



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Formación docente, servicio social y proyectos comunitarios. Un ejercicio de investigación-acción en una Universidad Pedagógica Nacional

Josefa Bravo Moreno, Jorge Luis Cruz Hernández y Erika González de Salceda Ramírez

Diagnóstico de competencias emocionales en estudiantes de licenciatura del Instituto de Ciencias de la Educación

Gustavo Alberto Nonato-Reza, Julio Palomino-Sarabia y Carlos Genaro López-Morales

Efectos de un programa de entrenamiento en suspensión (TRX) sobre las capacidades físicas en universitarios UDCE

Laura Yaneth Gutierrez Garcia, Laura Alejandra Fernández Rojas, Eliana Patricia Cuellar Carvajal y Diogo Rodrigues-Bezerra

Percepciones de niños de primaria sobre el tiempo

María Concepción Garabandal Morelos González y Mariana Ceron Zepeda

Factores relacionados con la reprobación de inglés. Un cuestionamiento a la internacionalización de las universidades

Erick Cajigal Molina, Cynthia Nayeli Fernández Martínez, Santa del Carmen Herrera Sánchez y Juan José Díaz Perera

Vivencias normalistas en torno a la violencia escolar y la diversidad cultural. Una mirada desde la interculturalidad

Valdemar López Villalobos y Julio Ubiidxa Ríos Peña

Ser estudiante con discapacidad en la educación superior: la inclusión y accesibilidad en cuestión

Guadalupe Méndez Soriano, Cecilia Irene Anaya González y Mónica Serrano Trejo

Detección de necesidades de capacitación docente y su papel en la gestión educativa en la educación universitaria

Abraham Camacho Trigueros

FACTORES RELACIONADOS CON LA REPROBACIÓN DE INGLÉS. UN CUESTIONAMIENTO A LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

FACTORS RELATED TO ENGLISH FLUNKING. A QUESTIONING OF THE INTERNATIONALIZATION OF UNIVERSITIES



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Erick Cajigal Molina

Doctor en Investigación Educativa
Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma
del Carmen, Campeche, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6633-5116>
Correo electrónico: ecajigal@pampano.unacar.mx

Cynthia Nayeli Fernández Martínez

Doctora en Investigación Educativa
Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma
del Carmen, Campeche, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4766-7123>

Santa del Carmen Herrera Sánchez

Doctora en Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma
del Carmen, Campeche, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3303-1789>

Juan José Díaz Perera

Doctor en Tecnología Educativa
Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma
del Carmen, Campeche, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2098-8020>

Recibido: 10/01/2025

Aceptado: 02/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/BHPn1706>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 24, Año 2025. Julio-Diciembre

Resumen

La presente investigación expone que la internacionalización en algunas universidades no se ha logrado consolidar debido a su contexto y recursos que poseen. Es así como, las acciones que se establecen para adscribirse a la internacionalización resultan más un problema que beneficio para la comunidad universitaria, sobre todo para los estudiantes. Una medida que se toma en este sentido es el aprendizaje del idioma inglés de carácter obligatorio, el cual presenta reprobación y, por ende, la no titulación o abandono escolar. De ahí que este estudio estableció como objetivo identificar los factores que más inciden en la reprobación de los cursos de inglés, a fin de reflexionar sobre los

trabajos que se consideran como parte de la internacionalización. Para su cumplimiento se creó un estudio de corte cuantitativo con alcance descriptivo, utilizando la técnica de cuestionario, de la cual se derivó el instrumento “Encuesta” sobre los factores de reprobación de los cursos de inglés, aplicado a una muestra por conveniencia con sujetos voluntarios. Los resultados dan cuenta de que ninguno de los indicadores estimados fue valorado como aceptable. Se concluye que tanto los factores atribuibles a los estudiantes, así como los institucionales presentan áreas de oportunidad que propician la reflexión sobre la idoneidad de instituir el aprendizaje del inglés como obligatorio.

Palabras clave: factores de reprobación, inglés, internacionalización, universitarios.

Abstract

This research shows that internationalization in some universities has not been consolidated due to their context and the resources they have. Thus, the actions established to ascribe to internationalization are more of a problem than a benefit for the university community, especially for students. One measure that is taken in this sense is the learning of the English language, which is compulsory, which presents failure and, therefore, non-graduation or dropping out of school. Therefore, the objective of this study was to identify the factors that have the greatest impact on the failure of English courses, in order to reflect on the work that is considered as part of internationalization. For its fulfillment, a quantitative study with descriptive scope was created, using the questionnaire technique, from which the instrument Survey on the factors of failure in English courses was derived, applied to a convenience sample with voluntary subjects. The results show that none of the estimated indicators was rated as acceptable. The conclusion is that both the factors attributable to the students and the institutional factors present areas of opportunity that encourage reflection on the suitability of making English learning mandatory.

Keywords: failure factors, English, internationalization, university students.

Introducción

Las dinámicas globales han marcado un escenario en donde el crecimiento o desarrollo de los países prima sobre el de los individuos, lo cual se refleja en múltiples sectores, incluida la educación. En esta última, tales dinámicas y escenario se manifiestan en los currículos, planes de estudio, las evaluaciones y en las estrategias de enseñanza (Avendaño y Guacaneme, 2016). Actualmente, es posible identificar cómo la globalización ha impulsado la internacionalización de la educación, sobre todo en el nivel superior, en donde ha representado una demanda en su aplicación (Pozzo y Talavera, 2023); en consecuencia, las universidades han asumido el rol de apuntar sus esfuerzos para atender los esquemas económicos y de generación de conocimiento (Corbella y Marcos, 2020).

Entender cómo opera la internacionalización en las universidades es un asunto complejo, pues si bien nace en Europa y ha ganado notoriedad desde finales del siglo pasado, hoy en día recibe interpretaciones de acuerdo con su contexto de aplicación (Pozzo y Talavera, 2023). Sin embargo, se pueden citar algunas definiciones que aproximan a su entendimiento: “surge para potenciar el desarrollo y modernización de las instituciones de educación superior” (Sessarego y Gonzá-

lez-Campos, 2022, p. 206); “es definida como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y/o global en los objetivos, funciones (enseñanza/aprendizaje, investigación, servicios) y suministro de la educación superior” (Fenoll-Brunet, 2016, p. 120); “[es el] proceso que integra en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior y de sus comunidades, dimensiones globales, multiculturales e interdisciplinarias” (Sánchez-Gutiérrez y Romero, 2022, p. 450); “de tal manera, las instituciones educativas tuvieron que generar herramientas que les permitieran adaptarse e involucrarse en este contexto [por el contexto global]” (Romero, 2020, p. 2), solo por citar algunas. Lo anterior invita a que la presente investigación la considere un proceso, inminentemente inducido por la globalización, que pretende estandarizar las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior.

Ahora bien, este proceso, aunque en su génesis aspira a fortalecer y desarrollarse desde diversas dimensiones y funciones, existe una realidad debido a las condiciones y el entorno. Cuando es posible, logra ponerse en marcha desde lo más profundo sin contratiempos; en otros casos se traduce en: movilidad académica, producción científica y el aprendizaje de una lengua extranjera (González y García-Meza, 2021); y en otros más se intenta de forma somera, debido a que no existen las mismas condiciones en todos los contextos. En México, estos intentos dejan de manifiesto que instituciones educativas de nivel superior no están completamente preparadas para la atención de las acciones que emanan de la internacionalización, en gran medida por el nivel de autonomía que claramente es inferior al de otros países (Menéndez, 2018).

En consecuencia, universidades que tienen como lengua materna el español, en su afán de integrarse a la internacionalización, declaran en sus actividades la enseñanza de una lengua extranjera (Sessarego y González-Campos, 2022). De forma similar Corbella y Marcos (2020) señalan que, en tal esfuerzo, se deduce que se debe tomar al inglés como primera lengua extranjera. Así mismo, en la investigación de González y García-Meza (2021) se menciona que el deseo de cubrir esta exigencia se manifiesta frecuentemente en la enseñanza de lenguas extranjeras como parte de su plan de estudios y, paradójicamente, este tipo de acciones son las que menos atención, apoyo y recursos reciben.

La intención de implementar las acciones inevitablemente impacta en los estudiantes, sobre todo cuando en los planes educativos tal aprendizaje es de carácter obligatorio, más no como acciones que suplan las deficiencias de la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles previos.

Caso particular es el de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), en Campeche, México, en donde el aprendizaje de inglés se ha instaurado como política relacionada con la internacionalización y es imperativo para todos los estudiantes. Esto es, en el plan de estudios de cualquier programa educativo se consideran seis cursos de inglés (nivelación A; nivelación B; inglés I, II, III y IV) que deben acreditar, no obstante, existe un alto porcentaje de reprobación. Sobre esto último, en Torres *et al.* (2019) se estudió que el porcentaje de reprobación de estudiantes en la UNACAR de inglés es de 43.22 %, el cual es 7.65 % más del promedio registrado por los organismos evaluadores en México. Otro estudio de la UNACAR es el de Cajigal *et al.* (2022), en donde se muestra que la reprobación de los cursos de inglés es un componente vinculado con la no titulación; finalmente, Torres *et al.* (2020) han evidenciado que la reprobación en la universidad en turno está correlacionada con la deserción escolar.

De ahí que la presente investigación pretendió identificar los factores que más inciden en la reprobación de los cursos de inglés, a fin de reflexionar sobre las acciones que se consideran como parte de la internacionalización. Con tal pretensión, se diseñó una investigación en torno a la identificación de las áreas de oportunidad en el aprendizaje de inglés; con lo obtenido se realizó una discusión con base en acciones que se establecen desde políticas globales en la educación superior.

Antecedentes

La revisión de bibliografía sobre lo que incurre en la reprobación del curso de inglés generó el referente del presente estudio. Si bien, se consideraron investigaciones que dieron claridad sobre la forma en que es posible estudiar este fenómeno (Murillo y Luna, 2021; Torres *et al.*, 2022; Yepes, 2015; May y Tuyub, 2017), aquí se pretende describir aquellas que fueron significativas para el establecimiento del marco metodológico.

Entrando en materia, se cita la investigación de Marín *et al.* (2015) en donde se manifiesta el alto porcentaje que se tiene de reprobación en el área de inglés en la Universidad Veracruzana en México. Dicha área se evalúa desde las siguientes dimensiones: expresión oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura; cabe mencionar que la acreditación de los cursos en inglés es obligatoria para todos sus estudiantes y se puede realizar en dos modalidades: autónoma o presencial¹. Los autores establecieron como objetivo explorar las causas que ocasionaron que estudiantes universitarios presentaran el examen de última oportunidad de inglés I. Bajo una metodología cualitativa, con alcance exploratorio y la técnica de la entrevista diseñaron guiones para estudiantes y académicos.

Entre los resultados se destaca que las principales causas recaen en los estudiantes. Se identificó que la falta de interés y el nivel de compromiso inciden en la reprobación del curso, no obstante, la dificultad para adaptarse al sistema, los trámites administrativos, la cantidad de cursos que toman al mismo tiempo y el apoyo para prepararse fueron otras causas, externas a los estudiantes, que incidieron en la reprobación en ambas modalidades (Marín *et al.*, 2015).

Estudio similar es el de Sánchez-Aguilar *et al.* (2017) realizado para identificar los factores académicos que impactan en la reprobación de inglés en la Universidad Politécnica de Querétaro. Es de resaltar que la aprobación de las asignaturas de inglés (nueve en total) es de carácter obligatorio para todo el alumnado de la institución. En cuanto a la metodología del trabajo, es cuantitativa con alcance descriptivo y con una muestra representativa de seis programas educativos, con la encuesta como técnica.

Los autores en turno establecieron cinco factores internos: 1. Pereza; 2. Buenas estrategias; 3. Falta de conocimiento; 4. Tiempo insuficiente; 5. Estrategias de estudio efectivas. Cada factor considera un grupo de ítems para identificar cuál era el de mayor incidencia en la reprobación. Así como factores externos, atribuibles a los docentes y a la universidad.

¹ En la modalidad autónoma la universidad provee a los estudiantes de espacios y materiales para su autoaprendizaje. El modo presencial refiere a un curso tradicional, con horarios fijos y un docente responsable del mismo. En ambas modalidades tienen dos oportunidades para acreditarlo, de no hacerlo lo siguiente es presentar el examen de última oportunidad.

Los resultados apuntan a que los principales factores internos en la reprobación fueron: no contar con el tiempo suficiente, falta de estrategias adecuadas de estudio y poco conocimiento. Sobre los externos se mencionan: la carencia de preparación didáctica, la ausencia de estrategias de motivación y la premura con que se ven los temas, entre los que más se asocian a la reprobación.

Por otro lado, se describe la investigación de Díaz-Mejía (2014) quien plantea como problemática que el aprendizaje esperado (comunicación en nivel intermedio B2) no se alcanza, a pesar de aprobar los cursos en nivel superior. La autora manifiesta que los programas de inglés son obligatorios por lo cual es imperante “revisar el tema de las dificultades en el aprendizaje del inglés, ya que los cursos son requisito de grado y la pérdida de los mismos puede generar retrasos en los grados e incluso deserción de la Universidad” (Díaz-Mejía, 2014, p. 30), cabe mencionar que la institución es de carácter privada. Utilizó una metodología mixta, con alcance exploratorio-descriptivo, empleando al cuestionario y grupos focales como técnicas de recogida de información. Los instrumentos que usó en torno a la técnica cuestionario fueron: The Attitude / Motivation Test Battery; Strategies Inventory for Language Learning; Foreign Language Classroom Anxiety Scale; Index of Learning Styles (Gardner, 1985; Oxford, 1990; Horwitz *et al.*, 1986; y Felder y Silverman, 1988, citados en Díaz-Mejía, 2014). En cuanto a los factores que inciden en el aprendizaje del idioma, se consideraron dos categorías, como se muestra en el Cuadro 1:

Cuadro 1

Categorización del estudio de Díaz-Mejía (2014)

Categoría	Factor	Indicadores
Factores internos	Motivación	1. Motivación sobre brecha por alcanzar los conocimientos, en donde se explora el compromiso.
		2. Motivación por el aprendizaje significativo, el cual considera las estrategias y organización, así como los estilos de aprendizaje y experiencias previas.
		3. Motivación relacionada con el éxito por aprender.
		4. Motivación por las satisfacciones.
5. Motivación desde la autorregulación.		
	Ansiedad	1. La aprensión a la comunicación.
		2. La ansiedad a la toma de exámenes.
		3. El temor a la evaluación negativa.
	Estilos de aprendizaje	1. Caracterización de los estudiantes en: Sensoriales; Intuitivos; Visuales; Verbales; Inductivos, Deductivos; Activos; Reflexivos; Secuenciales y Globales.
Estrategias de aprendizaje		1. Cognitivas (razonamiento, análisis, prácticas).
		2. Metacognitivas (planear tareas, obtención de materiales, horarios de estudio; evaluación de sus propias estrategias.
		3. Estrategias de memoria (asociación de acrónimos, sonidos, imagen mental, movimiento corporal para aprender).

		4. Estrategias de compensación (inferir recurriendo al contexto cuando no es claro lo que se pretende aprender).
		5. Estrategias afectivas (recompensarse a sí mismo).
		6. Estrategias sociales (externar dudas y solicitar ayuda).
Factores externos	Socio-demográfico	1. Caracterización de los estudiantes por: Edad de inicio de estudios; Colegio de procedencia; Nivel de estudios de los padres; Número de materias cursadas en la universidad; Número de niveles de inglés aprobados; Materias reprobadas.

Fuente: elaboración propia a partir de Díaz-Mejía (2014).

Los resultados destacan que el factor “estrategias de aprendizaje”, se presenta de forma negativa en los estudiantes con dificultades en el aprendizaje del idioma inglés. Así mismo, aquellos posicionados en el factor sociodemográfico bajo son los que menor desempeño han tenido. Y, por el contrario, los factores “ansiedad” y “motivación”, que se pensaban como determinantes por el estudio, no están presentes de forma negativa en los que tienen dificultades. Cabe destacar de esta investigación que se identifica un énfasis en los niveles previos, pues se señala que por los recursos que disponen, no se están desarrollando las estrategias pertinentes ni se toma al idioma inglés como una materia que se aborde con seriedad, no obstante, manifiestan que con lo encontrado se pueden fundamentar estrategias para contribuir en la problemática.

A partir de los estudios descritos se identifican tres elementos, en lo referente a los estudiantes (compromiso, conocimiento y ansiedad) que destacan y que coinciden en los resultados. En consecuencia, es menester describirlos con el propósito de generar una operacionalización más sólida, así como una discusión significativa del tema.

Conceptualización

Es relevante aproximarse al entendimiento de los elementos que coinciden en las investigaciones que son un referente para el presente trabajo. Vale la pena iniciar hablando del compromiso con el aprendizaje desde Sandoval *et al.* (2018), quienes cuestionan que la literatura, en su mayoría anglosajona, tiende a unificar el compromiso con la motivación escolar; en otras palabras, son vistos como sinónimos; por tanto, en el contexto iberoamericano se ha obviado la relación. Tal unificación da cuenta de que “la motivación es un componente sumamente importante que incide en la adaptación y el logro de los aprendizajes estudiantiles” (Sandoval *et al.*, 2018, p. 8).

En este sentido, el compromiso es un asunto de interés actual en el área de la educación (Zamudio, 2021), aunque no exista un consenso en la literatura sobre qué es y cómo se estudia, sí existen elementos para reconocer que con él los aprendizajes se alcanzan de mejor manera; los estudiantes muestran una trayectoria académica relevante: está asociado al bienestar psicológico y a la alta responsabilidad en el cumplimiento de las tareas. De igual manera, Manavella *et al.* (2021) reconocen que es un constructo, y que no hay una sola conceptualización, no obstante, en lo que concierne a su influencia en lo educativo apunta hacia lo emocional, cognitivo y comportamental, en donde si este está presente, se convierte en un facilitador de los aprendizajes.

Ahora bien, con respecto al segundo elemento Guerrero *et al.* (2022) sostienen que los conocimientos que se tienen acerca de cualquier tema y la forma en que se adquieren toma relevancia desde modelos educativos que se adscriben al constructivismo; es decir que, en el caso del aprendizaje del idioma inglés los conocimientos previos del idioma, el entorno y las condiciones culturales particulares donde se formaron, así como la aplicación de lo aprendido resultan indispensables para generar más aprendizajes. De forma similar, Llosa (2023) señala que, para apropiarse de una lengua extranjera en el nivel superior, se debe considerar el uso de buenas prácticas de enseñanza ajustadas a sus conocimientos previos. La autora en su investigación hace énfasis en que la aplicación práctica y sistemática de los contenidos propuestos por la institución y el uso de métodos de aprendizaje basados en problemas (como buena práctica) posibilitan capitalizar los conocimientos previos sobre las temáticas que ya traen los estudiantes para generar aprendizajes significativos en el idioma inglés (Llosa, 2023).

En este tenor, es indispensable describir la ansiedad, esta cuando se asocia al aprendizaje se puede entender como “un estado de temor que experimentamos subjetivamente frente a una situación que percibimos como amenazadora. Frecuentemente está ligada a anticipaciones de peligro, como castigo o amenazas a la autoestima” (Bertoglia, 2005, p. 14). De forma similar se considera “un estado de agitación e inquietud desagradable que se caracteriza por la anticipación del peligro, el predominio de síntomas psíquicos y la sensación de catástrofe o de peligro inminente” (Adrianzén, 2021, p. 60).

Así mismo, en la investigación de Adrianzén (2021) se identifica que es un sentimiento de tensión y aprensión ligado a contextos en donde se pretender adquirir una segunda lengua; si este estado se presenta en los estudiantes, aprender inglés puede ser una experiencia nada grata. La ansiedad, en el aprendizaje del inglés, se puede manifestar de las siguientes formas:

La aprensión comunicativa: se asocia a la timidez del estudiante en contextos donde tiene que comunicarse. Es decir, el estudiante se siente frustrado al no entender a otra persona o cuando no se puede comunicar de manera eficiente [...] El temor a la evaluación negativa por parte de los compañeros: se relaciona a las percepciones que los estudiantes piensan que sus demás compañeros tienen sobre ellos [...] La ansiedad frente a los exámenes: se trata de las expectativas de los estudiantes por obtener altas notas y tener éxito en la clase de lengua extranjera en la que constantemente se realizan una serie de exámenes y evaluaciones con el objetivo de comprobar el avance de los estudiantes. (Horwitz *et al.*, 1986, citado en Adrianzén, 2021, pp. 61, 62)

Aprender el idioma inglés es un proceso complejo, en donde factores como el compromiso, conocimiento y ansiedad cobran relevancia para entender el fenómeno. De ahí que la presente investigación los considera en su propuesta metodológica.

Metodología del estudio

Con base en los referentes expuestos, este estudio se adscribe a un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo; la muestra fue no representativa, por conveniencia y con sujetos voluntarios. Los

criterios para la participación fueron: ser tutorado de alguno de los autores del presente documento y haber reprobado en cualquier momento de su formación algún curso de inglés. La técnica de recogida de información fue la encuesta y el instrumento que se deriva de esta se tituló “Encuesta sobre los factores de reprobación de los cursos de inglés”. Tiene una escala Likert con una distribución de respuesta de 25 %.

En cuanto a su contenido, en la operacionalización de este estudio se establecieron dos categorías: interna y externa, las cuales contienen dimensiones e indicadores propios que se presentan a continuación en el Cuadro 2:

Cuadro 2

Operacionalización

Categoría	Dimensión	Indicadores y sus ítems en el instrumento
Interna	Grado de compromiso	Interés: 1 a 5
		Tiempo: 6 a 9
		Estrategias: 10 a 14
		Autorregulación: 15 a 19
	Búsqueda de apoyo: 20 a 24	
	Saberes	Conocimiento: 25 a 27 Formación previa: 28 a 35
Externa	Ansiedad	Temor: 36 a 38 Expectativas: 39 a 42
		Cursos: 43 a 47
	Administrativo	Apoyo recibido: 48 y 49 Institucionales: 50 a 52
		Docencia

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro anterior se presenta la operacionalización y los ítems que conformaron la encuesta sobre los factores de reprobación de los cursos de inglés; consta de 62 preguntas, cada una con cuatro opciones de respuesta, dos positivas (“totalmente de acuerdo” y “de acuerdo2) y dos negativas (“desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”). También se establecieron ítems invertidos (los positivos se consideran negativos y viceversa), estos fueron: 15, 16, 17, 18, 25, 27, 35, 36, 37, 45, 57, y 59. Por otro lado, hay que mencionar que, en la encuesta se indagó para caracterizar a los estudiantes y, posteriormente, realizar cruces de información en función de profundizar en la comprensión de los factores. Por lo tanto, se solicitaron los siguientes datos a los sujetos participantes: edad, número de cursos reprobados de inglés, intentos por pasar un curso, bachillerato de procedencia, semestre actual, estado civil, situación laboral, nivel de estudios de la

madre, nivel de estudios del padre y porcentaje de materias aprobadas. Con lo anterior como sustento, se estableció el contenido del instrumento. La información que se obtuvo se analizó de la siguiente manera:

- Descripción por frecuencias de cada afirmación por grupo.
- Categorización de los resultados positivos con base en los siguientes rangos: de 0 % a 50 % es no aceptable; de 51 % a 75 % es área de oportunidad y; 76 % a 100 % es aceptable. Estos rangos tuvieron los valores: 1, 2 y 3 respectivamente, de tal manera que se pudieran promediar los resultados por indicadores, posteriormente por dimensiones y, finalmente, por categorías. Los promedios que se obtuvieron se interpretaron de forma similar: de 1 a 1.6 no aceptable; 1.7 a 2.3 de área de oportunidad, y 2.4 a 3, aceptable.
- Se usaron códigos para guardar el anonimato, se identificaron a los estudiantes que presentaron más áreas de oportunidad, así como resultados no aceptables para generar cruces de información con su caracterización.

Por otro lado, para determinar la confiabilidad del instrumento se realizó un pilotaje con un grupo de estudiantes que cumplieran con los criterios de participación, con excepción de ser tutorado de alguno de los autores de la investigación; de ahí que, se solicitó el apoyo de otros colegas tutores.

La información recolectada en el piloteo de la encuesta fue sometida a la prueba estadística Alfa de Cronbach dando como resultado .76, lo cual se consideró aceptable (Taber, 2017). Con ello, el instrumento estaba en condiciones de aplicarse a la muestra.

Resultados y discusión

La encuesta fue respondida por 36 estudiantes, equivalente al 87.8 % de la población total que cumplieran con los criterios de participación (41 alumnos). Las edades de los participantes oscilaron entre los 19 y 27 años y el promedio de edad fue 22. En cuanto al género fueron 29 mujeres (80.6 %) y 7 hombres (19.4 %). El estado civil de la mayoría fue soltero (91.7 %). Respecto a si además de estudiar laboraban, se encontró que el 55.6 % solo se dedica a su formación profesional. En lo que concierne al nivel educativo de los padres, se observa que la educación básica es la que presenta mayor porcentaje (41.7 %, madre; 44.4 %, padre). La cantidad de ocasiones en que han reprobado algún curso de inglés va de 1 a 7, siendo una ocasión la que más casos presenta (22 estudiantes, igual al 61.1 %). Así mismo, sobre la reprobación de otras materias 16 participantes (44.4 %) señalaron que ninguna otra y 8 estudiantes (22.2 %) mencionaron una materia.

Cabe precisar que se realizó un análisis individual de las preguntas, de tal manera que fuera posible ofrecer resultados por indicadores, dimensiones y categorías. Entrando en materia, la categoría interna, en cuanto a sus dimensiones e indicadores, mostró:

Cuadro 3*Resultados de la categoría interna sobre los factores de reprobación de inglés*

Categoría	Dimensión	Indicador
Interna: 1.68 (No aceptable)	Grado de compromiso: 1.75 (Área de oportunidad)	Interés: 2 (Área de oportunidad)
		Tiempo: 1.75 (Área de oportunidad)
		Estrategias: 2 (Área de oportunidad)
		Autorregulación: 1.2 (No aceptable)
		Búsqueda de apoyo: 1.8 (Área de oportunidad)
	Saberes: 1.3 (No aceptable)	Conocimiento: 1.3 (No aceptable)
		Formación previa: 1.3 (No aceptable)
	Ansiedad: 2 (Área de oportunidad)	Temor: 1 (No aceptable)
		Expectativas: 3 (Aceptable)

Fuente: elaboración propia.

En el Cuadro 3 se presentan los resultados que corresponden a la categoría interna, se refieren a los factores de reprobación atribuibles a los estudiantes. El indicador que presenta menor valoración es “temor” (valoración: 1, no aceptable), de la dimensión “ansiedad”; el cual da cuenta de un estado de ansiedad que se produce frente a una posible evaluación negativa durante el curso por parte de sus compañeros y docentes, así mismo, durante los exámenes o actividades que se establecen para evidenciar los aprendizajes. El temor es un factor que genera grandes obstrucciones en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pues forma un sentimiento de tensión, preocupación, aprensión y nerviosismo (Díaz-Mejía, 2014). Tal idea se refuerza desde Adrianzén (2021) quien menciona que de existir este sentimiento la experiencia por aprender llegar a ser desagradable.

Continuando con la categoría interna, el segundo indicador que resulta con más casos en negativo es “autorregulación” (valoración 1.2, no aceptable), de la dimensión “grado de compromiso”. Tal indicador se asocia con las estrategias, organización y adaptación que deberían tener los estudiantes para alcanzar los aprendizajes del idioma. Este resultado coincide con lo encontrado por Sánchez-Aguilar *et al.* (2017), en donde los estudiantes no muestran estrategias efectivas ni la organización correcta de sus actividades, lo cual influye directamente en la reprobación. Idea similar plantean Manavella *et al.*, (2021), en donde el compromiso es un facilitador de los aprendizajes, por tanto, al no estar presente es un obstáculo.

En este sentido, los otros dos indicadores que vislumbran más casos en negativo son: “conocimiento” y “formación previa” (valoración 1.3, no aceptable, en los dos), ambos de la dimensión “saberes”. Estos indicadores permiten reconocer que los conocimientos previos, así como los contextos en donde se formaron, son importantes para la generación de más aprendizajes (Guerrero *et al.*, 2022). En consecuencia, los participantes de este estudio al responder que no tuvieron cursos de inglés en nivel primaria y que los recibidos en secundaria y bachillerato no fueron serios, ni se utilizaron los materiales adecuados, evidencian que no existen acciones en su formación universitaria que subsanen las carencias de la enseñanza del idioma inglés en los niveles educativos anteriores.

Por otro lado, a partir de los indicadores que resultan como áreas de oportunidad (“interés”, “tiempo”, “estrategias” y “búsqueda de apoyo”, todos de la dimensión “grado de compromiso”) y que en otras investigaciones son los factores con mayor peso en el aprendizaje del inglés (Marín *et al.*, 2015), se puede reflexionar sobre las particularidades que se tienen en los contextos, así como las diferencias socioeconómicas que existen entre aquellos lugares donde surge la noción de la internacionalización y los que la adoptan. Tal como lo manifiestan González y García-Meza (2021), en los países en vías de desarrollo no se destinan acciones y recursos suficientes para la correcta enseñanza de una lengua extranjera, de ahí que existen factores diferentes, valorados de mayor peso en una investigación que en otra, pues con los recursos que se tienen se intenta dar atención a ciertas áreas desprotegiendo otras.

Cuadro 4

Resultados de la categoría externa sobre los factores de reprobación de inglés

Categoría	Dimensión	Indicador
Externa: 1.5 (No aceptable)	Administrativo: 1.4 (No aceptable)	Cursos: 1.4 (No aceptable)
		Apoyo recibido: 1.5 (No aceptable)
	Docencia: 1.7 (Área de oportunidad)	Institucionales: 1.3 (No aceptable)
		Didáctica: 1.6 (No aceptable)
		Conocimientos: 2 (Área de oportunidad)
		Motivación: 1.6 (No aceptable)

En lo que respecta al Cuadro 4, el cual presenta los resultados de la categoría externa, de la dimensión “administrativo”, se puede observar que el indicador con menor valoración fue “institucionales” (1.3, no aceptable). Tal resultado da cuenta de que los estudiantes participantes en el estudio perciben de forma negativa los horarios en que se imparten los cursos de inglés; además de no tener la posibilidad de tomar sus cursos de forma consecutiva.

De esta categoría y misma dimensión, el segundo indicador con menor valoración fue “cursos” (1.4, no aceptable). Por lo señalado por los estudiantes, se puede decir que estos no tenían clara la forma en que se les evaluó cuando reprobaron; las actividades que les solicitaban en los otros cursos (disciplinares) no les permitían cumplir con lo esperado en el de inglés, y las semanas en que se imparten los cursos son insuficientes. El tercer indicador con menor valoración fue “apoyo recibido” (1.5, no aceptable); los resultados evidencian que no tuvo orientación de ninguna otra área o persona solo del profesor; además de que no hay un espacio o programa institucional orientado al autoaprendizaje.

De esta misma categoría, pero de la dimensión “docencia”, hubo dos indicadores con resultados negativos: “didáctica” y “motivación” (valoración 1.6, no aceptable en ambos) y el que resulta en área de oportunidad es: “conocimientos” (valoración 2). Es decir que, la percepción de los estudiantes sobre el conocimiento de los maestros, en su mayoría es positiva, sin embargo, la forma en

que se orientan los aprendizajes no es vista como la adecuada; esto llama la atención, sobre todo si se relaciona este resultado con el de conocimientos previos de los estudiantes (no aceptable), pues señala Llosa (2023): las buenas prácticas de enseñanza del inglés son las que se ajustan a lo que previamente ya conocen, además de integrar métodos como el aprendizaje basado en problemas.

En este sentido, los resultados también manifiestan que no hay un reconocimiento de sus estilos de aprendizaje, ni variedad en sus estrategias, lo cual, al relacionarse con lo encontrado en la dimensión grado de compromiso de los estudiantes (Cuadro 2) se vislumbra una arista de peso en la reprobación, ya que la falta de organización, hábitos y técnicas de estudio, si se combinan con estrategias didácticas docentes no adecuadas, se dificulta el entendimiento de los temas y el proceso de enseñanza no es eficiente (Talavera *et al.*, 2006, citados en Corral y Díaz, 2009).

Ahora, en lo que refiere a las dimensiones no se encuentra ninguna valorada como aceptable. De las cinco establecidas dos (“saberes” de la categoría interna y “administrativo” de la categoría externa) se valoraron como no aceptable; las otras 3 (grado de compromiso y ansiedad de la categoría interna y; docencia de la categoría externa) como área de oportunidad. En consecuencia, la valoración de ambas categorías (interna y externa) fue no aceptable (ver Cuadros 3 y 4).

Otro punto importante en esta presentación de resultados está en función de la relación que existe entre lo encontrado y la caracterización de los participantes. Aquí se halla que aquellos cinco que mostraron mayor valoración a lo indagado (JJ-TC-07, CM-TC-10, CM-TC-04, CM-TC-09, SH-TC-01) coinciden en que se dedicaron solo a estudiar; en cambio, de los cinco participantes que menor valoración mostraron a las preguntas, son cuatro (JJ-TC-02, EC-TC-07, EC-TC-04, CM-TC-08, excepto CM-TC-12) los que manifestaron que laboraban al mismo tiempo que cursaban inglés. Por otro lado, se identifica que el estado civil no tiene relación con la reprobación, puesto que, tanto los cinco que presentaron mayor valoración como los cinco con menor, son solteros.

Continuando con las relaciones, se encuentra que el caso con menor valoración a las preguntas (CM-TC-08), manifiesta que ambos padres poseen estudios de licenciatura, lo cual no coincide con ninguno de los participantes que otorgan mayor valoración; estos últimos señalan, en su mayoría (4 de 5: CM-TC-10, CM-TC-04, CM-TC-09, SH-TC-01), que el nivel educativo de sus padres es bachillerato o menor a este.

Finalmente, en lo que refiere a otros cursos reprobados, se promedió la cantidad marcada. Aquí no se encuentran diferencias notables, pues los cinco con mayor valoración promedian .8 materias reprobadas, además del inglés; los cinco con menor valoración promediaron 1 materia reprobada, además del inglés. En ambos casos hay un estudiante con 3 materias reprobadas (JJ-TC-07 y CM-TC-08) como máximo. Cabe mencionar que el promedio de cursos reprobados de inglés como grupo (36 participantes) es de 2.2 y de otros cursos reprobados es de 1.8; dicho diferente, la reprobación de cursos de inglés es superior que la de otros.

En suma, los factores de reprobación de inglés se perciben de distinta forma, ya que está en función de la dedicación de tiempo completo o no en sus estudios universitarios; es decir, aquellos que no laboraban al momento de reprobación, consideran en menor medida negativos los factores estimados en este estudio, contrariamente a los que sí trabajaban. Esto último tiene sentido con

los horarios en que se ofertan los cursos, pues no son acordes con sus actividades, y se manifestó que hay una baja posibilidad de tomar cursos de forma consecutiva (categoría externa, dimensión “administrativo”, indicador “institucionales”). En cambio, con respecto al estado civil, no se encuentran elementos para señalar que este incide en los resultados.

En este sentido, llama la atención que el caso con menor valoración indica que ambos padres tienen licenciatura y que los casos con mayor valoración dan cuenta que el nivel de estudios máximo es bachillerato, por tanto, se puede inferir que el grado de estudios de los padres es indiferente a los resultados. Lo mismo ocurre al revisar la cantidad de otros cursos reprobados, no se encuentran elementos para señalar que los factores de reprobación de inglés se generalizan en su formación universitaria, debido a que hay una diferencia en la cantidad de cursos reprobados de inglés, frente al resto de su plan de estudios.

Conclusiones

La internacionalización en algunas universidades puede traer consigo más problemas que beneficios a los estudiantes, sobre todo cuando se establecen objetivos que se vuelven restrictivos, pues no se da atención a los elementos que se requieren para cumplirlos. La presente investigación pretende mostrar cómo el aprendizaje y acreditación obligatorios del idioma inglés –actividad que se suscribe a las políticas globales de la educación superior–, es asunto que vislumbra áreas de oportunidad y que permite la reflexión en cuanto a las bondades que trae consigo.

De manera puntual, en este estudio se identificaron los factores que más inciden en la reprobación de los cursos de inglés, a fin de que la internacionalización resulte favorecedora para los estudiantes. Se estableció una metodología de corte cuantitativo en donde los sujetos de estudio fueron universitarios que han reprobado dichos cursos. Para ello, se establecieron dos categorías: 1) interna, que indagó sobre el compromiso, conocimiento y ansiedad de los estudiantes; 2) externa, la cual apuntó hacia el estado que guardan elementos administrativos y la docencia universitaria en el tema.

Los resultados permiten concluir que ambas categorías se valoran como “no aceptable”, en gran medida porque existe un estado de ansiedad en los estudiantes, que se manifiesta en temor durante las actividades y evaluaciones del curso; además, de que no poseen autorregulación para alcanzar los aprendizajes, pues sus estrategias, organización y adaptación son áreas de oportunidad; así mismo, los conocimientos y formación previa, vislumbran insuficiencias que inciden en su reprobación. A su vez, factores institucionales, como los horarios en que se ofertan los cursos y la posibilidad de tener un lugar en estos de manera contigua ha sido una limitante; también, la forma en que se evalúa, la carga de materias, otros espacios, personas y materiales que apoyen su formación son factores de gran incidencia.

Finalmente, es de resaltar que se encontró una diferencia entre el promedio de cursos reprobados de inglés y los otros cursos reprobados de sus planes de estudio, siendo los de inglés los que más se reprueban; de ahí que, los factores identificados no trascienden a su aprendizaje profesional, sino que son específicos para el aprendizaje del inglés.

Con base en lo anterior, es menester generar cuestionamientos sobre la aspiración de adscribirse a la internacionalización con actividades de carácter obligatorio cuando los sujetos y las dinámicas institucionales no están en condiciones para ello. El reconocimiento de la diversidad de contextos y la complejidad que existe en los procesos de aprendizaje debe privilegiarse frente a las ideas simplistas que surgen e impulsan desde organismos internacionales.

Esta investigación considera que el aprendizaje de inglés es indudablemente un requerimiento para todo profesional, sin embargo, este se debe trabajar de forma pertinente desde los niveles educativos básicos; para lo cual, las instituciones educativas deben tener los recursos necesarios, desde humanos hasta estructurales. Solo así se posibilita que el temor que produce en los estudiantes al aprender inglés se revierta a un estado de comodidad, por lo ordinario que ha sido a lo largo de su formación; que los conocimientos se incrementen, y que sus estrategias de estudio sean apropiadas pues las han desarrollado desde sus primeras etapas de estudio. Mientras esto no sea una realidad en los contextos, como en el que se realizó la presente investigación, la enseñanza del inglés en las universidades no puede ser el espacio punitivo de todo un sistema educativo.

En definitiva, generar más investigaciones en el tema, que consideren una población mayor, usando otras metodologías, que amplíen las técnicas de recolecta y de análisis de la información, y que involucren a otros actores educativos como sujetos de estudio pueden fortalecer las reflexiones que aquí se han planteado.

Referencias

- Adrianzén, C. S. (2021). Influencia de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación superior. *INNOVA Research Journal*, 6(3), pp. 58-78. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1742>
- Avendaño, W. R. y Guacaneme, R. E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), pp. 191-206. http://www.scielo.org/co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532016000100014
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4(1), pp. 13-18. <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/18/18#:~:text=El%20efecto%20que%20tiene%20la,papel%20interferidor%20de%20dicho%20aprendizaje>
- Cajigal, E. Arias, L. y Farfán, E. R. (2022). Resiliencia y deserción escolar. Un estudio para plantear estrategias desde la tutoría en la educación superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 17(34), pp. 198-228. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2794>
- Corral, V. y Díaz, X. (2006). Factores que afectan la reprobación en alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración, UABC, Unidad Tijuana. *VI Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. Puebla, Puebla, México*. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0910-F.pdf

- Corbella, V. I. y Marcos, A. C. (2020). El aspecto lingüístico de la internacionalización de la educación en el nivel superior. La importancia del inglés como lengua extranjera. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 39(1), pp. 39-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7836919>
- Díaz-Mejía, D. M. (2014). *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la universidad ICESI*. [Tesis de Maestría, Universidad de UCESI] https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76938/1/dificultad_aprendizaje_ingles.pdf
- Fenoll-Brunet, M. R. (2016). El concepto de internacionalización en enseñanza superior universitaria y sus marcos de referencia en educación médica. *Excelencia En Educación Médica*, 17(3), pp. 119-127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.002>
- González, E. O. y García-Meza, I. M. (2021). Internacionalización del currículo en México desde la innovación de asignaturas en inglés. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46781>
- Guerrero, L. E., Pérez, M., Dajer, R., Villalobos, M., y Méndez, Y. (2022). Estrategias de Aprendizaje en inglés empleadas por estudiantes universitarios de Pedagogía de una universidad mexicana. *Ciencia y Educación*, 6(3), pp. 35–51. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp35-51>
- Llosa, C. (2023). La enseñanza de inglés con fines académicos: buenas prácticas en la Educación Superior. *Debate Universitario*, 13(22), pp. 71-89. <https://doi.org/10.59471/debate202348>
- Manavella, A. M., Paoloni, P. V. y Rianudo, M. C. (2021). Compromiso con los aprendizajes: perspectivas teóricas, antecedentes y reflexiones. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 27(1), pp. 30-60. https://doi.org/10.37261/27_alea/2
- Marín, C. I. Librado, E. y Alarcón, M. E. (2015). Estudiantes universitarios en situación de examen de última oportunidad de inglés I. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), pp. 1-20. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a10v15n1.pdf>
- May, N. K. y Tuyub, T, C. (2017). Estrategia para Disminuir el Índice de Reprobación en la Unidad de Aprendizaje de Inglés en una Institución de Nivel Medio Superior. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4(8), 1-14. https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.cdhis.org.mx%2Findex.php%2FCAGI%2Farticle%2Fview%2F123%2F190&psig=AOvVaw3gCWA_IhII_IclaGLlqqv4&ust=1722621754873000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAQQn5wMahcKEwjIhPGesNSHAxUAAAAAHQAAAAAQBA
- Menéndez, A. E. (2018). Globalización, internacionalización y educación comparada. *Perfiles educativos*, 40(160), pp. 216-220. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200216

- Murillo, O. L. y Luna, E. (2021). El contexto académico de estudiantes universitarios en condición de rezago por reprobación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), pp. 58-75. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722021000100058
- Pozzo, M. I. y Talavera, M. E. (2023). El rol de los idiomas en la internacionalización de la educación superior. Un estudio de caso en Ciencias de la Educación en Argentina. *Revista Educación*, 47(1), pp. 228-241. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49843>
- Romero, C. I. (2020). *La Internacionalización de la Educación Superior como herramienta de proyección global*. México: Facultad De Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. <https://www.politicas.unam.mx/sda/wp-content/uploads/2020/07/Carla-Ivon-Romero-Cervantes1.pdf>
- Sánchez-Aguilar, N., De Santiago, B. S. y Jöns, S. (2017). Factores Relacionados con la Reprobación en inglés en Educación Superior. *Conciencia Tecnológica*, 9(54), pp. 1-10. <https://www.redalyc.org/journal/944/94454631008/html/>
- Sánchez-Gutiérrez, G. y Romero, S. J. (2022). La Internacionalización de la Educación Superior desde perspectivas descolonizadoras: una ruta posible. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), pp. 445-468. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.519>
- Sandoval, M. J., Mayorga, C. J., Elgueta, H. E., Soto, A. I., Viveros, J. y Riquelme, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), pp. 1-13. <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139004/html/>
- Sessarego, I. y González-Campos, J. (2022). La internacionalización en las universidades chilenas: ¿es el aprendizaje del inglés la orientación dominante en los planes estratégicos institucionales? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 38(13), pp. 204-219. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722022000300204&script=sci_arttext&tlng=es
- Taber, K.S. (2017). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting *Research Instruments in Science Education*. *Research in Science Education*, 48(1), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Torres, A. E. Acuña, J. P. y Moguel, J. E. (2019). Índice de reprobación en universitarios. una aproximación para la toma de decisiones. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 10(201), pp. 61-66. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1257>
- Torres, A. E., Pérez, A. K., Lara, C. C. y Estrada, C. U. (2020). Caracterización de los factores docentes en torno al índice de reprobación en universitarios. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 12(24), pp. 1-18. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1123>

Yepes, A. P. (2015). *Causas del bajo rendimiento académico en el área de inglés en los estudiantes de grado noveno del Colegio Franciscano Jiménez de Cisneros en la Ciudad de Ibagué* [Tesis de Maestría, Universidad de Tolima] <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/c66e208f-4158-435c-b370-315e21425213/content>

Zamudio, P. D. (2021). El compromiso escolar de estudiantes de bachillerato en el contexto de aprendizaje en línea. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, esp(51)*, pp. 65-90. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/447>

Anexo

[Instrumento completo.docx](#)