



¿Cuál es el input lingüístico al que se exponen los aprendices de inglés como lengua extranjera? Un estudio comparativo en el contexto mexicano¹

What is the Language Input to which EFL Learners are exposed to? A Comparative Study in the Mexican Context

Edith Hernández-Méndez²
Hilario Chi-Canul³
Azucena Ortiz-Martínez⁴

Citation/ Para citar este Artículo: Hernández-Méndez, E., Chi-Canul, H. y Ortiz-Martínez, A. (2021). ¿Cuál es el input lingüístico al que se exponen los aprendices de inglés como lengua extranjera? Un estudio comparativo en el contexto mexicano. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 23(1), pp. 78-93.

Received: 02-Feb.-2020 / **Accepted:** 03-Nov.-2020

DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.15909>

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo describir la exposición al inglés (dentro y fuera del salón de clases) por parte de estudiantes de tres licenciaturas de una universidad del sureste mexicano. Utilizamos un enfoque cuantitativo con alcance correlacional, mediante una encuesta, y adoptamos el modelo cognitivista e interaccionista de Gass (2018) como perspectiva teórica. Los resultados muestran que la mayoría de los aprendices no recurren a otras fuentes de *input lingüístico* fuera del aula, o lo hacen por muy poco tiempo y con poca frecuencia. Además, muchas fuentes utilizadas por docentes y estudiantes no son interactivas. Identificamos como factores que median el input lingüístico de estos estudiantes el tipo de texto (oral vs. escrito), la saliencia de las formas lingüísticas, los conocimientos previos, la distancia social, la motivación, las actitudes y la atención, y agregaríamos otro filtro: las fuentes humanas o no humanas; la interacción con humanos es la menos utilizada y puede ser por cuestiones de personalidad o por las emociones que provoca el intercambio oral con nativo-hablantes. Con respecto al nivel de inglés, los estudiantes del nivel introductorio e intermedio parecen ser los más motivados para exponerse a actividades fuera del salón de clases.


Palabras clave: exposición, inglés como lengua extranjera, input lingüístico, interacción, México

Abstract

This study was aimed at describing the language *input* to which English language learners from three different BA programs at a Southern Mexican university are exposed in the classroom and outside. We used a quantitative approach with a correlational scope, by means of a survey, to conduct the research; the interactionist and cognitive model of language

1 Este estudio fue financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP, México), con fondos de apoyo para el Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos (CA, México). Proyecto: UQROO-CA-49.

2 Universidad de Quintana Roo (UQROO), México. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-3864-6259>. edith@uqroo.edu.mx

3 Universidad de Quintana Roo (UQROO), México. ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-7160-7828>. hilariochicanul@uqroo.edu.mx

4 Universidad de Quintana Roo (UQROO), México. ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-8946-7958>. azucena@uqroo.edu.mx

acquisition proposed by Gass (2018) was adopted as our theoretical perspective. We found that most of the learners do not utilize other language *input* sources out of the classroom, and if they do, this is for very little time and frequency. Additionally, the sources used by both the instructors and the learners are not of an interactive nature. The factors which mediate the language *input* are type of text (oral vs. written), saliency of the language forms, the previous knowledge, social distance, motivation, attitudes, and the attention. We add another filter: human or non-human sources; oral interaction with humans is the least source of input reported, and this can be a matter of personality or emotions triggered by an oral exchange with native speakers. As to the level, the students from the beginning and intermediate courses seem more motivated to expose themselves to extramural activities.

Keywords: exposure, EFL, language input, interaction, Mexico

Introducción

El aprendizaje del inglés en el mundo actual es de tal necesidad que en México se ha convertido en una competencia reconocida e incluida en el plan curricular de las escuelas públicas, desde el nivel preescolar hasta el universitario (Ramírez *et al.*, 2017; SEP, 2017). Sin embargo, se observa que aún después de haber tomado cursos de inglés en los niveles previos, una gran mayoría de universitarios no son capaces de leer ni comprender textos en inglés, ni mucho menos de sostener una conversación fluida o de expresarse por escrito con precisión. Adicional a esto, es preocupante la considerable tasa de reprobación de la materia de inglés en los diversos niveles educativos (véase, por ejemplo, May Acosta y Tuyub Ovalle, 2017; Narváez Sierra, s.f; Sánchez-Aguilar *et al.*, 2017). Pero, por fortuna, la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés es prolífica en todo el mundo y sus problemas se han tratado de resolver desde distintos ángulos. Uno de ellos es a partir del *input lingüístico*, entendido en el área de segundas lenguas como la lengua oral y visual (lenguas de señas o medios impresos) a la que se expone un aprendiz y que desempeña un papel esencial en el proceso de adquisición de una lengua, ya sea la materna (L1) o un segundo idioma (L2), pues sin

input no se da dicha adquisición (Gass, 2018, p. 28). En otras palabras, al *input* lo constituyen las muestras de la lengua meta: aquellas **expresiones orales o escritas** a las que tiene acceso el aprendiz de una lengua.

Reconocido como un aspecto importante para la adquisición de una lengua, el *input lingüístico* ha sido un tema recurrente en la investigación, desde hace ya varias décadas, en contextos tanto de segunda lengua como de lengua extranjera. Encontramos, por ejemplo, las investigaciones de Adaba (2017) en Etiopía, Barbee (2013) y Saito y Hanzawa (2016) en Japón, Sivertzen (2013) en Noruega, Utenga *et al.* (2016) en Tanzania, Zainil (2013) en Indonesia, y Zhang (2009) y Wang (2010) en China, por mencionar algunos.

Recientemente en Europa el tema de la exposición a la lengua meta fuera del salón de clases –específicamente– ha sido de creciente interés entre los investigadores, quienes reportan un efecto positivo de esta exposición en el aprendizaje de dicha lengua, concretamente en el léxico y en las habilidades audio-orales (Lancaster, 2018; Olssen y Sylvén, 2015; Peters *et al.*, 2019; Sundqvist, 2009; Sylvén, 2010; Sylvén y Sundqvist, 2015).

Un estudio reciente con universitarios, realizado por Lara Sima (2019) en México, muestra que fuera del aula eran pocos los aprendices de inglés que recurrían a otras fuentes de *input lingüístico* o lo hacían por muy poco tiempo y con poca frecuencia. Además, la calidad del *input* fue media en tanto que las fuentes utilizadas no eran interactivas, es decir, los aprendices se exponían a fuentes de *input* en las que mantenían un rol pasivo, como es el caso del *input* mediante canciones o películas con subtítulos. En estas condiciones, entonces, el aprendizaje de la lengua meta depende principalmente del *input lingüístico* dentro del aula, el cual resulta limitado en términos de cantidad de horas y no muy rico en términos de calidad, pues la interacción también es escasa y en muchos casos no hay oportunidades para practicar con nativo-hablantes. Y es que es claro, en contextos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, que el *input* va a provenir esencialmente de las aulas, y no tanto fuera de estas, como sí es el caso de contextos de aprendizaje del

inglés como segunda lengua donde el *input* es rico y abundante fuera de la escuela.

En este sentido, y teniendo en cuenta que el *input lingüístico* es determinante para la adquisición o el aprendizaje de una segunda lengua, las preguntas que nos planteamos de acuerdo con nuestro contexto son: ¿a qué tipo de *input* se exponen los estudiantes universitarios? ¿Este difiere según la carrera? ¿Es diferente de acuerdo con el nivel de inglés? Dar respuesta a estas preguntas es relevante tanto para el estudio teórico sobre la adquisición de lenguas, como para los mismos docentes en ejercicio, en el plano práctico.

Ahora bien, considerando la relevancia del *input lingüístico* y la escasez de estudios al respecto en México, la presente investigación tiene como objetivo describir las fuentes y los tipos de *input lingüístico* a los que se exponen los estudiantes de inglés de tres licenciaturas de una universidad del sureste mexicano. Recurrimos para ello a un enfoque cuantitativo de diseño descriptivo y comparamos los resultados de los estudiantes de tres carreras: Humanidades, Antropología y Medicina, quienes cursaron seis horas de inglés a la semana durante cuatro semestres. También comparamos los resultados atendiendo el nivel de inglés (introductorio, básico, pre-intermedio o intermedio) e integramos al análisis un *input general* (exposición) no solo dentro, sino también fuera del salón de clases, y adoptamos como perspectiva teórica el modelo cognitivista e interaccionista de Gass (2018), el cual se describe en la siguiente sección.

En este estudio no establecemos correlaciones con el desempeño lingüístico de los aprendices ni medimos el impacto de la exposición en el aprendizaje de alguna habilidad lingüística; nos limitamos a describir las actividades o medios a los que se exponen los aprendices. Así mismo, el análisis se enfoca solo en los aprendices, aunque en una segunda fase, en el futuro, se triangulará la información con la práctica de los docentes.

Los resultados de esta investigación son relevantes para los estudios de Lingüística Aplicada; principalmente, pueden ser útiles para los docentes

de lenguas y los estudiantes de inglés. Los hallazgos podrían sustentar la toma de decisiones por parte de diseñadores curriculares y profesores respecto a la elaboración o modificación de los programas de asignatura, las planeaciones didácticas e incluso los diseños de materiales didácticos. Por otra parte, los estudiantes de inglés tendrían la posibilidad de identificar los distintos tipos y fuentes de *input* a los que podrían y deberían acceder, y modificar con ello sus estrategias de aprendizaje.

Por último, los resultados podrían usarse para futuras investigaciones con diseños experimentales, por ejemplo, que ayuden a comprender mejor la función del *input* en la adquisición de una segunda lengua.

Perspectiva teórica

Desde los estudios de bilingüismo, Carroll (2017) distingue entre *exposición* e *input lingüístico*: la primera es aquel material lingüístico que es observable y medible en un contexto de aprendizaje en particular, mientras que el segundo se usa para referirse a aquellos constructos que son relevantes en la solución de un problema de aprendizaje en particular, atendiendo la tradición de la teoría de la aprendibilidad. La autora hace un llamado a no generalizar sobre el papel de la exposición del aprendiz a la lengua como determinante en el desarrollo del bilingüe, pues las gramáticas mentales son individuales, no grupales. Es decir, que hay mecanismos y procesos cognitivos diferentes que regulan el aprendizaje de la L2.

Sin embargo, desde una perspectiva social, la interacción y el contexto desempeñan una función importante. Además, cuando se habla de bilingüismo –en general– se hace referencia a contextos donde dos lenguas (L1 y L2) están en contacto. No obstante, cuando hablamos de aprendizaje de una L2 en contextos donde esa L2 es una lengua extranjera, el entorno y la exposición a la lengua que se estudia difieren enormemente. Por ello, en este estudio, mantendremos el término de *input lingüístico* junto con el de *exposición* para referirnos a cualquier muestra oral o escrita a la que se exponen los aprendices de inglés.

En concreto, hablando de la exposición fuera de clases, esta ha sido referida como práctica funcional, que se contrapone a la instrucción formal áulica. En la primera, las situaciones más funcionales ocurren fuera del salón de clases, en contextos naturales donde comunicar el mensaje es el objetivo principal del intercambio lingüístico (Bialystok, 1981).

Se trata de un tipo de aprendizaje que requiere auto-instrucción y que es naturalístico y autodirigido (Benson, 2001). Esta exposición se realiza a través de diferentes medios o actividades, como la televisión, la radio, la música, la interacción en la L2 y los libros, revistas, periódicos y películas (Lindgren y Muñoz, 2013; Macleod y Larsson, 2011; Pearson, 2003).

Gass (2018) enfatiza que, si bien no todo el *input* se origina de la misma manera, es innegable que cierto *input* es esencial para el aprendizaje de una lengua. De ahí que su estudio y función sean de interés para las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas desde diversos ángulos y modelos teóricos.

Modelo de adquisición de Gass

En su trabajo original de 1997, y más recientemente en su segunda edición de 2018, Gass presenta un modelo de adquisición de segundas lenguas que consta de cuatro fases o procesos para que esta ocurra: apercepción del *input*, comprensión del *input*, asimilación o *intake*, e integración. La autora enfatiza que no todo lo que el aprendiz escucha o lee es *input* útil para formar la gramática de la segunda lengua; algunos datos lingüísticos se filtran al aprendiz, pero otros no. La primera etapa en la que se utiliza el *input* es cuando el aprendiz reconoce que hay algo para aprender, es decir, que hay un vacío entre lo que sabe y lo que no. A esto lo llama Gass “apercepción”. El *input* apercebido, señala la autora, es esa parte de la lengua que el aprendiz nota de alguna manera debido al reconocimiento de algunos rasgos particulares (2018, p. 4).

En el siguiente nivel tenemos la comprensión del *input*, para la cual se necesita *input* comprendido, según explica Gass (2018, p. 5), quien lo distingue

del *input* comprensible de Krashen (1985), pues para Gass el énfasis está en el escucha/aprendiz y de él depende la comprensión, mientras que para Krashen el enfoque reside en el interlocutor, es decir, el hablante (o texto escrito) debe hacer el *input* comprensible. En este sentido, hay varios niveles de comprensión que Gass concibe como un continuum de posibilidades, desde el tipo semántico hasta los análisis estructurales detallados. A continuación, aparece en el tercer nivel –o etapa– el *intake* (la asimilación del material lingüístico), entendido como la actividad mental que media entre el *input* y la gramática (Gass, 2018, p. 5). Finalmente, ocurre la integración, la etapa en la que el aprendiz ha “adquirido” la lengua o rasgo lingüístico.

Si bien el *input* es esencial para la adquisición de una lengua, hay factores que median dicho *input*, es decir, que filtran el *input* al que se expone el aprendiz. Gass (2018) hace referencia a factores como el tiempo, la frecuencia, la cuestión afectiva, los conocimientos previos, la saliencia de las formas lingüísticas y la atención.

En relación con el tiempo, Gass destaca que el *input* oral, a diferencia del escrito, le representa al estudiante una mayor dificultad, pues aquel ejerce más presión de respuesta al haber solamente una exposición, mientras que el *input* escrito puede ser revisado todas las veces que se desee.

Por su parte, de acuerdo con la misma autora, la frecuencia puede afectar de dos maneras: por un lado, es probable que algo que es muy frecuente en el *input* sea notado más fácilmente, y por el otro, especialmente en el caso de los aprendices avanzados, algo poco común puede llamar la atención del aprendiz.

Respecto a la cuestión afectiva, Gass (2018) integra a esta categoría la distancia social, el estatus, la motivación y las actitudes. La autora enfatiza en la necesidad de un acercamiento a la comunidad de la lengua que se estudia, ya que el *input lingüístico* no es accesible si los aprendices se sienten distantes –tanto psicológica como socialmente– de dicha comunidad (Gass, 2018, p. 17). Una buena dosis de motivación y de actitudes

positivas redundarán en la búsqueda de *input*, incluso de uno más interactivo.

Los conocimientos previos constituyen otro factor que media en la apercepción y comprensión del *input*, los cuales determinan su significancia. Estos pueden comprender el conocimiento de la lengua materna, de otras lenguas, de la segunda lengua, del mundo, de universales lingüísticos, entre otros.

La saliencia de las formas lingüísticas también filtra el *input lingüístico*. Sin considerar qué factores particulares hacen que una forma sea saliente, esta ayuda a asegurar que el aprendiz observe dichas formas lingüísticas y con ello logre un reforzamiento de las reglas gramaticales (Gass, 2018, p. 19).

Finalmente, encontramos la atención. Gass argumenta que el *input* se vuelve más manejable para el aprendiz cuando este enfoca su atención en una limitada y controlada cantidad de datos en un momento dado, pues el procesamiento lingüístico es igual a otros tipos de procesamiento humano.

Por cuestiones de espacio, en este estudio analizaremos el *input* de los dos primeros niveles, *input* apercebido e *input* comprendido, a partir de lo reportado por los estudiantes. Partiendo de un análisis de fuentes de *input*, de frecuencia de exposición y del grado de comprensión, nos interesa determinar el *input* al que se exponen los estudiantes dentro y fuera del aula.

Método

Este estudio se basa en un enfoque cuantitativo de tipo no experimental, con alcance correlacional. Los informantes son estudiantes de las licenciaturas de Humanidades, Antropología y Medicina de una universidad del sureste mexicano, quienes cursan cuatro niveles de inglés obligatorios en su malla curricular, y también cuatro niveles de maya. Este informe hace parte de un estudio de mayor envergadura cuyo objetivo es contrastar la exposición al *input lingüístico* tanto de inglés en contexto de lengua extranjera como de maya en contexto de segunda lengua. Aquí solo reportamos

la primera parte y son esas las únicas carreras que imparten cursos de estas dos lenguas en dicha universidad.

Idealmente se pensó en trabajar con una muestra equilibrada de 100 informantes aproximadamente; sin embargo, al final, por la naturaleza de la población estudiantil de cada carrera, la muestra constó de 69 participantes en total⁵.

El instrumento de investigación fue una encuesta con preguntas de opción múltiple, de escala de Likert (con cinco valores) y de selección múltiple. En total se incluyeron 52 reactivos distribuidos en las dimensiones: cantidad y frecuencia de *input*, fuentes orales y escritas, exposición a variación lingüística, comprensión de textos orales y escritos, preferencias de fuentes y uso de materiales didácticos orales y escritos para el aprendizaje de la lengua. Todo esto distinguiendo contextos dentro y fuera del aula.

Dicho instrumento fue elaborado de manera colegiada y validado por tres pares expertos, quienes lo revisaron y propusieron sugerencias y recomendaciones para mejorarlo. También se piloteó el cuestionario con un grupo de Humanidades de 10 estudiantes que habían concluido sus cursos de inglés recientemente. A partir de sus respuestas y observaciones al instrumento, se hicieron algunas adecuaciones en la redacción y en el tiempo asignado para responderlo. La aplicación del cuestionario se realizó en cada uno de los salones de los participantes de la investigación, durante las horas de sus clases de lengua.

Para responder a la pregunta: ¿a qué tipo de *input* se exponen los estudiantes universitarios?, se utilizaron las variables en la tabla 1.

Para dar respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación: ¿el *input* es diferente según la carrera?, se utilizó esta variable en la tabla 2.

Y para la pregunta: ¿el *input* difiere según el nivel de inglés?, se consideraron los cuatro niveles antes mencionados en la tabla 3.

⁵ Humanidades y Antropología son los programas con la matrícula más baja de esa universidad.

¿Cuál es el input lingüístico al que se exponen los aprendices de inglés como lengua extranjera?

Tabla 1. Variables fuentes y tipos de exposición.

Variables fuentes y tipos	Operacionalización
Cantidad y frecuencia de exposición	Horas de exposición a la semana dentro y fuera de salón de clases y frecuencia con la que se exponen (escala siempre-nunca)
Fuentes orales y escritas	Libros, revistas, periódicos, artículos, comics, páginas web, audiolibros, programas de TV, películas, música, amigos, familia, hablantes nativos, lugares de interacción, chats, material de aprendizaje, etc.
Exposición a variación lingüística	Registros formales e informales, lugares y personas con las que interactúa/escucha en inglés
Comprensión de textos orales y escritos	Grado y frecuencia de comprensión de textos orales y escritos (los mismos de las fuentes orales y escritas)
Preferencias de fuentes	Preferencia medida con escala (totalmente de acuerdo-totalmente en desacuerdo). Las fuentes orales y escritas son las arriba descritas
Contexto dentro y fuera del salón de clases	Todas las variables anteriores se distinguieron según el contexto: dentro o fuera del salón de clases, o ambos

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Variable licenciatura.

Variable licenciatura
Antropología
Humanidades
Medicina

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Variable nivel de inglés.

Variable nivel de inglés	
Introdutorio	Nivel A1, según el Marco Europeo Común de Referencia
Básico	Nivel umbral A2, según el Marco Europeo Común de Referencia
Pre-intermedio	Nivel umbral B1, según el Marco Europeo Común de Referencia
Intermedio	Nivel umbral B2, según el Marco Europeo Común de Referencia

Fuente: elaboración propia.

Se seleccionaron las clases vigentes cuya información estaba disponible en la plataforma institucional y se solicitó permiso al docente.

Los datos recogidos fueron sistematizados y analizados con el paquete *IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics*, versión 25 (IBM, 2021). En primer lugar, se obtuvieron estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes y medias) de las fuentes y tipos de *exposición/input* y

se analizaron en relación con el contexto: dentro o fuera del salón de clases. Posteriormente se llevaron a cabo pruebas-t para comparar estos resultados, atendiendo ahora a la variable licenciatura para observar si había diferencias en sus respuestas, según la carrera. Finalmente, se realizaron pruebas de correlación de las fuentes y tipos de exposición con el nivel de inglés (introdutorio, básico, pre-intermedio e intermedio). Los resultados se presentan en tablas.

Resultados y discusión

En esta sección presentamos, en primer lugar, los resultados de la encuesta de manera general, y luego incluimos un análisis comparativo de los resultados a partir de la variable licenciatura.

La encuesta fue aplicada a un total de 69 estudiantes de inglés distribuidos de la siguiente manera: 62% mujeres, 37% hombres y 1% no registraron su género. En cuanto a la carrera, 42% pertenecía a la licenciatura de Medicina, 38% a la de Humanidades, 5% a la de Antropología y 15% no registró la carrera. Todos los estudiantes hablaban español como lengua materna, excepto uno cuya primera lengua era el maya. A su vez, 23% estaban en el nivel introductorio, 17% en el básico, 17% en el pre-intermedio, 40% en el intermedio y el 3% restante no indicó su nivel. Solamente un estudiante había visitado un país angloparlante.

Con el fin de determinar la cantidad de *input* al que estaban expuestos los estudiantes, se incluyeron algunas preguntas en el cuestionario. Encontramos que, en relación con las horas semanales de *input lingüístico* interactivo en el aula, 32% lo hacía de 0 a 2 horas, otro 32% de 5 a 6 horas, el 28% de 3 a 4 horas, un 8% más de 6 horas y el resto no respondió. Este resultado evidencia una heterogénea percepción de interacción en el aula por parte de los estudiantes, debido a que los cursos de inglés en esta universidad son de 6 horas semanales para cualquier nivel. Sumando los que reportaron entre 5 y más horas, tenemos un 40%, que indica un considerable monto de horas de interacción oral en las aulas. No obstante, un 32% reportó entre 2 y 0 horas, lo cual es bastante bajo.

Algo similar, aunque con resultados más favorecedores, ocurre con lo reportado respecto a la interacción escrita, pues 37% reportó de 5 a 6 horas, 9% más de 6 horas y un 25% de 3 a 4 horas. Sin embargo, 29% seleccionó de 0 a 2 horas. Considerando las dos preguntas anteriores, en términos de cantidad parece favorecerse más en las aulas la exposición a un *input* escrito que a uno oral, es decir, parece haber mayor exposición a un *input* pasivo que a uno activo, lo que sugiere menos oportunidades de negociación de significados de

manera inmediata. Gass (2018) incluye el tiempo como un filtro para la aperccepción del *input* y enfatiza que el estudiante encuentra mayor dificultad en el *input* oral en relación al escrito, ya que el primero ejerce mayor presión de respuesta, pues solo hay un momento de exposición. Por el contrario, el *input* escrito puede ser revisado, incluso varias veces. Aun así, Mengmei (2015) encontró que escuchar a gente hablando en inglés, interactuar con ellos o leer en inglés fueron las principales actividades que conllevan a una mejor habilidad de comprensión auditiva.

Adicional a lo anterior, se encontró que 70% de los encuestados concordaron con el hecho de que tanto la lengua oral como la escrita en clase están orientadas hacia el aprendizaje de algún aspecto gramatical, solo 18% estuvo en desacuerdo y el resto tuvo una percepción neutral. Concretamente, un alto porcentaje declaró que en el aula se buscaba fortalecer el vocabulario (88%), seguido de la gramática (83%), la pronunciación (86%), la sintaxis (44%) y la cultura (35%). Esta conciencia lingüística desarrollada por los estudiantes para identificar la orientación de sus clases está relacionada con la saliencia de las formas lingüísticas, otro factor relevante en la mediación del *input* que los profesores utilizan en su enseñanza para asegurarse de que el aprendiz observe dichas formas lingüísticas y esto conlleve a un reforzamiento de las reglas gramaticales (Gass, 2018, p. 19).

Con este *input* orientado a la gramática se evidencia una relación con el concepto de *atención*, pues el *input* se vuelve más manejable y comprensible para el aprendiz cuando enfoca su atención en una limitada y controlada cantidad de datos en un momento dado.

Respecto al uso de material auténtico utilizado en clase, 39% indicó que más del 75% del material es auténtico y 41% reportó que este lo es entre un 50% y un 75%. De esta manera, se observa una percepción alta del uso de este material en clase, lo que sugiere una exposición a un *input* no modificado o simplificado. Esto puede tener ventajas, pero también desventajas para la comprensión: si no está simplificado, puede ser una fuente rica de rasgos lingüísticos para

confirmar hipótesis de interlengua o encontrar vacíos en conocimientos previos; sin embargo, también puede ser que resulte un texto muy poco comprensible para el aprendiz, pues puede carecer de los conocimientos necesarios previos. Aquí, se hace patente la función primordial que tienen los conocimientos previos, como bien señala Gass (2018), al ser mediadores del *input* y de su aperccepción y comprensión.

Y debido a que la comprensión del *input* es la fase dos en el modelo de adquisición de Gass, se incluyeron en la encuesta algunas preguntas al respecto. En general, los estudiantes respondieron que en un 88% este es comprensible en textos escritos y en un 83% lo es en textos orales. El resto marcó que algunas veces. Este resultado evidencia que los estudiantes perciben estar expuestos a textos altamente comprensibles en el aula. Además, 65% de los aprendices reportaron que el docente modifica siempre y casi siempre su habla para facilitar la comprensión del mensaje, mientras que un 20% indicó que el docente lo hace algunas veces. Esto indica que hay un alto grado de exposición a *input* comprensible en el salón de clases.

En cuanto a la comprensibilidad de algunas fuentes de *input lingüístico*, en la tabla 4 se muestran las tasas de frecuencia de uso.

Estos resultados muestran un alto grado de comprensibilidad reportada por los estudiantes. Los porcentajes más altos para una frecuencia de siempre y casi siempre comprender son para fuentes dentro del aula (el maestro y materiales de clase) y bajan un poco con las fuentes fuera del aula, pero el decremento es mínimo. Esto evidencia que el *input* al que se exponen es siempre o casi siempre comprensible para la mayoría de los aprendices (lo que puede estar ocurriendo es que los estudiantes seleccionan materiales o fuentes acordes a su nivel o no tan complejos). Ellos mismos, o con la ayuda de su profesor/a, pueden estar seleccionando fuentes de *input* cercanas a sus conocimientos y habilidades en la lengua meta. Esta estimación de la complejidad de comprensión puede ser un factor de motivación para el aprendizaje y, además, puede ayudar a incrementar la atención del aprendiz en aquellas formas lingüísticas que está en proceso de aprender, como señala Gass en su modelo.

Por otra parte, fuera de clase los resultados muestran que los estudiantes tienen más dificultades de comprensión en: videos (43%), artículos (43%), programas de televisión sin subtítulos (42%), de nativo-hablantes (39%) y películas sin subtítulos (39%); los textos impresos de otros géneros resultaron más fáciles. Respecto a la música y los audiolibros, estos presentaron una dificultad moderada. En este sentido, como señala Gass (2018), el tiempo puede

Tabla 4. Comprensibilidad de fuentes de *input lingüístico*.

Fuente	Siempre/ casi siempre	Algunas veces	Nunca/ Casi nunca
Los materiales escritos que utiliza tu maestro en clase son inteligibles (entendibles)	92%	6.2%	1.5%
Los materiales de audio que utiliza tu maestro en clase son adecuadamente entendibles	85%	9%	6%
Te resulta entendible el habla de un nativo hablante	67%	33%	0
El habla de tus maestros de inglés te parece entendible	89%	8%	3%
La música que escuchas en inglés te es entendible	77%	20%	3%
Las películas en inglés que ves sin subtítulos te resultan entendibles	72%	19%	9%
Los videos (cortos, conferencias, documentales, programas de tv, etc.) que ves en inglés sin subtítulos te resultan entendibles	71%	20%	9%
Los textos en inglés (artículos, libros, revistas, periódicos) a los que recurres en tu tiempo libre son entendibles	79%	17%	4%

Fuente: elaboración propia.

ser un factor que afecte la comprensibilidad, ya que con los medios impresos es posible releer varias veces, y quizás con las películas es más tedioso regresar el video para volver a escuchar, sobre todo porque, por lo general, estas actividades se realizan como entretenimiento. Además, en contextos no áulicos, el material es auténtico y puede ser más complejo. De ahí que haya un decremento en la comprensión de fuentes en estos espacios. No obstante, la exposición a estas fuentes es frecuente y esto sugiere actitudes positivas y una buena motivación para el aprendizaje de la lengua.

Analizando las fuentes de *input*, particularmente a través de la interacción oral con nativo-hablantes en el espacio áulico, 43.5% reportó un casi nunca y nunca, mientras que un 33% reportó siempre y casi siempre. El resto, algunas veces. Estas respuestas parecen positivas si consideramos que estamos en un contexto de inglés como lengua extranjera y no hay muchas oportunidades de contar con nativo-hablantes en las clases.

Otras fuentes (materiales) que usan los profesores en el aula y que fueron reportadas por los estudiantes se concentran en la tabla 5.

Como se puede observar, los audios del manual, los libros, las grabaciones con nativo-hablantes y el material audiovisual son las fuentes más utilizadas por los docentes en las clases de lengua, mientras que las menos usadas corresponden a los visitantes no nativo-hablantes, los periódicos, los videojuegos,

los visitantes nativo-hablantes, las revistas y los videos del manual. En cuanto a las fuentes de uso medio, encontramos la música, las páginas web, los audiolibros, los artículos y las grabaciones con no nativo-hablantes. De esta manera se hace evidente que los docentes favorecen la exposición a un *input* modificado, simplificado y orientado al aprendizaje, ya que recurren en mayor proporción al uso de fuentes de tipo didáctico. Con excepción de los videos del manual (que es más de corte pedagógico), el profesorado casi no hace uso de fuentes interactivas (visitantes) ni de *input* no modificado (periódicos). Parecen utilizar en mayor medida las fuentes pasivas, aunque no tan frecuentemente (música, páginas web, audiolibros), quizás para incentivar a los estudiantes, pues la motivación y las actitudes desempeñan un papel relevante en la exposición al *input lingüístico* de la lengua meta, como señala Gass (2018). Desde luego, el uso de estos recursos por parte del profesor puede estar contribuyendo al desarrollo de actitudes positivas y a una mayor motivación para el aprendizaje del inglés en las aulas.

Ahora bien, para realizar tareas en inglés fuera del aula los estudiantes recurren a diversas fuentes de *input*, como se ilustra en la tabla 6.

Los resultados que se muestran aquí difieren un poco de los reportados en el aula en tanto que las fuentes a las que más recurren los estudiantes para hacer sus tareas son las páginas web y los libros. Las menos usadas son las revistas, los videos del manual, los periódicos, los videojuegos, las

Tabla 5. Otras fuentes de *input lingüístico*.

Fuentes	Porcentaje	Fuentes	Porcentaje
Grabaciones con nativo-hablantes	67 %	Periódicos	5 %
Grabaciones con no nativo-hablantes	24 %	Artículos	31 %
Audiolibros	39 %	Revistas	13 %
Música	52 %	Visitantes nativo-hablantes	12 %
Libros	70 %	Visitantes no nativo-hablantes	3 %
Páginas web	51 %	Videojuegos	6 %
Material audiovisual (videos, películas, programas de TV, etc.)	64 %	Audios que acompañan el manual de trabajo	70 %
		Videos del manual de trabajo	18 %

Fuente: elaboración propia.

¿Cuál es el input lingüístico al que se exponen los aprendices de inglés como lengua extranjera?

grabaciones de no nativo-hablantes y la interacción con nativo-hablantes y no nativo-hablantes. Las de uso medio son el material audiovisual, los audios del manual, las grabaciones con nativo-hablantes, la música y los audiolibros. Cabe señalar que ambos hallazgos coinciden en la escasa exposición a *input* con nativo-hablantes, es decir, a fuentes interactivas. Veamos ahora, en la tabla 7, qué pasa con las fuentes para practicar inglés por iniciativa propia por parte de los estudiantes.

El material audiovisual, la música, las páginas web y los libros son las fuentes más utilizadas por los estudiantes, mientras que la interacción con no

nativo-hablantes, los periódicos, las grabaciones con no nativo-hablantes, los videojuegos, los videos del manual y la interacción con nativos son las menos empleadas para practicar. Las de uso medio son los audiolibros, los audios del manual, las redes sociales, los artículos y las grabaciones con nativo-hablantes. Es evidente, por tanto, que por motivación propia los estudiantes hacen mayor uso, en general, de medios audiovisuales, y de esta manera pareciera ser que se exponen más a un *input* auténtico y menos modificado, aunque la mayoría son no interactivos. De hecho, las fuentes que menos se utilizan son las interactivas. Este resultado coincide, en cierta medida, con el de Lancaster (2018), quien encuentra que en

Tabla 6. Fuentes de *input lingüístico* para tareas.

%	Fuentes	%	Fuentes	%	Fuentes
31 %	a) Grabaciones con nativo-hablantes	12 %	g) Periódicos	54 %	m) Material audiovisual (videos, películas, programas de TV, etc.)
10 %	b) Grabaciones con no nativo-hablantes	28 %	h) Artículos	49 %	n) Audios que acompañan el manual de trabajo
30 %	c) Audiolibros	22 %	i) Revistas	22 %	o) Videos del manual de trabajo
40 %	d) Música	9 %	j) Visitantes nativo-hablantes		
67 %	e) Libros	4.5 %	k) Visitantes no nativo-hablantes		
76 %	f) Páginas web	12 %	l) Videojuegos		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Fuentes de *input lingüístico* para practicar inglés.

%	Fuentes	%	Fuentes	%	Fuentes
43 %	a) Grabaciones con nativo-hablantes	15 %	g) Periódicos	82 %	m) Material audiovisual (videos, películas, programas de TV, etc.)
16 %	b) Grabaciones con no nativo-hablantes	39 %	h) Artículos	34 %	n) Audios que acompañan el manual de trabajo
31 %	c) Audiolibros	22 %	i) Revistas	19 %	o) Videos del manual de trabajo
75 %	d) Música	21 %	j) Visitantes nativo-hablantes	36 %	p) Redes sociales
66 %	e) Libros	12 %	k) Visitantes no nativo-hablantes		
67 %	f) Páginas web	18 %	l) Videojuegos		

Fuente: elaboración propia.

España los estudiantes de primaria y secundaria se enfocan en leer textos, el uso de internet, los videojuegos y a escuchar música en inglés. Lo mismo reporta Lara Sima (2019) respecto a estudiantes universitarios, mientras que Sylvén y Sunqvist (2015) encuentran en este grupo preferencias por el uso de internet y videojuegos.

La exposición a este tipo de *input* parece “segura” y no ejerce mucha presión al aprendiz, pues al no interactuar y tener que negociar significados de manera inmediata con un interlocutor se puede tomar el tiempo para auxiliarse de un diccionario, regresar líneas en el texto, reflexionar, etc. Pero es necesario tener en cuenta que con este *input* no hay esa retroalimentación inmediata que se obtiene en la interacción con un hablante (Long, 1996).

Y, precisamente hablando de interacción, ante la pregunta sobre las fuentes con las que los estudiantes interactúan comunicativamente en el aula, el análisis muestra que con el profesor lo hacen un 52%, con pares un 43%, con nativo-hablantes un 7.5% y con visitantes a la clase 0%. Por el contrario, pero de manera esperada, fuera del salón de clases interactúan con el profesor 3%, con pares 25% y con nativos 10%. Estos datos revelan, entonces, que las oportunidades de exponerse a un *input* interactivo se limitan al salón de clases, en el que –principalmente– interactúan con el docente, seguido con los pares, mientras que la interacción con nativos es muy escasa dentro y fuera del aula. Se observa nuevamente esta tendencia a favorecer fuentes de *input* “seguras”, quizás porque la comprensión es más asequible.

Sobre las variantes del inglés a las que están expuestos los aprendices encontramos la británica (67%), la americana (62%) y la beliceña (27%), las más recurrentes en los cursos de inglés de la institución. De manera un tanto distinta, los estudiantes se exponen por su cuenta un poco más a la americana (72%), seguida de la beliceña (58%), la británica (52%) y la canadiense (18%). Esta diferencia puede explicarse debido a la vecindad de México con los Estados Unidos en la frontera norte y con Belice en la frontera sur. Por lo demás, resulta interesante la exposición a la variante canadiense, debido, quizás, a su exposición a medios audiovisuales, como la música y las películas.

Este resultado evidencia la relación con el concepto de *distancia social* al que alude Gass (2018), así como al de *motivación y actitudes*, pues los aprendices parecen estar incentivados, por razones contextuales, a exponerse a un *input* de variedades proveniente de los países vecinos.

Algo similar ocurre con la cuestión de registros. Más de la mitad de los estudiantes reportaron estar más expuestos a registros informales (54%) que a registros formales (25%), aunque un 21% reportó estar expuesto a ambos con la misma frecuencia. Si bien en los cursos de lenguas se tiende a usar registros más formales, al parecer ellos se exponen fuera del ambiente áulico a fuentes con *input* más informal.

El *input* y el *output* son una dicotomía indispensable para la adquisición de lenguas, de ahí que identificar los contextos y la frecuencia a la que se exponen los estudiantes sea tan necesario. Para el caso de esta investigación, encontramos que los contextos donde practican inglés los estudiantes fueron los siguientes: las redes sociales resultaron ser un medio en el que los aprendices se comunican en inglés con mayor frecuencia: siempre y casi siempre sumaron un 41% y algunas veces un 33%. La escuela tuvo un 36% para siempre y casi siempre y un 56% para algunas veces. De paseo por zonas turísticas tuvo un 22% siempre y casi siempre y un 50% para algunas veces. Los demás contextos (iglesia, oficinas de gobierno, trabajo, calles, congresos) no fueron relevantes para los encuestados. Por tratarse del aprendizaje del inglés en un contexto de lengua extranjera, este resultado no es sorprendente, pero resulta alentador identificar los espacios donde los estudiantes se exponen a un *input* auténtico e interactivo, por ejemplo, destacan los paseos por zonas turísticas, ya que al encontrarnos en un estado de México con una gran afluencia turística los estudiantes tienen un acceso más fácil para interactuar con nativo-hablantes, o por lo menos tienen oportunidad de escuchar charlas, leer folletos, menús, entre otros, en inglés. Las tasas de práctica, no obstante, son bajas. Para Bialystok (1981), esta exposición fuera de clase o práctica funcional ocurre en contextos naturales y su objetivo principal es la comunicación, de ahí que se especule que, de alguna forma, desempeñen un papel importante en el aprendizaje.

Por último, respecto a las actividades realizadas por el docente en el salón de clases, los chats con nativo-hablantes, las entrevistas a nativo-hablantes, los foros de discusión en inglés, las conferencias y ponencias en inglés, la lectura de novelas o cuentos en casa, los debates en clase sobre temas controversiales y las discusiones plenarias en clase fueron las menos favorecidas. Por el contrario, las tareas en equipo durante la clase, los textos escritos de más de una cuartilla y las grabaciones de estudiantes leyendo un texto o un diálogo fueron las preferidas. Como se evidencia, el profesorado tiende a favorecer las actividades menos interactivas y que no ofrecen posibilidades para la negociación de significados.

Comparando resultados según la licenciatura

Ya que de Antropología solo tres estudiantes se identificaron, no se realizaron pruebas -t para el análisis con este grupo, pues la muestra fue muy reducida. Presentamos, por tanto, solo los resultados comparados entre el grupo de Medicina y el de Humanidades.

Las pruebas-t de muestras independientes indican que estos grupos se comportan de manera diferente en cuanto al número de horas que interactúan de forma oral y escrita en clase, pues los estudiantes de Medicina reportaron un mayor número de horas promedio a la semana que los de Humanidades en ambas habilidades.

Otra diferencia radica en la creencia de los estudiantes de Medicina de un mayor uso de material auténtico por parte de sus profesores en relación con los de Humanidades, y aun así encuentran comprensibles con mayor frecuencia los textos escritos y orales en clase que los de Humanidades. Así mismo, los primeros creen que la lengua oral y escrita a la que se exponen promueve la interacción oral dentro de las clases con mayor frecuencia que los segundos.

Algunas diferencias adicionales señaladas por la prueba se relacionan con las fuentes de *input* usadas por los docentes de inglés en clase, pues los estudiantes de Medicina destacaron los audiolibros,

la música, las revistas, la visita de nativo-hablantes, los foros de discusión, las discusiones plenarias, los debates, las novelas y cuentos cortos, las investigaciones en inglés, los escritos de más de una cuartilla y los proyectos de audio y video, mientras que los de Humanidades no los identificaron. A su vez, los estudiantes de Medicina parecen recurrir por cuenta propia a otras fuentes de *input*, tales como conferencias, foros y literatura. Respecto al salón de clases, los aprendices de Humanidades reportaron mayor interacción con pares y con el docente que los de Medicina, quienes incluyeron otras fuentes, como visitantes a la clase. Fuera del aula, los estudiantes de Medicina reportaron usar el inglés en su trabajo (o estancia profesional), lo que parece ser un gran motivo para aprender realmente la lengua meta, actividad que los de Humanidades no reportaron.

En suma, los resultados evidencian diferencias importantes en el *input* al que están expuestos los estudiantes de estos dos programas de licenciatura: los de Medicina cuentan con oportunidades de un *input* más interactivo, más auténtico, con registros y géneros textuales (orales y escritos) más diversos, lo que puede significar una exposición a una riqueza léxica, estructural y discursiva mucho mayor, así como a fuentes donde la negociación de significados se posibilita. Los aprendices de Humanidades, por su parte, tanto en el aula como fuera de esta, se exponen a un *input* más simplificado, modificado, no interactivo y menos diverso en términos lingüísticos. Por lo tanto, estos hallazgos pueden tener una relación con la motivación, las actitudes y la autonomía de los aprendices, tal como lo sugiere Sylvén (2010) al señalar que estos elementos son fundamentales para realizar actividades fuera del salón de clases.

Comparando resultados según el nivel de inglés

En relación con la variable nivel de inglés, se realizaron algunas pruebas de correlación de Spearman, dado que se medían escalas ordinales (espectros de valores, rangos, o sí vs no). Por cuestiones de espacio no incluimos todas las tablas con todos los valores, únicamente, y de manera general, la relación de las variables con su valor de correlación y una breve explicación:

Tabla 8. Correlaciones con el nivel de inglés.

Ítem	Valor	Descripción
¿Cuántas horas a la semana interactúas de manera oral en inglés dentro del salón de clases?	.583	Nivel intermedio reporta menos horas (0-2) que los otros niveles
La lengua escrita a la que te expones mediante la lectura en el salón de clase es comprensible	.697	Hay diferencia entre los primeros dos niveles (introductorio y básico) y los segundos (preintermedio e intermedio; estos últimos reportan que la lectura es con mayor frecuencia comprensible
La lengua oral a la que te expones en el salón de clases es comprensible	.945	Hay diferencia entre los primeros dos niveles (introductorio y básico) y los segundos (preintermedio e intermedio; estos últimos reportan que la lengua oral es con mayor frecuencia comprensible.
¿Con qué frecuencia crees que la lengua a la que te expones promueve la interacción oral dentro de las clases?	.912	Una graduación que va, de más a menos, de introductorio hasta intermedio
¿Con qué frecuencia crees que el <i>input</i> al que te expones promueve la interacción escrita dentro de las clases?	.910	Se va dando una graduación, de más a menos, de introductorio hasta intermedio
La lengua oral y escrita en mi salón de clases tiene una intención orientada al aprendizaje de algún aspecto gramatical de la lengua	.642	Pre-intermedio favorece la orientación gramatical, introductorio muestra lo contrario y los otros dos tienden más a gramatical, pero en menor proporción
Enfoque en gramática	.583	Pre-intermedio favorece un <i>input</i> con enfoque en la gramática, introductorio muestra lo contrario y los otros dos tienden más a gramatical, pero en menor proporción
Pronunciación	.851	Introductorio reporta más exposición a una enseñanza enfocada a la pronunciación, seguida por pre-intermedio y después el resto
Cultura	.619	Introductorio e intermedio reportan más exposición cultural que básico y pre-intermedio
Grabaciones con nativo-hablantes	.762	Básico e intermedio reportan más exposición, seguidos de pre-intermedio y, por último, introductorio
Audiolibros	.523	Introductorio y básico muestran porcentajes más altos que pre-intermedio e intermedio
Libros	.564	Pre-intermedio e introductorio muestran tasas más altas que los otros niveles
Videojuegos	.953	Pre-intermedio e intermedio muestran porcentajes más altos que los otros niveles
¿A qué registro consideras que has estado expuesto con mayor frecuencia?	.707	Básico muestra menores porcentajes que el resto en relación con el registro informal
Libros de chistes	.685	Intermedio muestra porcentajes más altos que el resto de los niveles
Los materiales de audio que utiliza tu maestro en clase son adecuadamente entendibles	.574	Intermedio muestra tasas más altas que el resto
La música que escuchas en inglés es entendible	.631	Básico e intermedio reportan mayores tasas de comprensión que los otros dos niveles.
Las películas en inglés que ves sin subtítulos te resultan entendibles	.510	Introductorio e intermedio muestran porcentajes más altos de comprensión que básico y pre-intermedio
En casa, con familia	.510	Los de intermedio practican en casa un poco más que los otros niveles
Reuniones con amigos	.800	Los de intermedio e introductorio practican un poco más que los otros dos niveles
Zonas turísticas	.944	Los de intermedio y básico practican un poco más que los otros dos niveles
En la calle (mercado, tienda, parque)	.725	Los de intermedio e introductorio practican un poco más que los otros dos niveles

Fuente: elaboración propia.

Brevemente, podemos observar que hay una mayor comprensión del *input* oral y escrito conforme se avanza de nivel. También hay una mayor exposición a actividades extramuros en estudiantes de intermedio, principalmente, aunque los de introductorio también parecen motivados para exponerse a algunas. Los de pre-intermedio parecen tener clases más tradicionales, con enfoque en la gramática y con mayores retos de comprensión para los aprendices, mientras los de introductorio se ven limitados, naturalmente, a cierto tipo de exposición debido a su incipiente aprendizaje. Sin duda, el nivel de inglés, que señala el dominio de la lengua meta, desempeña un papel importante para la exposición dentro y fuera del aula, pues las competencias en inglés proveen a los estudiantes de motivación, actitudes y una autonomía del aprendizaje.

Conclusiones

Con este estudio nos propusimos responder las preguntas: ¿a qué tipo de *input* se exponen los estudiantes universitarios? ¿Este difiere según la carrera? ¿Es diferente de acuerdo al nivel de inglés? Con respecto a la primera interrogante, los resultados coinciden, en cierta medida, con los de Lara Sima (2019), cuya investigación también fue realizada en México, en tanto que, fuera del aula, son pocos los aprendices que recurren a otras fuentes de *input lingüístico*, o lo hacen por muy poco tiempo y con poca frecuencia. Además, las fuentes utilizadas, en general, tanto por los docentes como por los estudiantes no son interactivas, es decir, las fuentes de *input* más empleadas son aquellas en las que los aprendices tienen un rol más pasivo y el *input* está mediado por el tiempo que tienen a su favor, con menos presión y más seguridad de la imagen personal.

No obstante lo anterior, algunos aprendices muestran iniciativas interesantes al recurrir a fuentes y contextos diversos a los proveídos por el profesor en el aula (redes sociales, páginas web, foros, congresos, paseos en zonas turísticas) en los que se exponen a otras variedades dialectales más próximas a su contexto (la americana y la beliceña), y a registros más informales, así como a un *input* más auténtico e interactivo.

Los factores que median este *input lingüístico* de los estudiantes es el tipo de texto (oral vs. escrito), la saliencia de las formas lingüísticas, los conocimientos previos, la distancia social, la motivación, las actitudes y la atención, y agregaríamos otros dos filtros: las fuentes humanas o no humanas. De acuerdo a nuestros resultados, la interacción con humanos es la fuente menos utilizada y puede ser por cuestiones de personalidad o por las emociones que provoca un intercambio oral con personas de otras culturas y con otras lenguas maternas. Adicionalmente, el grado de autonomía de los estudiantes, como señala Sylvén (2010), parece ser otro factor importante en la exposición fuera del aula, pues se requiere cierta capacidad para regular el aprendizaje y el sentido de autoeficacia. Estos temas, sin duda, pueden ser de interés para futuras investigaciones.

En relación con nuestra segunda pregunta: ¿este *input lingüístico* es diferente según la carrera?, encontramos que los aprendices de inglés de Medicina reportaron estar expuestos dentro y fuera del aula a un *input* no modificado o simplificado (auténtico) y a más posibilidades de interacción que los estudiantes de Humanidades. Esto se evidencia por una clara diferencia en el uso de materiales y actividades empleadas por los docentes en las clases de Medicina (audiolibros, música, revistas, visita de hablantes nativos, foros de discusión, discusiones plenarias, debates, novelas y cuentos cortos, investigaciones en inglés, escritos de más de una cuartilla y proyectos de audio y video), mientras que los de Humanidades no los identificaron en sus cursos. Además, fuera del aula, los estudiantes de Medicina reportaron utilizar el inglés en su trabajo (o estancia profesional), lo que parece motivarlos y generar en ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua meta.

Con respecto a la tercera pregunta: ¿este *input lingüístico* es diferente de acuerdo con el nivel de inglés?, hemos podido observar que el nivel de inglés parece tener una función importante en la exposición de los aprendices tanto dentro como fuera del aula, pues su dominio de la lengua puede representar límites u oportunidades que los motiven o los desmotiven a desarrollar actitudes positivas o negativas. Es indispensable, por lo tanto, trabajar

con los estudiantes alrededor de la motivación y las actitudes, así como en el desarrollo de una autonomía en el aprendizaje.

Finalmente, conviene señalar que el Modelo de adquisición de segundas lenguas de Gass (2018) constituye una perspectiva teórica muy útil para el estudio del *input*, sobre todo con respecto a las primeras tres fases o procesos que sugiere: la apercepción del *input*, la comprensión del *input*, y la asimilación o *intake*. La integración es la cuarta fase, pero no la incluimos en nuestro análisis por requerir otro tipo de metodología. La perspectiva teórica de los factores que median el *input* también resultó muy útil.

Siguiendo a Carroll (2017), futuros estudios sobre la exposición de los aprendices requieren detallar los mecanismos de aprendizaje específicos de un determinado problema (analogía, aprendizaje asociativo, aprendizaje basado en los ejemplos, en las reglas, aprendizaje estadístico), o la falta de pistas que conlleva a un carente o débil aprendizaje. Es decir, con este estudio solo contamos con la descripción del *input* en el aula y fuera de esta, pero necesitamos determinar en futuros investigaciones cuál es, en realidad, su impacto en el aprendizaje del inglés.

Referencias

- Adaba, H. W. (2017). Exploring the practice of teacher-student classroom interaction in EFL to develop the learners' speaking skills in Tullu Sangota Primary School grade eight students in focus. *Arts and Social Sciences Journal*, 8(4), 1-18. <https://doi.org/10.4172/2151-6200.1000295>
- Barbee, M. (2013). Extracurricular L2 input in a Japanese EFL context: exposure, attitudes and motivation. *Second Language Studies*, 32(1), 1-58.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency, en *The Modern Language Journal*, 65, 1: 24-35.
- Carroll, S. (2017). Explaining bilingual learning outcomes in terms of exposure and input. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 37-41. <https://doi.org/10.1017/S1366728916000511>
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. MEC y Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner* (1st ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gass, S. M. (2018). *Input, interaction, and the second language learner* (2nd ed.). Routledge.
- IBM. (2021). *IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics* (Versión 25) [Software de computador]. IBM. <https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-25>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.
- Lancaster, N. K. (2018). Extramural Exposure and Language Attainment: The Examination of Input-Related Variables in CLIL Programmes. *Porta Linguarum*, 29: 91-114 (2018). <http://hdl.handle.net/10481/54024>
- Lara Sima, E. G. (2019). *Relación del input lingüístico con la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera* [Tesis de Maestría]. Universidad de Quintana Roo.
- Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10, 105-129.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Academic Press. MacLeod, F., & Larsson, P. (2011). Exposure to English outside the classroom. (Doctoral dissertation. Malmö University, Malmö, Sweden). <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043>
- May Acosta, N. K. y Tuyub Ovalle, T. del C. (2017). Estrategia para disminuir el índice de reprobación en la unidad de aprendizaje de inglés en una institución de nivel medio superior. *Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4(8), 1-14.
- Mengmei Y. (2015). The Effect and Importance of Authentic Language Exposure in Improving Listening Comprehension. M.A. Thesis. St. Cloud State University
- Narváez Sierra, I. R. (s.f.). *¿Por qué nuestros alumnos no aprenden inglés? ¿Realidad o mito? ¿Fracaso o mediocridad? ¿Reto o indiferencia?* Facultad de idiomas, Universidad Autónoma de Baja California. http://idiomas.mx.uabc.mx/cii/cd/documentos/V_07.pdf

- Olssen, E. and Sylvén, L.K. (2015). Extramural English and academic vocabulary. A longitudinal study of CLIL and non-CLIL students in Sweden, en *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 9, 2: 77-103.
- Pearson, N. (2003). The idiosyncrasies of out-of-class language learning: A study of mainland Chinese students studying English at tertiary level in New Zealand. In *Supporting 74 Independent English Language Learning in the 21st Century: Proceedings of the Independent Learning Association Conference: Inaugural 2003*. University of Melbourne, Melbourne 13-14 September 2003.
- Peters, E., Noreillie, A-S., Heylen, K., Bulté, B. y Desmet, P. (2019). The impact of instruction and out-of-school exposure to foreign language input on learners' vocabulary knowledge in two languages. *Language Learning*, 69(3), 747-782. <https://doi.org/10.1111/lang.12351>
- Ramírez Gómez, L. A., Pérez Maya, C. J. y Lara Villanueva, R. S. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del inglés como segunda lengua. *Revista de educación, cooperación y bienestar social*, 12, 15-21.
- Saito, K. y Hanzawa, K. (2016). The role of input in second language oral ability development in foreign language classrooms: a longitudinal study. *Language Teaching Research*, 22(4), 398-417. <https://doi.org/10.1177/1362168816679030>
- Sánchez-Aguilar, N., De Santiago-Badillo, B. S. y Jöns, S. (2017). Factores relacionados con la reprobación en inglés en educación superior. *Conciencia Tecnológica*, 54, 1-10.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Sivertzen, T. G. (2013). *The role of input in early second language acquisition. A study of the long-term effects of initial extra English input on Norwegian 4th graders' receptive vocabulary* [Master's Thesis, Norwegian University of Science and Technology]. Norwegian University of Science and Technology Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/244303>
- Sundqvist, P. (2009). Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary. (Diss.), Karlstad University: Karlstad.
- Sylvén, L. K. (2010). Teaching in English or English teaching? On the effects of content and learning integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition. (Diss.), Acta Universitatis Gothoburgensis: Gothenburg.
- Sylvén, L. K., and Sundqvist, P. (2015). Extramural English in relation to CLIL: Focus on young language learners in Sweden, en S. Marsh, M. L. Pérez Cañado and J. Ráez Padilla (eds.), *CLIL in Action: Voices from the classroom*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 47-62.
- Utenga, A., Mohamed H. I., Nyinondi, O. S. y Mhandeni, A. S. (2016). The role of input simplification and interactional modification strategies in the Tanzanian english-language classroom. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 7 (1), 1-35.
- Wang, Q. y Castro, C. D. (2010). Classroom interaction and language output. *English Language Teaching*, 3(2), 175-186. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n2p175>
- Zainil, Y. (2013). Input-output interplay in Indonesian EFL classrooms: a conversational analytical study. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 497-513. <https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n3p497>
- Zhang, S. (2009) The role of input, interaction and output in the development of oral fluency. *English Language Teaching*, 2(4), 91-100. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n4p91>

