convertirse, y el yo en el que no quieren convertirse. Los diferentes escenarios pueden conjuntarse para motivar o desmotivar las acciones de los estudiantes.

Por lo tanto, los participantes no se quedaban pasivos ante tales circunstancias, satisfactorias o desfavorables. Al contrario, manifestaron la intención de realizar acciones para mejorar su nivel de inglés. Para ello, establecían metas específicas, acordes con los resultados que esperaban obtener. Finalmente, plantearon cursos de acción mediante estrategias concretas y, sobre todo, mostraron confianza en sí mismos para poder alcanzar sus metas y objetivos.

Desde la perspectiva de este modelo, identificamos ciertas recurrencias en las narraciones de los estudiantes. En primer lugar, indudablemente, las experiencias

relacionadas con las clases de inglés fueron a las que los participantes dedicaron más espacio en sus relatos. Esta respuesta pudo deberse a que, durante las entrevistas en profundidad, les pedíamos describir su aprendizaje del inglés desde el periodo que se acordaban había iniciado. Las clases de inglés, en los distintos niveles educativos, representaban la fase en la cual se efectuó la mayor parte de su aprendizaje.

Por otro lado, advertimos que las experiencias de los participantes en el extranjero tuvieron un impacto importante para ellos. La posibilidad o incapacidad de comunicarse en inglés en el extranjero los motivó a manifestar sentimientos muy profundos, como tristeza, frustración y desesperación, pero también orgullo y satisfacción. En cuanto al uso de indicadores de su agencia, fueron muy evidentes al referirse a su habilidad comunicativa cuando viajaban al extranjero.

En estas vivencias, los estudiantes expresaron que no tenían el nivel de inglés para enfrentar el mundo real en el que se requiere el idioma. Sentían una gran frustración de lo que ellos consideraban su incapacidad para comunicarse con fluidez en el idioma. La falta de esta, desde su perspectiva, se debía a la carencia de vocabulario o a su mala pronunciación. Incluso, manifestaban arrepentimiento por no haber aprendido bien el idioma cuando tuvieron la oportunidad de hacerlo.

Las creencias que tienen los estudiantes acerca de sus habilidades y responsabilidades en su desempeño comunicativo en el idioma están interconectadas con diferentes factores. Las características personales, su percepción de éxito o fracaso en el aprendizaje, y sus expectativas afectan su comportamiento, así como sus convicciones y actitudes hacia el idioma (Bernat & Gvozdenko, 2005).

En los proyectos laborales y profesionales de los participantes también identificamos los distintos indicadores de su agencia. En la etapa que se desarrollaron estas experiencias profesionales, los estudiantes, a la vez, habían adquirido mayor madurez. Por tanto, podemos interpretar que, al encontrar la utilidad práctica del inglés en estas experiencias, los estudiantes se plantearon la necesidad inminente de comunicarse en el idioma. Entonces, tomaron la determinación de realizar acciones y cambios para mejorar su dominio del inglés, y utilizar diversos recursos de agencia como estrategias para lograr tal objetivo.

La narración del siguiente relato digital es un ejemplo de la manera en que surgió el sentido de agencia del estudiante. La profesora extranjera le brindó los elementos al estudiante para desarrollarlo. En primer lugar, el estudiante era consciente de que su nivel de inglés no era suficiente para avanzar al siguiente nivel, una autoevaluación de su parte. Sin embargo, la profesora le presentó la estrategia principal para mejorar su nivel de inglés: salir con sus compañeros extranjeros y hablarlo. El estudiante alcanzó su objetivo de continuar el siguiente nivel porque adquirió vocabulario y, sobre todo, venció el temor de cometer errores y de que sus compañeros se rieran de su mala pronunciación:

One experience life that I have it was when I traveled to Canada to visit my cousin. And, there I studied on an English school and I met a lot of international people. And at the beginning it was a difficult for me. It was so difficult for me because I have to use my English for all my activities. I remember when I failed my English test to move to the next level, my teacher told me some feedback and she said to me that I have to hang out with my international classmates and that I have to try to speak English with them. And, if I

do those things, I would improve my English level and I will get a better vocabulary and then I tried it and then the next time that I present my English test, I can pass it and I can move onto the next level. And, it was so amazing because I thought that the international, my international friends, they will laugh at about my pronunciation, about, and I was so shy. But until I tried to speak and I made mistakes and all of these things, I realized that it doesn't matter because we came from the same objective that is to learn English and try to meet international people and cultures and all of these (TVLFSC).

Desde el punto de vista pedagógico, el cometer errores es una de las mejores estrategias de agencia para aprender. De acuerdo con Dweck (2016), hay que preparar a los estudiantes para el fracaso, pero no de manera que se conformen con bajas calificaciones o porque no avanzan en el idioma. Habría que premiar más el esfuerzo, el trabajo, la búsqueda de estrategias para incidir en su aprendizaje y encontrar la que funcione mejor para ellos. Los profesores de inglés podrían guiar solamente, como hizo la profesora de inglés, al reconocer aquellas estrategias de aprendizaje que funcionen mejor para los estudiantes; es decir, brindarles los recursos para que desarrollen su sentido de agencia.

Es entonces cuando la agencia humana emerge de la convicción o la creencia de la propia eficacia, la creencia en la capacidad que se tiene para realizar acciones en particular. La agencia de los participantes iba emergiendo de manera planeada y pensada. Al efectuar un proceso cognitivo en el que visualizaban los resultados que querían alcanzar, los estudiantes establecían metas y se planteaban cursos de acción mediante estrategias concretas. Por tanto, según Martin (2004), la agencia es “generativa y creativa, no simplemente reactiva a las influencias socioculturales” (p.138).

CONSIDERACIONES FINALES

Durante la investigación, constatamos que, a pesar de las vicisitudes y dificultades que pueden vivir los estudiantes en su aprendizaje, tienen la capacidad de actuar y cambiar su realidad. Aun cuando pudieron vivir experiencias desagradables como maltrato físico y mental por parte de sus profesores de inglés, de algún modo, los estudiantes salieron fortalecidos. No obstante que este tipo de vivencias afectaba su actitud hacia el idioma, tenían la convicción de que podían ampliar su dominio del inglés.

El sentido de agencia de los estudiantes los faculta a tomar la responsabilidad de su aprendizaje. La agencia les conduce a efectuar acciones porque tienen la confianza de que su esfuerzo puede conducirlos a alcanzar los resultados esperados, con la ayuda de lo que consideran sus fortalezas, y a pesar de sus debilidades en el idioma.

Esta capacidad de agencia de los estudiantes nos muestra cómo la mentalidad preconcebida (*fixed*) de que se nace con ciertos talentos y habilidades que no pueden ser modificados podría cambiarse a una de desarrollo (*growth*) de diversas competencias (Dweck, 2016). La investigación, considerando la centralidad del estudiante y su aprendizaje basado en su agencia, podría brindar los elementos para cambiar su sistema de creencias hacia el idioma, o cualquier otra disciplina

La toma de conciencia de la agencia por parte de los estudiantes podría ser un recurso que impulse un mayor compromiso hacia su propio desarrollo, ya que implica el constatar que sus acciones pueden influir en su propio aprendizaje, independientemente de los programas de estudio de inglés, las metodologías

utilizadas, las competencias docentes, las experiencias desagradables, o estructuras contextuales en las que se desenvuelvan estas experiencias.

La responsabilidad de los estudiantes para determinar sus propios cursos de acción puede manifestarse a través de los indicadores de su agencia previamente identificados. La reflexión, la autoevaluación y la intencionalidad de su comportamiento podrían promoverse en los distintos ámbitos formativos de la universidad.

Es importante tomar en cuenta los aspectos subjetivos que entran en juego en los procesos de aprendizaje, más allá del aula y de los contenidos académicos. Los estudiantes van construyendo significados que promueven el surgimiento del sentido de agencia en sus experiencias de aprendizaje que se dan tanto en el salón de clases como fuera de él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, num. 30, vol. 1, pp. 109-137. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Baldwin, J. (2007). Mead's solution to the problem of agency. *Sociological Inquiry*, núm. 58, vol. 2, pp. 139-162. Recuperado de <http://10.1111/j.1475-682X.1988.tb01052.x>
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. En *Self-processes, learning, and enabling human potential* (pp. 15-49). Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2008ASR2.pdf>
- Barcelos, A. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (eds.). *Beliefs about SLA. Educational Linguistics* (vol. 2). Springer, Dordrecht. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_1
- Barragán, C. (2011). Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 32 (febrero-mayo). Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- Bernat, E. & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, núm. 9, vol. 1 (junio). Recuperado de <http://tesl-ej.org/ej33/a1.pdf>
- Borjian, A. (2015). Learning English in Mexico: Perspectives from Mexican teachers of English. *The Catesol journal* (enero), pp. 163-173. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111752.pdf>
- Bremner, N. (2015). Reculturing teachers as just the tip of the iceberg: Ongoing challenges for the implementation of student-centered EFL learning in Mexico. *Mextesol Journal*, vol. 39, núm. 3, pp. 1-14. Recuperado de <http://mextesol.net/journal/public/files/941ca170a61379f3aac95f97fd581f0e.pdf>
- Bruner, J. (2006). La autobiografía y el yo. En *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (3ª ed.). Madrid, España.
- Díaz-Barriga, F. (2015). El currículo centrado en el aprendiz: distintos sentidos, grandes retos. *Conferencia magistral presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. Chihuahua, México, noviembre 2015. Recuperado de: https://drive.google.com/a/up.edu.mx/folderview?id=0B2dkyPRobInVQUN3dXNwb0dmYTQ&usp=drive_web

- Díaz-Barriga, F., Soto, F. y Díaz-David, A. (2015). Actores del currículo: los estudiantes universitarios reflexionan sobre su trayecto curricular a través de relatos digitales personales. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 15, núm. 3, pp. 626-644. Recuperado de https://drive.google.com/a/up.edu.mx/folderview?id=0B2dkyPRobInVQUN3dXNwb0dmYTQ&usp=drive_web
- Dörnyei, Z. (2001). Creating realistic learner beliefs. En *Motivational strategies in the language classroom*. Reino Unido.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, vol. 1 (julio-diciembre), pp. 1-78. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Dweck, C. (2016). The mindsets. En *Mindset. The new psychology of success. How we can learn to fulfill our potential* (edición actualizada). Estados Unidos de América.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, vol. 103, núm. 4 (enero), pp. 962-1023. Recuperado de <http://web.augsburg.edu/sabo/EmibayerandMisheWhatIsAgency.pdf>
- Gao, X. (2010). Towards a sociocultural perspective on strategic learning. En *Strategic language learning. The roles of agency and context*. Ontario, Canadá.
- Guzmán, C. y Saucedo C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1019-1054. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a2.pdf>
- Kitikanan, P. & Sasimonton, P. (2017). The relationship between English self efficacy and English learning achievement of L2 Thai learners. *Language Education and Acquisition Research Network (LEARN) Journal*, vol. 1, núm. 10, pp. 149-160. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1229638.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, vol. 103 (suplemento). doi: 10.1111/modl.12536
- Maldonado, A. (2017). Patlani. Encuesta Mexicana de Movilidad Internacional Estudiantil 2014-2015 y 2015-2016. Recuperado de http://patlani.anuies.mx/archivos/documentos/PATLANI2017_web_optimizado.pdf
- Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory and agency. *Educational Psychologist*, núm. 39, vol. 2, pp. 135-145. doi: 10.1207/s15326985ep3902_4
- Martuccelli, D. (2007). Las tres vías del individuo sociológico. En *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago, Chile.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, núm. 1, año 1 (abril-septiembre), pp. 47-60.
- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. *Journal of Applied Language Studies*, vol. 6, núm. 2, pp. 41-59. Recuperado de http://apples.jyu.fi/article_files/Final_Mercer.pdf
- Nikitina, L. & Furuoka, F. (2006). Re-examining Horwitz's beliefs about language learning inventory (BALLI) in the Malaysian context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, núm. 2, vol. 3, pp. 209-219. Recuperado de <http://e-flt.nus.edu.sg/>

- Rodríguez, J. L. y Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *EFT*, núm. 1, vol. 2. Recuperado de <http://eft.educom.pt>
- Secretaría de Relaciones Exteriores y Departamento de Estado de los Estados Unidos Americanos (2017). Achievements: U.S.-Mexico Bilateral Forum on Higher Education, Innovation, and Research (FOBESII). Recuperado de <https://mx.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/25/2017/03/FOBESII-Achievements-March-2017.pdf>
- Sosa, G., Gutiérrez, B. y Macías, A. (2018). Los empleadores consideran que los ingenieros industriales tienen un bajo nivel de inglés en el ámbito laboral. *Boletín Virtual*, vol. 7, núm. 7 (julio), pp. 175-186. Recuperado de https://redib.org/Record/oai_articulo1641299
- Vitanova, G., Miller, E., Gao, X. & Deters, P. (2015). Introduction to theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches. En *Theorizing and analyzing agency in second language learning*. Reino Unido.
- Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*, núm. 24, pp. 92-103. doi:10.1016/j.tate.2007.04.002