

3. Contexto, emociones y creencias de autoeficacia de futuros profesores de inglés

MARÍA DEL ROSARIO REYES CRUZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.239.03>

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación cualitativa que buscó responder la pregunta ¿qué papel juegan las características contextuales y las emociones de los estudiantes durante el trayecto escolar primaria-preparatoria en sus creencias de autoeficacia para expresarse en inglés? Se sustenta desde la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997). Se realizaron entrevistas en profundidad y líneas del tiempo como instrumentos de recolección de datos. Los participantes fueron cuatro estudiantes de una licenciatura en Inglés. Se encontró que las características contextuales juegan un papel determinante en el tipo de enseñanza del inglés que reciben los estudiantes y, por ende, en el tipo de emociones que experimentan. Los estudiantes cuya única fuente de aprendizaje fue la escuela pública no contaron, salvo algunos casos excepcionales, con una enseñanza del inglés apropiada y motivante; por ende, sus emociones fueron en general negativas y sus creencias de autoeficacia bajas. Contrario a los estudiantes que, adicionalmente al inglés recibido en la escuela pública, tomaron clases en escuelas privadas o con un tutor personal, recibieron una enseñanza motivante y que fomentaba la expresión oral en inglés. En consecuencia, la mayoría de sus emociones fueron positivas y sus creencias

* Doctora en Educación Internacional. Profesora investigadora en el Departamento de Humanidades y Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-1502>

de autoeficacia resultaron altas. Estos resultados coinciden con los de Sansores (2018) y Villanueva (2015) hallados, también, en contexto mexicano.

Palabras clave: *creencias de autoeficacia, emociones, profesores en formación.*

Introducción

En años recientes las investigaciones sobre las creencias de autoeficacia en el aprendizaje de lenguas han aumentado debido a que estas dan cuenta de su papel preponderante en las acciones que emprendemos (Bandura, 1997). Particularmente, en el área del aprendizaje de lenguas se ha hallado que las altas creencias de autoeficacia en los estudiantes se relacionan con una mayor motivación (Daemi et al., 2017), autorregulación (Su et al., 2018), esfuerzo, actitud positiva y persistencia frente a tareas difíciles (Komarraju y Nadler, 2013). Bandura (1997) define la autoeficacia percibida como “la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los logros deseados” (p. 3).

Por otra parte, las emociones también han recibido una considerable atención. Aunque inicialmente se investigó ampliamente la ansiedad (Shao et al., 2022), también se han investigado el miedo, la tensión y la vergüenza (Teimouri, 2018; Kruk, 2019). Luego entonces, se sabe que las emociones negativas afectan el aprendizaje de una lengua (Dewaele y MacIntyre, 2014). En contraparte, las investigaciones más recientes sobre las emociones positivas han encontrado que estas contribuyen a que los estudiantes alcancen mejores logros (Jiang y Li, 2017) y tengan mayores deseos de comunicarse en inglés (Dewaele, 2019). Las emociones se conciben como “formas de actuación personalmente representadas y socialmente construidas, que emergen de juicios conscientes o inconscientes relacionados con la percepción de éxito para alcanzar metas, mantener estándares o creencias durante las interacciones personales en un determinado contexto socio-histórico” (Shutz et al., 2006, p. 344).

Las investigaciones revelan que, al emprender el desarrollo de una habilidad nueva, las emociones suelen ser inicialmente negativas y que con la experiencia se tornan positivas. Consecuentemente, las creencias de auto-

eficacia aumentan con el dominio progresivo de la habilidad de que se trate (Murrieta y Reyes, 2019; Zheng et al., 2017). También se ha hallado que las emociones positivas se relacionan con un alto sentido de autoeficacia y las negativas con una baja autoevaluación de las propias habilidades (Pawlak, 2021). Adicionalmente, los estudios revelan que la relación entre creencias y emociones es compleja y que para entenderla es necesario tomar en cuenta las experiencias pasadas y los variados elementos del contexto externo e interno que influyen y son influidos por esta relación (Diert-Boté, 2021).

Los trabajos antes mencionados cobran relevancia dado que, en las últimas dos décadas, la enseñanza del inglés desde los niveles escolares iniciales ha cobrado gran auge a nivel mundial. En el mismo tenor, en México se instrumentó oficialmente la política de enseñar inglés desde la primaria hace veintidós años. En suma, los estudiantes pasaron de contar con seis años de inglés obligatorio (tres de secundaria y tres de preparatoria) a doce años. La Secretaría de Educación Pública (2017) establece por ello que los estudiantes, al terminar la preparatoria, tendrán un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). No obstante, varios estudios (Borjian, 2017; Basurto y Gregory, 2016) han demostrado que la enseñanza del inglés en escuelas públicas presenta variados y severos problemas, por ende, los estudiantes no alcanzan el nivel previsto.

No obstante, socialmente se tiene la creencia de que estudiar inglés posibilita mejores oportunidades de empleo. La propia SEP (2017, p.15) sostiene que: “El dominio de una lengua extranjera como el inglés representa una inversión en capital humano y social. La inclusión de la enseñanza de una lengua extranjera [...] supone un valor agregado para la formación de las y los estudiantes”. Esta idea ha hecho eco en numerosos educandos que deciden estudiar una licenciatura para convertirse en profesores de inglés. Las condiciones en que estos llegan son diversas, para algunos el aprendizaje del inglés ha sido motivante y retador, por ende, traen consigo creencias de autoeficacia elevadas. Para la mayoría, las emociones experimentadas durante el trayecto escolar anterior han sido negativas, consecuentemente sus creencias de autoeficacia son bajas, aunque los sostiene la idea de acceder a mejores niveles de vida por medio del inglés.

A pesar de que los investigadores han encontrado que las creencias de autoeficacia y las emociones influyen de manera importante en el aprendi-

zaje del inglés, los estudios sobre este tema en México, en los niveles preuniversitarios son sumamente escasos. Sobre las creencias, no se detectaron trabajos en primarias; en secundaria se hallaron dos (Rodríguez, 2018; Sansores, 2018). Los hallazgos comunes en estos estudios es que la mayoría de los educandos se siente poco capaz de aprender inglés y en los casos en que estas creencias son altas, parece haber una deficiente calibración de las mismas.

En lo que concierne a las emociones solo se detectó el trabajo de Méndez-López (2022) cuyos resultados indican que los estudiantes de secundaria experimentan más emociones positivas (orgullo, esperanza y disfrute) que negativas (desesperanza y aburrimiento). También halló diferencias de género: las mujeres mostraron más orgullo, vergüenza y ansiedad que los hombres; aunque, paradójicamente, las mujeres exhibieron mejor desempeño académico. Estos resultados son sorprendentes dado que la mayoría de los estudios sobre la enseñanza del inglés en educación básica en México reportan condiciones y resultados muy desfavorables.

Es evidente que aún queda mucho por conocer respecto de las creencias de autoeficacia y las emociones. Es necesario realizar trabajos que contribuyan a llenar los vacíos de conocimiento existentes. Asimismo, es primordial contemplar en las investigaciones el contexto social y educativo en el que los estudiantes aprenden inglés. Bandura (1997) sostiene que este influye importantemente en las emociones que se experimentan y, por ende, en las creencias de autoeficacia. En esa línea de pensamiento, el presente estudio se planteó como objetivo identificar el papel que juegan las características contextuales de la enseñanza del inglés y las emociones experimentadas durante el trayecto escolar primaria-preparatoria en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de una Licenciatura en Lengua Inglesa.

Como marco teórico de esta investigación se eligió la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), quien asevera que las creencias de autoeficacia son importantes predictores de las conductas que emprenden los seres humanos. Igualmente, ha documentado la existencia de cuatro fuentes de información que generan el sentido de autoeficacia de las personas, una de ellas son los estados fisiológicos y emocionales. Las emociones son muy importantes en áreas que involucran lidiar con estresores, como es el caso del aprendizaje del inglés. Particularmente, expresarse en otro idioma puede

generar emociones negativas, como temor o vergüenza. Los estudiantes pueden interpretar la activación emocional en esta situación como signos de debilidad o de falta de capacidad.

El hecho de que las emociones se activen al realizar una determinada actividad, en este caso, expresarse en inglés, no es negativo. Lo que es determinante es el grado de activación, este depende de la complejidad de la tarea y de la forma en que la agitación se interpreta. Los individuos, y por ende los estudiantes, varían en cuanto al origen de su agitación emocional y en la manera como esta afecta su desempeño. Para unos, participar hablando en inglés puede generar emociones negativas, pero para otros puede ser una actividad creadora de emociones positivas, como la alegría o el disfrute.

Ahora bien, el contexto social también juega un papel importante respecto del aprendizaje. Según Pathak y Casper (2001), los contextos sociales humanos abarcan el entorno físico inmediato, las relaciones sociales y los medios culturales dentro de los cuales funcionan e interactúan grupos definidos de personas. La teoría cognitiva social enfatiza que el aprendizaje sucede dentro de un entorno social. Desde este punto de vista, los estudiantes son agentes activos que pueden influir y son influidos por su entorno. Bandura (1997) afirma que las personas “crean, alteran y destruyen ambientes por medio de sus acciones” (p. 8).

Según Pajares y Usher (2008, p. 404), “los factores de entorno social en las escuelas incluyen la familia, el apoyo y expectativas de los profesores, así como el grupo de compañeros, la cultura, las creencias, la estructura de los salones, la retroalimentación y los modelos sociales”.

La teoría cognitiva social distingue tres tipos de estructuras ambientales:

- a) El entorno físico y socioestructural impuesto. En lo que a educación se refiere, se trata de la infraestructura de las escuelas, su ubicación, el personal que labora ahí, las políticas educativas, entre otras. En este caso, los estudiantes “tienen poco control sobre su presencia, pero tienen libertad para interpretarlo y reaccionar ante él” (Bandura, 1999, pág. 6).
- b) El entorno seleccionado. Se refiere a que los individuos, en este caso los estudiantes, son agentes de sus realidades y pueden elegir

comportamientos que mejor se adapten al resultado de aprendizaje deseado. Al elegir “asociados, actividades y ambientes, los entornos se activan selectivamente a medida que los individuos formulan cursos de acción apropiados y deciden cómo comportarse” (Bandura, 1999, p. 6).

- c) El entorno construido. Este tipo de entorno requiere que “las personas construyan entornos sociales y sistemas institucionales a través de sus esfuerzos generativos” (Bandura, 1999, p. 6). En lo que se refiere al aprendizaje del inglés, los estudiantes pueden, aunque con mayor dificultad, organizar su ambiente para aprender mejor inglés, como integrarse a clubes de lectura, asociarse con personas que hablen el idioma, entre otros.

Desarrollo

Método

Este trabajo tuvo como contexto la Licenciatura en Lengua Inglesa de una universidad pública de la península de Yucatán. Desde hace varios años se desarrolla un programa de investigación sobre las creencias de autoeficacia. Este programa ha generado datos profusos e interesantes al estudiar no solo las creencias, sino también sus fuentes. Dada la abundancia de datos, en este texto se reportan las emociones y el contexto de aprendizaje del inglés de cuatro estudiantes durante su trayecto formativo de la escuela primaria a la preparatoria, para tener una idea clara de las condiciones con las que ingresan a la universidad.

El diseño de investigación utilizado fue estudio de caso narrativo (Sunday, Ramugondo y Kathard, 2020). El estudio de caso facilita la obtención de datos variados y delimita el contexto de los participantes. La muestra se seleccionó por conveniencia, utilizando la estrategia de máxima variación (Bloomberg y Volpe, 2016). El uso de esta estrategia permitió elegir estudiantes con experiencias y características diversas. Los participantes fueron dos hombres y dos mujeres cuyo rango de edad iba de los 22 a los 26 años.

El principal instrumento utilizado fue la entrevista en profundidad. Las preguntas se referían principalmente a las emociones que los participantes experimentaron durante sus clases de inglés, a su contexto y creencias de autoeficacia. El análisis se efectuó atendiendo las estrategias sugeridas por Bernard y Ryan (2010): descubrir códigos y subcódigos, describir sus elementos centrales y periféricos, organizarlos jerárquicamente y reducir los códigos a familias. Siguiendo a Saldaña (2009), se efectuó un segundo ciclo de codificación para revisar la idoneidad de los códigos. La validación del análisis se realizó mediante la revisión de las transcripciones e interpretaciones por parte de los participantes (Creswell, 2018). También se recurrió a ellos para que ayudaran a clarificar la interpretación de algunos aspectos (Brown y Coombe, 2015).

Análisis e interpretación de resultados

Respecto de las características contextuales donde los estudiantes aprendieron inglés, se encontraron aspectos como el tipo de escuela, los cursos extracurriculares de inglés, el tipo de profesor y las actividades que realizaban. Ana fue la única participante mayahablante de origen indígena rural, quien asistió a primaria multigrado y telesecundaria. Para estudiar la preparatoria tuvo que mudarse a una pequeña ciudad. Los tres participantes restantes son de origen urbano, dos de ellos realizaron su trayecto primaria-preparatoria en escuelas urbanas públicas. Solo una participante, Regina, asistió a una primaria privada y posteriormente a secundaria y preparatoria públicas.

El tipo de profesor de inglés también fue diferente en la primaria y por ende el tipo de actividades que realizaban los participantes. En el caso de Ana (escuela multigrado) su profesor de inglés no era especialista y sus actividades consistían en recortar y pegar imágenes. Regina (escuela privada) tuvo un profesor especialista de inglés y realizaban ejercicios variados para fomentar las cuatro habilidades. A Elvis le impartió clases un practicante, futuro profesor de inglés, con quien realizaba ejercicios de sensibilización y vocabulario. Miguel no tuvo clases de inglés en primaria.

En la secundaria, Ana y Regina tuvieron profesores no especialistas de inglés, sus actividades consistían en traducir y hacer ejercicios gramaticales.

Elvis y Miguel sí contaron con profesores especialistas. Elvis participaba en juegos y dinámicas de expresión oral, mientras que Miguel resolvía ejercicios gramaticales. Tanto Regina como Miguel comentaron que a sus profesores no les importaba impartir bien su clase. En la preparatoria los tres participantes que sí tomaron clases de inglés contaron con profesores especialistas en la materia, aunque sus clases eran mayormente gramaticales, con algunas presentaciones orales. Solo Elvis dijo haber realizado ejercicios variados. Regina revalidó todos los cursos de inglés dado que al iniciar la preparatoria ya contaba con la certificación Preliminary English Test (PET).

Un aspecto que marca la diferencia en cuanto al nivel de dominio del inglés es la presencia o ausencia de cursos extracurriculares. En este sentido, Regina es la estudiante con más formación extracurricular recibida. Paralelamente a la secundaria, ella estudió tres años de inglés en un centro de idiomas y recibió cursos de preparación para los exámenes de certificación PET y First Certificate of English (FCE). Miguel, por su parte, recibió clases privadas informales durante tres meses en la primaria, e inglés y computación durante un año y medio en un instituto privado. Al terminar la preparatoria asistió por dos años a clases individuales de inglés.

Estos hallazgos coinciden con los de Fierro et al. (2014) y Basurto y Gregory, (2016), quienes han encontrado que el inglés en educación básica enfrenta retos importantes en cuanto a la formación de los profesores, la infraestructura y los materiales didácticos, entre otros. Además, la educación básica es atendida casi exclusivamente por profesores normalistas quienes al no ser especialistas en la enseñanza de idiomas (Millán y Basurto, 2020), limitan sus clases a aspectos muy básicos del mismo (Borjian, 2017) y utilizan estrategias ineficaces como las postuladas por el rebasado método gramática-traducción. Por el contrario, las escuelas privadas que imparten seriamente inglés, suelen contar con personal certificado que utiliza estrategias de enseñanza adecuadas para aprender el idioma (Rodríguez, 2015). Puede observarse que el contexto impuesto en la escuela pública es muy desfavorable para el aprendizaje del inglés. No obstante, los estudiantes seleccionan una forma de actuación que mejora sus resultados de aprendizaje. En términos de Bandura (1997), los participantes muestran agentividad y mejoran su contexto.

Las anteriores experiencias respecto del inglés también influyeron en las emociones experimentadas por los participantes. Como se sabe, el aprendizaje de lenguas genera un espectro de emociones tanto negativas como positivas y tiene una importancia crucial para el aprendizaje (Shao et al., 2020). En la primaria, Ana y Regina coincidieron en haber experimentado desinterés, pero por razones distintas. En el caso de Ana porque casi no hacía nada en esa materia y en el de Regina porque para ella era como una clase más, no era consciente de su relevancia. Por el contrario, para Elvis el inglés fue fuente de gusto y alegría, dado que desde pequeño se interesó por el idioma. Miguel no tuvo clases en este nivel.

En la secundaria, para Ana la clase de inglés siguió resultándole indiferente porque el profesor no le daba importancia. Regina, por su parte, inicialmente experimentó molestia y aburrimiento, generados por tener que asistir a clases privadas por la tarde, cuando ella hubiera preferido jugar con sus amigas. Las actividades de inglés que Regina debía realizar en el instituto privado activaban fuertes emociones, dado que eran de un nivel de dificultad avanzado. Por ejemplo, su participación anualmente en la feria de la ciencia le generaron nervios, pánico y ganas de vomitar. No obstante, después de realizar con éxito la actividad sentía felicidad y orgullo. El hecho de tomar clases con una profesora nativohablante también la hizo sentir nervios al inicio, pero después experimentó satisfacción al ser capaz de interactuar con ella en inglés. Los estudios muestran que las creencias de autoeficacia se relacionan con la autorregulación (Su et al., 2018), el esfuerzo, actitud positiva y persistencia frente a tareas difíciles (Komarraju y Nadler, 2013), como es el caso de Regina.

Elvis, por su parte, seguía contento de aprender inglés, por lo que disfrutaba mucho de participar oralmente, este hecho coincide con lo encontrado por Dewaele (2019), acerca de que las emociones positivas generan deseos de comunicarse en inglés. El caso de Miguel fue distinto, este experimentó emociones ambivalentes. En primer año sentía miedo y después alivio cuando hablaba en inglés porque el maestro no comentaba nada sobre su participación. En segundo también sintió miedo porque no sabía si su pronunciación era correcta y su maestra en turno sí los corregía. Al mismo tiempo, Miguel tomaba cursos extracurriculares en un instituto privado donde disfrutaba de aprender inglés porque las clases eran bastante buenas,

se divertía y aprendía. La forma en que los profesores imparten su clase influye grandemente en las emociones de los estudiantes (Mufarrohah y Munir, 2022).

En la preparatoria, la situación cambió para Ana porque en este nivel sí tenía que hablar. A raíz de este cambio, Ana experimentó tristeza, nerviosismo, miedo y ansiedad, porque le costaba mucho trabajo hablar en inglés durante las exposiciones en clase. Se sabe que las emociones negativas afectan el aprendizaje de una lengua (Dewaele y MacIntyre, 2014). Aunque, con el paso del tiempo, las emociones de Ana fueron cambiando dado que se esforzó mucho por mejorar y esto se vio reflejado en los resultados de su tercera exposición en inglés, pues controló sus nervios y el profesor le dijo que había progresado mucho, lo cual le provocó alegría. Bandura (1997) sostiene que la interpretación y control de las emociones influye de manera importante en el sentido de autoeficacia.

Como ya se ha mencionado, Regina no tomó clases de inglés en la preparatoria por contar con una certificación internacional. En el caso de Elvis aparecieron emociones como el nerviosismo cuando tenía que exponer en inglés. Elvis lo atribuyó al avance en su dominio del idioma y por ende a su complejidad. Efectivamente, se ha encontrado correlación entre las emociones y el logro académico (Saito, Dewaele, Abe, e In'nami, 2018). Miguel, por su parte, sintió básicamente indiferencia porque, según su opinión, los maestros no sabían dar clases. Miguel comentó que asistió a clases privadas durante dos años posteriores a la preparatoria y previamente a entrar a la universidad. Mencionó que sentía mucha flojera de ir, pero sí disfrutaba las clases.

De las experiencias emocionales arriba mencionadas, puede colegirse que los profesores no parecían tener en cuenta las emociones de los estudiantes. Estos resultados coinciden con los de Fierro *et al.* (2021) quienes encontraron que los futuros profesores de inglés valoran escasamente las competencias sociales y afectivo-emocionales. Por otra parte, las emociones de los estudiantes fluctuaron a través del tiempo y de los momentos y situaciones específicas del contexto. Gregersen *et al.* (2019) aseveran que los estudiantes responden de manera dinámica a las fuerzas afectivas provenientes de diferentes fuentes (físicas, cognitivas, sociales). En el mismo tenor, Bandura (1997) sostiene que las emociones suelen fluctuar y que lo más

importante es cómo se procesa la información y se construye una explicación para las mismas. Por lo que puede ayudar a seguir adelante o, por el contrario, inhibir la acción.

El contexto de enseñanza del inglés y las emociones repercuten en las creencias de autoeficacia. Como se reportó en resultados parciales sobre estos mismos participantes (Reyes y Murrieta, 2021), sus creencias de autoeficacia fluctuaron a lo largo del trayecto secundaria-preparatoria. De igual manera, se observa ahora un comportamiento parecido respecto de las emociones. Ana, quien consideró su eficacia para hablar en inglés baja, experimentó emociones mayormente negativas que solo mejoraron en momentos específicos. Las emociones de Regina, cuya percepción de eficacia fue en aumento, también evolucionaron de negativas a muy positivas (felicidad, orgullo). Elvis, quien tuvo la misma evolución que Regina en cuanto a sus creencias, siempre experimentó emociones positivas. Miguel, quien durante todo el trayecto primaria-preparatoria se consideró con baja eficacia para aprender inglés, tuvo emociones en general negativas; no obstante, sí disfrutaba sus clases privadas y su percepción de eficacia se incrementó a raíz de estas.

Los hallazgos anteriores coinciden con los de Murrieta y Reyes (2019) y Zheng et al. (2017), en el sentido de la evolución progresiva y positiva tanto de las creencias como de las emociones y con las de Pawlak (2021), respecto de que, a mayor sentido de autoeficacia, emociones más positivas. Para explicar la poca evolución de Ana, como menciona Diert-Boté (2021), es necesario recordar que se trata de la participante con un contexto muy desfavorecido en todos los aspectos: origen rural indígena, escuelas multigrado, profesores sin preparación en inglés y escaso apoyo familiar. Las experiencias que Ana vivió influyeron en no haber evolucionado con la misma rapidez que los participantes en mejores condiciones, no obstante, el avance de Ana, aunque lento, es cualitativamente superior pues ilustra una capacidad extraordinaria de agencia y resiliencia frente a la adversidad.

El caso de Regina también es destacable en el sentido de que ella supo aprovechar las bondades del contexto donde se desarrolló: clases y tutores nativohablantes privados, padres alentadores. En este aspecto, los hallazgos coinciden con los de Anam y Stracke (2021) quienes encontraron variación entre las creencias de autoeficacia y la autonomía y estrategias que

los estudiantes mostraban. También es el caso de Elvis, cuya motivación por aprender inglés era muy fuerte a raíz de su gusto por los videojuegos, las películas y la música en inglés. Justamente, los estudios revelan que jugar incrementa sustancialmente la motivación (Atma, Azmi y Hassan, 2020), que ver películas ayuda a mejorar las habilidades de escucha y expresión oral (Uzzaman y Roy, 2019), mientras que las canciones aumentan el vocabulario y promueven una experiencia de aprendizaje positiva (Delibegovic y Pejic, 2016). Finalmente, el incremento en las creencias de autoeficacia de Miguel sucede porque tuvo una profesora con estrategias efectivas y motivantes. Bernaus, Wilson y Gardner (2009) indican que estas características son vitales para mejorar el aprendizaje.

Conclusiones

En conclusión, los resultados muestran un contexto de aprendizaje del inglés mayormente pobre en el sistema educativo público nacional. Clases numerosas, profesores, en general, carentes de formación, motivación y, por ende, de técnicas y estrategias adecuadas para enseñar inglés. Para mejorar los niveles de competencia en este idioma, los padres con los recursos suficientes envían a sus hijos a tomar clases extracurriculares que resultan de mejor calidad.

A la vez, la variación de contexto resulta en diferentes creencias de autoeficacia y en emociones de diversos tipos; algunas favorecen el aprendizaje, otras lo obstaculizan. Adicionalmente, también entra en juego la personalidad de los estudiantes. Unos enfrentan con particular resiliencia y agentividad un contexto sumamente desfavorable, otros capitalizan los beneficios de su clase social, otros más aprovechan las bondades de la tecnología.

Es en estas condiciones como los estudiantes ingresan a la universidad para perseguir el objetivo de ser profesores de inglés. Los participantes de esta investigación reflejan la tendencia observada por la autora a lo largo de casi treinta años como profesora e investigadora. Existen casos fuera de lo común como el de Regina, una estudiante certificada en un nivel alto, el C1. Sin embargo, la gran mayoría ingresa con niveles bajos o nulos de inglés. Se

evidencia entonces que, a más de dos décadas de la instrumentación del inglés en la educación básica, sus resultados siguen siendo muy cuestionables.

Resulta imperioso, por ello, volver a analizar los resultados de esta política para mejorar la enseñanza del inglés en el sistema público con el fin de que el aprendizaje de este idioma no siga siendo privilegio de aquellos que pueden pagar clases privadas. Además, para que los futuros profesores de inglés cuenten con un nivel de idioma avanzado, que a la vez les permita impartir clases de calidad e impulsar así un cambio cualitativo en la enseñanza de este idioma. Para completar el panorama que esta investigación brinda, sería importante en futuros trabajos ampliar la muestra y también investigar a los demás actores del proceso: profesores, directivos y administradores.

Referencias

- Atma, A. M. A., Azmi, M. N., y Hassan, I. (2020). The influence of modern video games on children's second language acquisition. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(8), 319-323.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman & Co.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality, en L. Pervin and O. John (Ed.) *Handbook of personality* (pp. 154–196). Guilford Publications.
- Basurto, N. M., y Gregory, J. J. (2016). EFL in public schools in México: Dancing around the Ring? *HOW*, 23(1), 68-84. <https://bit.ly/3PLqbYg>
- Bernard, H. R. y Ryan, J. W. (2010). *Analyzing qualitative data, systematic approaches*. Sage.
- Bernaus, M., Wilson, A. y Gardner, R. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36. 10.30827/Digibug.31869
- Bloomberg, L. D., y Volpe, M. (2016). *Completing your qualitative dissertation: A road map from beginning to end*. (3rd ed.). Sage.
- Borjian, A. (2017). Learning English in México: Perspectives from Mexican teachers of English. *The Catesol Journal*, 27(1), 163-173. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1111752>
- Brown, J. D. y Coombe, C. (Eds.) (2015). *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Daemi, M. N.; Tahriri, A., y Zafarghandi, A. M. The relationship between classroom envi-

- ronment and EFL learners' academic self-efficacy. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(4), 16-23. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.4p.16>
- Delibegovic, N. y Pejic, A. (2016). The effect of using songs on young learners and their motivation for learning English. *NETSOL: New Trends in Social and Liberal Sciences*, 1 (2),40-54. <https://dx.doi.org/10.24819/netsol2016.8>
- Dewaele, J. M. (2019). The effect of classroom emotions, attitudes toward English, and teacher behavior on willingness to communicate among English foreign language learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(4), 523–535. doi: 10.1177/0261927x19864996
- Dewaele, J. M. y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Diert-Boté, I. (2021). *An exploration of English language learners' emotions and beliefs in a Catalan context: Insights from self-reported experiences and observed classroom practices* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Lleida. <https://bit.ly/3sCoxC4>
- Fierro, L. E., Román, R. D., y Martínez, L. (2021). La perspectiva de profesores de idiomas en formación sobre los rasgos de un buen profesional. Estudio de caso. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1-25. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.825>
- Gregersen, T., Macintyre., P. D., y Meza, M. D. (2014). The motion of emotion: idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 98 (2), 575-588. <https://doi.org/10.1111/modl.12084>
- Jiang, G., y Li, C. (2017). Review and prospect of second language acquisition research from the perspective of positive psychology. *Foreign Languages World*, 5, 32–39.
- Kim, D. H.; Wang, C.; Ahn, H. S. y Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 38, 136-142. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.016>
- Komarraju, M., y Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Kruk, M. (2019). Dynamicity of perceived willingness to communicate, motivation, boredom and anxiety in second life: The case of two advanced learners of English. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1677722>
- Méndez-Lopez, M. G. (2022). Emotions experienced by secondary school students in English classes in México. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(2), 219-233. <https://doi.org/10.14483/2248708518.401>
- Millán, T., y Basurto, N. M. (2020). Teaching English to young learners in México: Teachers' perceptions about their teaching contexts. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 125-139. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.82105>
- Mufarrohah, S., y Munir, A. (2022). Authentic materials of choice among English lectur-

- ers. *Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal*, 5(2), 162-174. <https://doi.org/10.31539/leea.v5i2.128>
- Pajares, F., y Usher, E. L. (2008). Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. En P. Pintrich, & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Social psychological perspectives* (pp. 391-423): Emerald Group.
- Pathak, E. y Casper, M. (2001). A definition of "social environment". *American Journal of Public Health*, 91(3), 465. <https://doi.org/10.2105/AJPH.91.3.465a>
- Pawlak, M. (Ed.). (2021). *Investigating individual learner differences in second language learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75726-7>
- Rodríguez, S. (2015). *Estrategias de enseñanza usadas por los docentes de inglés, estudio de caso en una escuela privada de nivel primaria* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/66341>
- Saito, K., Dewaele, J. M., Abe, M., e In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience and second language comprehensibility development in classroom settings: a cross-sectional and longitudinal study. *Language Learning*. <http://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/21054>.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés* [pdf].
- Sonday, A., Ramugondo, E. y Kathard, H. (2020). Case study and narrative inquiry as merged methodologies: A critical narrative perspective. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-5. <https://doi.org/10.1177/1609406920937880>
- Su, Y., Zheng, C., Liang, J. C., y Tsai, C. C. (2018). Examining the relationship between English language learners: Online self-regulation and their self-efficacy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(3), 105-121. <https://doi.org>
- Teimouri, Y. (2017). L2 selves, emotions, and motivated behaviors. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681-709. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000243>
- Üner, A., Mouratidis, A. y Kalender, I. Study efforts, learning strategies and test anxiety when striving for language competence: The role of utility value, self-efficacy, and reasons for learning English, *Educational Psychology*, 40, 781-799. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1736989>
- Uzzaman, M. A. y Roy, S. (2019). Learning English through Watching Movies. *NAEM Journal*, 14(27),7-19. <https://bit.ly/3KVnWSs>
- Wang, C., Schwab, G., Fenn, P., y Chang, M. (2013). Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: Comparison between Chinese and German college students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 173-191. <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n1p173>

