


Artículo Original

Cultura Educativa en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera: Perspectivas desde Ecuador y Hungría

Educational Culture in English as a Foreign Language Learning: Perspectives from Ecuador and Hungary

Sindy J. Castillo 

ELTE, Universidad Eötvös Loránd de Budapest, Hungría.

La correspondencia sobre este artículo debe ser dirigida a Sindy J. Castillo.

Email: sindyanecastillo@gmail.com

Fecha de recepción: 16 de mayo de 2024.

Fecha de aceptación: 28 de junio de 2024.

¿Cómo citar este artículo? (Normas APA): Castillo, S.J. (2024). Cultura Educativa en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera: Perspectivas desde Ecuador y Hungría. *Revista Científica Hallazgos21*, 9 (2), 162- 178. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Revista Científica Hallazgos21. ISSN 2528-7915. **Indexada en DIALNET PLUS, REDIB y LATINDEX Catálogo 2.0.**

Periodicidad: cuatrimestral (marzo, julio, noviembre).

Director: José Suárez Lezcano. Teléfono: (593)(6) 2721459, extensión: 163.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65. Email: revista.hallazgos21@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21>

Resumen

Esta investigación presenta una comparación entre las percepciones de la cultura educativa en Ecuador y Hungría y su influencia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. A través de un análisis cualitativo que emplea plantillas de estilo organizativo, análisis comparativo constante y el software MAXQDA, se examinan las actitudes, comportamientos y enfoques característicos de estas culturas educativas y su impacto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los sujetos de estudio abarcaron tanto profesores como estudiantes de instituciones de educación superior. En Ecuador, se destaca un enfoque colectivista, y se identifica la influencia de factores socioeconómicos en la accesibilidad a recursos para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por otro lado, en Hungría se observa un ambiente educativo más competitivo y pasivo. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar estrategias de enseñanza sensibles a la cultura educativa, como el desarrollo de materiales educativos contextualizados y la promoción de estrategias previamente validadas para facilitar un ambiente inclusivo. El estudio enfatiza la importancia de considerar las diferencias culturales en la planificación educativa para mejorar tanto el éxito académico de los estudiantes de aprendizaje del inglés como lengua extranjera como su apreciación intercultural. Se recomienda una mayor reflexión sobre las implicaciones prácticas de estos hallazgos y la exploración de posibles direcciones futuras para la investigación en este campo.

Palabras clave: educación intercultural; enseñanza de idiomas; inglés como lengua extranjera; educación superior; análisis comparativo.

Abstract

This study compares perceptions of educational culture in Ecuador and Hungary and its influence on language learning. Through a qualitative analysis employing templates of organizing style, constant comparative analysis, and MAXQDA software, the attitudes, behaviors, and approaches of these educational cultures and their impact on EFL are explored. Participants in this study included both teachers and students from higher education institutions. In Ecuador, a collectivist approach is highlighted, with the influence of socioeconomic factors identified in accessibility to resources for English as a foreign language learning. Conversely, Hungary exhibits a more competitive and passive educational environment. These findings underscore the need to implement culturally sensitive teaching strategies, such as developing contextualized educational materials and promoting previously scientifically validated strategies, to facilitate an inclusive learning environment. The study emphasizes the importance of considering cultural differences in educational planning to improve students' academic success and intercultural appreciation. Further reflection on the practical implications of these findings and exploration of potential future directions for research in this field is recommended.

Keywords: intercultural education; language teaching; English as a foreign language; higher education; comparative analysis.

Cultura Educativa en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera: Perspectivas desde Ecuador y Hungría

El Inglés como lengua extranjera (ILE) juega un papel crucial en el mundo globalizado de hoy, donde el inglés se ha

convertido en la lengua franca de la comunicación internacional (Seidlhofer, 2005). Sin embargo, el aprendizaje de lenguas extranjeras varía significativamente según las diferentes culturas y ámbitos educativos (Balla, 2016; Bayyurt, 2006; Ciocoi-Pop, 2015; Kirkpatrick, 2012; Liu et al., 2010; Mappiasse & Sihes, 2014; Moser et al., 2018). Comprender estas diferencias es esencial para dar forma a estrategias eficaces para la educación de idiomas (Byram & Feng, 2004). Esto incluye considerar las perspectivas y enfoques del aprendizaje de idiomas en diferentes países para obtener información sobre las necesidades y desafíos específicos que enfrentan los estudiantes que provienen de diferentes contextos. La literatura actual carece de información sobre la cultura educativa del ILE. Para contribuir a llenar este vacío, esta investigación pretende explorar las perspectivas de profesores y estudiantes de ILE de países poco investigados como Ecuador y Hungría. Los objetivos son: 1) comprender las opiniones de los profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre su cultura educativa, 2) explorar la percepción de profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre la influencia de su cultura educativa en el proceso de aprendizaje del idioma. Estos objetivos se lograrán a través de un paradigma de enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas para recopilar datos de formadores de docentes y estudiantes de docencia del inglés en Ecuador y Hungría. Los hallazgos de este estudio de investigación sirven para proporcionar ideas y recomendaciones para mejorar la educación del ILE. Al comprender la influencia de la cultura educativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras, los educadores pueden desarrollar estrategias de enseñanza más efectivas que sean culturalmente receptivas y adaptables a las

necesidades específicas de los estudiantes en el mundo globalizado actual.

Reseña de la literatura

La importancia de la cultura educativa en el aprendizaje

La cultura educativa juega un papel importante en el aprendizaje (Biesta, 2011). Según Biesta (2011), el aprendizaje está influenciado por las prácticas sociales y requiere un propósito previsto. Por ejemplo, el leer un libro no se le puede llamar aprendizaje; sin embargo, si un individuo lee un libro con el propósito específico de mejorar su lectura, se convierte en aprendizaje ya que se realiza con un objetivo educativo claro en mente. En este sentido, la cultura educativa puede verse como un marco "definido por sus propósitos de aprendizaje" (Biesta, 2011, p. 207). Estos propósitos están marcados por el entorno educativo de los estudiantes, como familiares, educadores, otros estudiantes y sus instituciones educativas (Fang & Gopinathan, 2009; Miravet & García, 2013). En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, comprender y navegar el contexto educativo de donde proviene la idioma es importante para una comunicación efectiva (Abdollahi et al., 2012; Biesta, 2011; Damar, 2013). Sin embargo, comprender cómo la propia cultura educativa de los estudiantes influye en el aprendizaje de lenguas extranjeras es igualmente importante (Baleghizadeh & Amiri, 2020; D. McInerney, 2008; McInerney, 2011)

Varias investigaciones se han centrado en explorar la manera en que el entorno cultural influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, Chen y Stevenson (1995) investigaron como las diferencias culturales basadas en la nacionalidad y el origen étnico, influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Se destacaron tres factores culturales clave: la importancia otorgada a

la educación, la diferencia entre atribuir el éxito a la habilidad o a el esfuerzo, y el papel del apoyo social en los entornos educativos. Los autores sostienen que estos elementos juegan un papel importante en la configuración de la motivación de los estudiantes y sus enfoques de aprendizaje. Así mismo, Watkins (2000) analizó cómo la calidad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje se relacionan con un alto autoestima y autocontrol de los estudiantes en diferentes culturas. El autor sostiene que hay tres elementos principales que impactan los resultados del aprendizaje: el uso de estrategias de aprendizaje efectivas, 2. maestros comprensivos con un ambiente de apoyo en el aula, y 3. Una carga de trabajo equilibrada con un sistema de calificación que vaya más allá de las puntuaciones en los exámenes (Watkins, 2000). El artículo también destaca cómo la mayoría de las teorías educativas se elaboran desde una perspectiva occidental y enfatiza la necesidad de una mejor comprensión de las prácticas educativas en otros contextos culturales (McInerney, 2011). Estas investigaciones enfatizan la necesidad de considerar las diferencias culturales y fomentar un enfoque culturalmente más inclusivo de la enseñanza y el aprendizaje.

Explorando la Cultura Educativa en el Aprendizaje de Idiomas

Existe un creciente cuerpo de investigación que explora la cultura educativa en diferentes países y su influencia en Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (AILE). Sin embargo, los estudios transculturales en contextos educativos enfrentan ciertos desafíos difíciles de superar. Estos desafíos incluyen interpretaciones y prácticas específicas de diferentes culturas relacionadas con el aprendizaje autorregulado de los estudiantes. Por ejemplo, lo que constituye un buen comportamiento en una cultura puede no coincidir con las creencias de otra

cultura, lo que dificulta que los investigadores hagan comparaciones directas entre culturas. De igual manera, puede haber diferentes puntos de vista sobre el rol del individuo en el aprendizaje, el valor que se le da a la memorización versus el pensamiento crítico, o cuán aceptable es buscar ayuda de compañeros o maestros (Chen & Stevenson, 1995). Además, un estilo de crianza autoritario, que apoya un alto grado de autorregulación en los niños, puede interpretarse y representarse de manera distinta en diversos contextos culturales (McInerney, 2008). Estos desafíos resaltan la importancia de incorporar métodos de investigación en donde se reconozcan y valoren las diferencias culturales en los enfoques y prácticas educativas (Thomas, 2001).

Algunas investigaciones comparativas en diferentes contextos y con una variedad de tipos de participantes ha demostrado que la cultura educativa influye significativamente en el aprendizaje de idiomas en el contexto de inglés como lengua extranjera (Simpson, 2008). Por ejemplo, en la cultura educativa china, el énfasis en la metodología tradicional limita las oportunidades de los estudiantes de involucrarse con el idioma y sus matices culturales, afectando así su motivación y dominio general del inglés (Tseng & Chao, 2012). En otro estudio, Gorsuch (2000) encontró que los profesores de inglés de secundaria japoneses se resistían a adoptar métodos de enseñanza de idiomas comunicativos destinados a mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes en inglés como parte de las nuevas políticas educativas. Gorsuch (2000) sugiere que esta resistencia se debe a que en la respectiva cultura educativa se prestaba poca atención al desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes para escuchar, hablar, o escribir en inglés. En un aspecto más general,

Simpson (2008) sugirió que existen diferencias culturales, como el colectivismo frente al individualismo, que influyen en el aprendizaje entre la cultura occidental y oriental. En el Oriente, el aprendizaje suele ser colectivo, centrándose en la memorización y la práctica, así como en el respeto por la autoridad y las fuentes de conocimiento tradicionales, como los libros de texto y los profesores. En contraste, las prácticas educativas occidentales enfatizan el individualismo, los métodos interactivos y centrados en el alumno y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (Simpson, 2008).

Todas estas investigaciones sugieren que la cultura educativa desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de un idioma extranjero como el inglés, pero para garantizar la validez y confiabilidad de las herramientas de investigación en diversos grupos culturales, es importante considerar la influencia de las normas culturales en el aprendizaje. Además, las investigaciones pueden beneficiarse de metodologías culturalmente sensibles y esfuerzos de colaboración con investigadores locales para producir resultados de investigación válidos, confiables y esclarecedores.

El contexto de inglés como lengua extranjera en Ecuador y Hungría

En Ecuador y Hungría, se reconoce la importancia del inglés como lengua extranjera, lo que impulsa iniciativas para mejorar la educación del idioma inglés (Merino et al., 2019). Sin embargo, los enfoques y desafíos que enfrentan estos dos países pueden diferir. En Ecuador, el inglés es considerado el idioma de negocios y el turismo internacional, con una comunidad de hablantes apoyados por escuelas estadounidenses y británicas en las principales ciudades como Quito y Guayaquil (DeChicchis, 2006). Sin embargo, existen desafíos a la hora de brindar una enseñanza de inglés de calidad que se alinee con las

demandas del currículo nacional (Quezada et al., 2017). En el 2014, el currículo de inglés del Ministerio de Educación de Ecuador, destacó la escasez de profesores de inglés calificados, ya que solo el 2% de los profesores de inglés evaluados alcanzaron el nivel B2 en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Angelis, 2022). Esto impulsó la implementación de programas de capacitación docente para abordar esta brecha (Merino et al., 2019). Por ejemplo, la iniciativa 'Quiero Ser Maestro' del Ministerio de Educación tenía como objetivo contratar nuevos docentes que cumplieran con los requisitos B2 para satisfacer la demanda, especialmente considerando la gran población estudiantil en el sistema escolar público, lo que plantea una carga de trabajo desafiante para cada docente (Merino et al., 2019). Desafortunadamente, hasta la fecha existe una investigación limitada sobre los resultados de estas iniciativas.

Por otro lado, en Hungría la enseñanza del idioma inglés también es muy valorada y ha experimentado cambios significativos en las últimas décadas (Medgyes, 1992; Medgyes & Nikolov, 2014). Durante la era comunista, el ruso era el primer idioma extranjero obligatorio en las escuelas desde el grado 4 al 12, pero no era hablado ampliamente entre la población. Después de los cambios políticos de 1989 (Medgyes & Nikolov, 2014), hubo un fuerte aumento en la motivación de la población para aprender idiomas extranjeros. Esto se puso aún más de relieve cuando Hungría ingresó a la Unión Europea en 2004. A pesar de esto, el multilingüismo húngaro ha sido relativamente bajo en comparación con otros países europeos (Petzold & Berns, 2000). Tanto en Ecuador como en Hungría, es evidente que existen desafíos en el contexto del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, la falta de investigación sobre sus contextos educativos deja una brecha en

la comprensión de su impacto en el AILE. Dado el contraste de culturas y desafíos educativos en Ecuador y Hungría, es esencial comprender las dinámicas específicas que dan forma a la educación de idiomas en cada país.

Método

Para que esta investigación obtuviera una amplia información sobre los puntos de vista y opiniones de los participantes, es importante garantizar la adquisición substancial de datos, lo que llamaba al paradigma de investigación cualitativo. Este método permite una exploración en profundidad sobre un área inexplorada para el investigador (Creswell & Creswell, 2018). Para este tipo de investigación, el método cualitativo es ideal para obtener abundante información que pueda ayudar a identificar temas emergentes (Dörnyei, 2007). Con base en la revisión de la literatura y los objetivos del estudio, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la percepción de los profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera en Ecuador sobre cómo su cultura educativa afecta el aprendizaje del idioma inglés?
2. ¿Cuál es la percepción de los profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera en Hungría sobre cómo su cultura educativa afecta el aprendizaje del idioma inglés?
3. ¿Qué diferencias y similitudes se observan al comparar las percepciones de profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera en Ecuador y Hungría sobre cómo sus culturas educativas influyen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en sus respectivos países?

Instrumento de Investigación

Como instrumento de investigación se eligió a la entrevista guía semiestructurada. Este tipo de instrumento proporciona una

estructura a seguir, pero también permite espontaneidad, lo que facilita la exploración de temas matizados (Wallace, 1997). El autor de esta investigación diseñó dos guías de entrevista, una para participantes docentes y otra para estudiantes. A través de una extensa revisión literaria, cada pregunta fue cuidadosamente diseñada para obtener respuestas detalladas de los participantes. Las guías de entrevista abarcan tres categorías diseñadas para abordar cada pregunta de investigación: La primera categoría abarca la información demográfica de los participantes, la segunda categoría explora las perspectivas de los participantes sobre su cultura educativa, basada en la teoría cultural de aprendizaje de Biesta (2011), con preguntas como *¿Cómo describiría su entorno de aprendizaje?* para los estudiantes, y *¿cómo describiría el entorno de aprendizaje de sus estudiantes?* para los participantes docentes, 3. el tercer conjunto de preguntas tuvo como objetivo explorar la percepción de los participantes sobre la influencia de la cultura educativa en el proceso de AILE de los estudiantes, basado en los modelos propuestos por Chen y Stevenson (1995), la teoría cultural del aprendizaje de Biesta (2011).

Participantes

Los entrevistados fueron docentes en formación y formadores de docentes de ILE de instituciones de educación superior en Budapest (Hungría) y Quito e Ibarra (Ecuador). Los docentes en formación son estudiantes inscritos en una licenciatura de pedagogía del ILE. Respectivamente, los formadores de docentes son docentes que enseñan en la carrera de licenciatura de pedagogía del ILE. El muestreo es no probabilístico ya que el principal criterio para selección de participantes es la conveniencia para el investigador (Dörnyei, 2007). En esta investigación participaron un total de 22 entrevistados, 12 docentes en formación

y 10 formadores de docentes. Los docentes en formación se dividieron entre el grupo húngaro (6 participantes) y el grupo ecuatoriano (6 participantes). En cuanto a los docentes, se reclutaron 10 formadores, formadores de docentes (5 que enseñan en Ecuador y 5 en Hungría, de diferentes edades y con distintos años de experiencia en la enseñanza. Para garantizar el anonimato, a cada participante se le asignó un seudónimo.

Colección de datos

A los participantes se les envió un formulario de consentimiento por correo electrónico, que tuvieron que aprobar electrónicamente escribiendo su nombre y fecha antes de devolvérselo al investigador. Cada entrevista duró aproximadamente 35 minutos y juntas produjeron alrededor de 90.000 palabras. Las entrevistas se realizaron vía MS Teams y se transcribieron simultáneamente durante la entrevista con la herramienta de grabación y transcripción de MS Teams. Cabe mencionar que las entrevistas a los participantes húngaros se realizaron en inglés, mientras que las de los participantes ecuatorianos se realizaron en español. La autora de esta investigación tradujo las citas del grupo húngaro al español y estas fueron verificadas por un co-codificador nativo del inglés.

Validación del instrumento

Para garantizar su eficacia, la entrevista guía se sometió a consultas y revisiones con dos expertos en el campo de investigación. Uno de estos expertos tiene una amplia experiencia en la investigación de las diferencias individuales en la enseñanza de idiomas, mientras que el otro se especializa en estudios transculturales. A través de reuniones individuales en línea y correspondencia por correo electrónico, estos expertos brindaron retroalimentación ayudando así a perfeccionar el instrumento de investigación. Posteriormente, la entrevista guía para estudiantes pasó por

tres entrevistas piloto. Asimismo, la entrevista para docente fue sometida a dos entrevistas piloto. Ambos conjuntos de entrevistas pilotos dieron como resultado ajustes necesarios en términos del flujo de la entrevista, y la redacción, inclusión, y exclusión de preguntas.

Análisis de datos

Para aumentar la validez del análisis de datos, se involucró a dos co-codificadores, un hablante nativo de húngaro y un hablante nativo de español. Se emplearon métodos deductivos e inductivos. Primero, se preparó una plantilla inicial de códigos utilizando la Plantilla de Estilo Organizativo (PEO) de Crabtree et al. (1999), incorporando códigos extraídos de la literatura ya existente y de conocimientos previos de la investigadora para organizar y estandarizar los códigos entre los co-codificadores. Luego, se utilizó el método comparativo constante para desarrollar aún más estos códigos. Las transcripciones de las entrevistas se importaron a MAXQDA (Kuckartz & Rädiker, 2019) y se codificaron sistemáticamente para identificar temas y patrones emergentes utilizando las funciones de codificación de MAXQDA. MAXQDA facilitó la organización y gestión de códigos, y la identificación de similitudes y diferencias entre las respuestas de los participantes. Además, las funciones de consulta de MAXQDA permitieron recuperar y explorar segmentos codificados en el texto, lo que permitió un análisis profundo de códigos y subcódigos.

Esta combinación de métodos facilitó el análisis, integrando conocimientos ya existentes con nuevos hallazgos. Esto resultó en un PEO final (Tabla 1), el cual facilita la visualización de las diferentes perspectivas de los participantes húngaros y ecuatorianos, permitiendo una comparación tanto de las similitudes como de las diferencias en sus respuestas.

Tabla 1

POE final con temas emergentes

Tipo	Grupo Ecuatoriano	Grupo Húngaro
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción relajada del tiempo "La hora ecuatoriana" • Actitudes negativas hacia las tareas • Tendencias colectivistas • Desventajas socioeconómicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Valor en planeación y puntualidad • Actitudes negativas hacia las tareas • Tendencias individualistas • Tendencia a la pasividad • Presión parental
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes negativas hacia el sistema educativo • Tendencias colectivistas • Respeto hacia el profesor • Desventajas socioeconómicas • Tendencia a hacer trampa (viveza criolla) 	<ul style="list-style-type: none"> • Valor en el manejo del tiempo • Actitudes negativas hacia el sistema educativo • Respeto hacia el profesor • Tendencias individualistas • Competitividad • Tendencias pasivas • Presión parental

Fuente: Codificación de MAXQDA (Kuckartz & Rädiker, 2019).

Resultados y discusión

Esta sección describirá los hallazgos del análisis de datos siguiendo las preguntas de investigación. Debido a la naturaleza transcultural de esta investigación, los resultados se dividirán en tres partes. La primera parte abordará los resultados del análisis de datos del grupo ecuatoriano con el subgrupo de docentes y estudiantes. La segunda parte abordará los resultados del análisis de datos del grupo húngaro con el subgrupo de estudiantes y docentes. La tercera parte, hará un análisis comparativo de los dos sets de participantes.

Grupo Ecuatoriano

Los participantes ecuatorianos (EEcu) describieron su AILE como influenciada por actitudes hacia el

manejo del tiempo, las tareas, las tendencias colectivistas y las desventajas socioeconómicas. Con respecto al manejo del tiempo, los EEcu comparten una misma percepción relajada del tiempo y esto se refleja en la entrega de tareas de los estudiantes. Jaime señaló que "*no existe una planificación tan estricta y, a veces, las tareas no se entregan*". Rita hizo hincapié en el comportamiento procrastinado en su entorno, afirmando: "*en mi sociedad... dejan todo para el final... hay como 2 o 3 personas que presentan su tarea a*

tiempo y el resto la entregan al final". Los EEcu atribuyen esto a la noción aceptada y compartida de la Hora Ecuatoriana, lo que de acuerdo con los participantes significa estar dos horas tarde.

Los Docentes Participantes Ecuatorianos (DEcu), por otro lado, no están de acuerdo con esta visión relajada de que el tiempo influye en el comportamiento de aprendizaje de los estudiantes. José afirmó que la mayoría de los estudiantes de educación superior entregan sus tareas a tiempo, pero de acuerdo con José "*siempre hay dentro del grupo un porcentaje, entre un 10 y un 15% de estudiantes que no entregan las tareas... hay que darles una segunda oportunidad, pero en general la mayoría de los chicos entregan a tiempo*". Sin embargo, los DEcu lamentan la existencia de una tendencia a

hacer trampa con las tareas, y lo atribuyen a la aceptada viveza criolla en la sociedad ecuatoriana. En palabras de Charlie, *"la viveza criolla en este sentido decimos a que si te puedes colar en la fila del banco, lo haces si es que puedes, si es que alguien te da mal un vuelto, no le dices a la persona y te coges el excedente de dinero, en copiar en un examen, el hacerse el vivo y entregar un deber copiado de un profesor, por ejemplo. Eso es algo que igual yo he visto mucho en la cultura ecuatoriana... que la copia y tratar de hacerse el vivo con el profesor"*.

Con esto podemos ver que existen perspectivas contrastantes entre EEcu y DEcu sobre cómo la perspectiva del tiempo en el contexto ecuatoriano influye en las conductas de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, a diferencia de los estudiantes, los DEcu opinan que la viveza criolla afecta directamente de manera negativa el AILE de los estudiantes.

Todos los participantes EEcu describieron su manera colectiva de aprender, como Paola quien afirmó: *"Siempre lo comparo (mi tarea) con un amigo mío... ahí descubrimos si lo hicimos bien o mal y hago cambios"*. Asimismo, los DEcu describen el enfoque de los estudiantes hacia un aprendizaje altamente colectivista. En palabras de Raúl *"en el caso del inglés...usualmente se agrupan para estudiar y practicar en grupos"*. En base a las perspectivas del comportamiento colectivo en el contexto educativo ecuatoriano, se puede concluir que tanto los EEcu como los DEcu valoran y priorizan el trabajo en equipo y la cooperación grupal en el proceso de aprendizaje del ILE. Con tendencias colectivistas, los estudiantes priorizan la armonía y la cooperación grupal sobre el logro individual (Jackson et al., 2000)

Los participantes también creen que el entorno socioeconómico juega un papel

importante en las experiencias de aprendizaje de los participantes. Jade afirmó: *"mi familia no tiene los recursos para pagar internet ahora... Si no tengo ese tipo de economía para poder pagar eso, entonces no puedo estudiar"*. La mitad de los participantes describieron los desafíos de su estatus socioeconómico que afectan su capacidad para completar tareas, lo que ilustra el impacto de las desventajas socioeconómicas en las oportunidades de aprendizaje. Los DEcu están de acuerdo con esta noción y afirmaron que generalmente se espera que los estudiantes de mejores entornos socioeconómicos tengan un mejor dominio de una lengua extranjera. Esto influye en las actitudes de los estudiantes hacia el AILE, viéndolo como un privilegio (Lee, 2017). En resumen, la cultura educativa en Ecuador, tal como la perciben tanto profesores como estudiantes, tiene una influencia significativa en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La visión relajada del tiempo, el comportamiento colectivista y los desafíos socioeconómicos se reflejan en la forma en que los estudiantes abordan y participan en su aprendizaje de idiomas.

Grupo húngaro:

Los puntos de vista expresados por los estudiantes participantes de Hungría (EHun) brindan diversos aspectos culturales educativos que influyen en sus experiencias y prácticas en el AILE. Estos aspectos abarcaron valores relacionados con la planificación y la puntualidad, la dinámica social competitiva, las influencias familiares y las actitudes hacia el sistema educativo.

La mayoría de los participantes EHun enfatizaron la importancia de la planificación y el manejo eficaz del tiempo en el entorno acelerado de Budapest. Tara destacó la importancia de la puntualidad y señaló que *"hay quienes viven en la capital y hacen malabarismos con el trabajo, la escuela y lo que sea... Creo que la planificación es*

mucho más importante en nuestra vida cotidiana". Además, algunos participantes reflexionaron sobre sus actitudes hacia las tareas, expresando un deseo por tareas más significativas y desafiantes. Leena enfatizó las deficiencias de las tareas y afirmó: *"Simplemente creo que debería ser limitadas... y debería tener un propósito"*.

Por otro lado, los docentes participantes húngaros (DHun) hicieron eco de algunos de los temas abordado por los EHun. Por ejemplo, la mayoría de los DHun entrevistados destacaron que, aunque sus alumnos tienen una vida ocupada, son muy autónomos y administran su tiempo de manera eficiente. Sin embargo, los profesores creen que la mayoría de los estudiantes sólo hacen las tareas porque tienen que hacerlo, no porque quieran practicar el idioma. En palabras de Bella: *"Su vida (de los estudiantes) es tan ocupada que a menos que la tarea sea obligatoria, no la harán. No creo que se sentarían y harían la tarea por el simple hecho de practicar el idioma... la mayoría estaría muy feliz sin tarea."* Tanto los estudiantes como profesores coinciden en la percepción de que la tarea es una obligación y que no se ejecuta con el propósito de practicar el idioma o mejorar habilidades. Este hallazgo concuerda con investigaciones anteriores de Hong et al. (2011) y Nair et al. (2014), sosteniendo que debe haber una carga de trabajo equilibrada y un sistema de evaluación que vaya más allá de las evaluaciones de los exámenes (Watkins, 2000). Estos hallazgos también demuestran la importancia de considerar tanto la planificación y el manejo del tiempo, así como la relevancia e importancia de las tareas para los estudiantes en el sistema educativo.

La mayoría de los EHun expresaron algunas actitudes negativas hacia el sistema educativo húngaro. Adrienne señaló: *"La educación húngara te enseña a ser pasivo...*

incluso si a la gente no le gusta algo, no van a expresar mucho al respecto". Los DHun expresaron el mismo sentimiento, por ejemplo, János afirmó que *"los estudiantes húngaros son más tranquilos, menos comprometidos y dispuestos a comunicarse en clase en comparación con otros estudiantes"*, Csondor está de acuerdo y dice que *"en general, la cultura húngara es demasiado tímida para confrontar a alguien o a algo"*. Tanto los EHun como los DHun destacaron un sentimiento predominante de pasividad dentro del sistema educativo húngaro, donde los estudiantes están menos inclinados a expresar sus opiniones o participar activamente en discusiones en el aula. Estos hallazgos reflejan la necesidad de promover un ambiente educativo más participativo y estimulante, donde los estudiantes se sientan cómodos expresando sus opiniones y participando activamente en el proceso de aprendizaje.

Además, la dinámica familiar jugó un papel importante en las actitudes hacia el aprendizaje de los EHun. Denisse compartió su experiencia de presión parental positiva, comparándola con la experiencia negativa de Adrienne sobre la presión parental por un buen rendimiento académico. Asimismo, los DHun perciben que la cultura educativa húngara pone un fuerte énfasis en el logro y la competencia; en palabras de Pázmán: *"La cultura educativa húngara es una cultura enfocada en logros y eso no comienza con la universidad... hay que elegir la mejor institución educativa adecuada, ya sea una escuela o universidad... La gente está más motivada extrínsecamente, ya sabes, por buenas notas, trabajando para sus padres"*.

De acuerdo a las respuestas de los DHun, esta noción de competencia está arraigada desde el principio en la trayectoria educativa de los estudiantes, lo que genera una atmósfera competitiva donde los estudiantes se sienten presionados a

seleccionar la institución educativa adecuada" para garantizar su éxito. En general, los participantes sugieren que en Hungría se otorga un valor cultural educativo a la competencia. Esta competitividad se refleja en el aprendizaje individualista de los estudiantes.

Comparación de grupos

Comparando los resultados de los participantes ecuatorianos con los húngaros, se puede concluir que ambas culturas educativas tienen una influencia significativa en el enfoque de sus estudiantes hacia su AILE. Podemos ver similitudes entre docentes y estudiantes en ambos países como el respeto hacia los docentes y actitudes negativas hacia las tareas. Sin embargo, se pueden señalar diferencias en las prácticas educativas. El grupo húngaro expresa una tendencia hacia la pasividad y la competencia dentro del sistema educativo so que se ve reflejado en su falta de participación e individualismo en clase. En contraste, el grupo ecuatoriano muestra un enfoque colectivo hacia el aprendizaje y una actitud más relajada hacia el manejo del tiempo, lo que afecta la entrega de tareas y las prácticas de aprendizaje en general. Los estudiantes húngaros parecen enfrentar un entorno educativo competitivo que comienza temprano en su trayectoria educativa, mientras que los estudiantes ecuatorianos muestran tendencias colectivistas que priorizan la armonía grupal en el aprendizaje sobre el logro individual. En Ecuador, el estatus socioeconómico se destaca como un factor determinante en el acceso a los recursos para el aprendizaje de idiomas, lo que moldea las creencias sobre la equidad y el privilegio en la educación de idiomas. Por otro lado, en Hungría, estos impactos socioeconómicos no se enfatizaron con tanta fuerza. En general, la cultura educativa tanto en Ecuador como en Hungría juega un papel importante en las actitudes, comportamientos y

oportunidades de los estudiantes y profesores en relación con el aprendizaje ILE.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio tuvieron como objetivo explorar percepciones sobre la cultura educativa y su influencia en el AILE tanto en Ecuador como en Hungría. Se puede concluir que esta investigación logró sus objetivos y respondió a las preguntas de investigación. En resumen, los resultados de los grupos ecuatoriano u húngaro sugieren que la cultura educativa tiene un impacto sustancial en las actitudes, comportamientos y enfoques de los estudiantes hacia el aprendizaje de idiomas en contextos de inglés como lengua extranjera. Comprender estos matices culturales puede ayudar a los educadores y desarrolladores de planes de estudios a diseñar programas de aprendizaje de idiomas más eficaces que aborden las necesidades y desafíos específicos de los estudiantes en diferentes entornos culturales.

A luz de los resultados de este estudio, se pueden extraer recomendaciones para diversos aspectos de la educación superior en diferentes contextos educativos. Para mejorar los resultados del aprendizaje de idiomas de los estudiantes húngaros y ecuatorianos que estudian ILE, es importante que los educadores y los desarrolladores de planes de estudio incorporen prácticas de enseñanza que sean culturalmente sensibles. Por ejemplo, en las aulas húngaras, sería beneficioso incluir actividades que alienten a los estudiantes a ser más vocales y participativos, lo que podría ayudar a contrarrestar su pasividad en el aprendizaje y al mismo tiempo respetar su entorno competitivo. En los contextos educativos ecuatorianos, la creación de entornos de aprendizaje colaborativo que prioricen la armonía grupal podría aumentar el compromiso y la

motivación de los estudiantes. Esto se puede lograr a través de actividades de aprendizaje de idiomas que promuevan la colaboración y el apoyo entre pares. Además, proporcionar una formación estructurada del manejo del tiempo adaptada a cada contexto cultural puede garantizar que los estudiantes cumplan con los plazos y gestionen eficazmente sus tareas.

Estas estrategias, combinadas con esfuerzos para garantizar la inclusión socioeconómica y concientizar a los padres, pueden ayudar a establecer un entorno de aprendizaje inclusivo y eficaz que respete y utilice las diversas influencias culturales presentes en el aprendizaje de idiomas. Es crucial que cualquier estrategia aplicada en clase o cualquier cambio en el plan de estudios educativo sea validado científicamente, lo que significa que, si bien la sensibilidad cultural es crucial, debe integrarse con prácticas educativas basadas en evidencia científica. Se alienta a los educadores, formuladores de políticas educativas y desarrolladores de planes de estudios a considerar las diferencias culturales de los estudiantes y su contexto, pero a priorizar los métodos efectivos basándose en evidencia empírica (Kauffman et al., 2008).

Finalmente, es importante resaltar que esta investigación se centró en informar sobre las percepciones personales de los participantes acerca de su cultura educativa

sin pretender definir rasgos de las culturas educativas de Ecuador y Hungría. Se lograron los objetivos de reflejar las opiniones de los participantes, sin embargo, es crucial reconocer las limitaciones para proponer recomendaciones a futuras investigaciones. Entre estas limitaciones se incluyen los sesgos de muestreo y el riesgo de estereotipos culturales. Si bien los hallazgos ofrecen información sobre cómo la cultura educativa influye en el AILE, es posible que no capturen completamente su diversidad y complejidad en diferentes contextos educativos. Por otro lado, la selección de participantes podría haberse visto afectada por factores como la disponibilidad y la disposición de los participantes, lo que podría haber influido en la representatividad de las muestras. La metodología fue elegida cuidadosamente para alinearse con la naturaleza exploratoria de la investigación. Se recomienda replicar esta investigación con métodos alternativos para confirmar y ampliar los resultados. En conclusión, la sólida investigación de diversas culturas educativas que influyen en el AILE puede allanar el camino para experiencias educativas más inclusivas, fomentando no sólo el éxito académico sino también la comprensión y el aprecio cultural entre los estudiantes, promoviendo así un ambiente de respeto y tolerancia en el aula.

Referencias

- Abdollahi-Guilani, M., Yasin, M. S. M., Hua, T. K., & Aghaei, K. (2012). Culture-integrated teaching for the enhancement of EFL learner tolerance. *Asian Social Science*, 8(6), Article 6. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n6p115>
- Angelis, A. D. (2022). EF English proficiency index e Inglés en Ecuador: Suposiciones inciertas del ranking internacional. *Revista Andina de Educación*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.11>
- Baleghizadeh, S., & Amiri Shayesteh, L. (2020). A content analysis of the cultural representations of three ESL grammar textbooks. *Cogent Education*, 7(1), 1844849. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1844849>
- Balla, E. (2016). A general outlook of the importance of the English language in the world today. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(3 S1), 499–503. <https://doi.org/10.5901/ajis.2016.v5n3s1p499>
- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a Foreign Language classrooms. *Teacher Development*, 10(2), 233–247. <https://doi.org/10.1080/13664530600773366>
- Biesta, G. (2011). From learning cultures to educational cultures: Values and judgements in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0042-x>
- Byram, M., & Feng, A. (2004). Culture and language learning: Teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149–168. <https://doi.org/10.1017/S0261444804002289>
- Chen, C., & Stevenson, H. (1995). Culture and academic achievement: Ethnic and cross-national differences. *Advances in Motivation and Achievement*, 9, 119–151.

- Ciocoi-Pop, M.-M. (2015). A general overview of English as a foreign language in the contemporary Romanian higher education. *International Conference Knowledge-Based Organization*, 21(2), 565–569. <https://doi.org/10.1515/kbo-2015-0096>
- Crabtree, B. F., Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research*. Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). Sage.
- Damar, E. A. (2013). Culture: Is it an avoidable or adorable concept in EFL settings? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 752–755. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.275>
- DeChicchis, J. (2006). Ecuador: Language situation. En *Encyclopedia of Language & Linguistics* (pp. 58–59). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/01858-7>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Fang, Y., & Gopinathan, S. (2009). Teachers and teaching in eastern and western schools: A critical review of cross-cultural comparative studies. En L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 557–572). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_36
- Gorsuch, G. J. (2000). EFL Educational Policies and Educational Cultures: Influences on Teachers' Approval of Communicative Activities. *TESOL Quarterly*, 34(4), 675–710. <https://doi.org/10.2307/3587781>
- Hong, E., Wan, M., & Peng, Y. (2011). Discrepancies between students' and teachers' perceptions of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 280–308. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200205>
- Jackson, T., Mackenzie, J., & Hobfoll, S. E. (2000). Chapter 9—Communal aspects of self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 275–300). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50038-X>

- Kauffman, J. M., Conroy, M., Gardner, R. I., & Oswald, D. (2008). Cultural Sensitivity in the Application of Behavior Principles to Education. *Education and Treatment of Children, 31*(2), 239–262.
- Kirkpatrick, A. (2012). English as an International Language in Asia: Implications for language education. En A. Kirkpatrick & R. Sussex (Eds.), *English as an International Language in Asia: Implications for Language Education* (pp. 29–44). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4578-0_3
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8>
- Lee, C. D. (2017). Integrating research on how people learn and learning across settings as a window of opportunity to address inequality in educational processes and outcomes. *Review of Research in Education, 41*, 88–111.
- Liu, X., Liu, S., Lee, S., & Magjuka, R. (2010). Cultural differences in online learning: International student perceptions. *Educational Technology & Society, 13*, 177–188.
- Mappiasse, S. S., & Sihes, A. J. B. (2014). Evaluation of English as a foreign language and its curriculum in Indonesia: A review. *English Language Teaching, 7*(10), 113–122.
- McInerney, D. M. (2008). The motivational roles of cultural differences and cultural identity in self-regulated learning. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 369–400).
- McInerney, D. M. (2011). Culture and self-regulation in educational contexts. En *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (1a ed.). Routledge.
- Medgyes, P. (1992). The national L2 curriculum in Hungary. *Annual Review of Applied Linguistics, 13*, 24–36. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002373>
- Medgyes, P., & Nikolov, M. (2014). Research in foreign language education in Hungary (2006–2012). *Language Teaching, 47*(4), 504–537. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000184>

- Merino, S. R. P., Poveda, M. E. P., Arteaga, S. Y. B., & Poveda, M. L. P. (2019). Realidad actual de la enseñanza en inglés en la educación superior de Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 523–539.
- Miravet, L. M., & García, O. M. (2013). The role of teachers' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: A case study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(10), 1373–1386. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.731535>
- Moser, K., Zhu, D., Nguyen, H., & Williams, E. (2018). Teaching English language learners: A mainstream response to rural teacher preparation. *International Journal of Teacher Education and Professional Development (IJTEPD)*, 1(1), 58–75. <https://doi.org/10.4018/IJTEPD.2018010105>
- Nair, G., Setia, R., Mohamad, R., Abdul Kadir, Z. B., Luqman, A., Vadeveloo, T., & Ngah, H. C. (2014). Attitude, parental encouragement and perception of the importance of English in English language learning. *Asian Social Science*, 10(3), p1. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n3p1>
- Petzold, R., & Berns, M. (2000). Catching up with Europe: Speakers and functions of English in Hungary. *World Englishes*, 19(1), 113–124. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00159>
- Quezada-Sarmiento, P. A., Zuniga, A., Toro, V., Camacho, G., Pinza, E., Benitez, C., Vargas, A., Paredes, M., & Morocho, E. (2017). Teachers' factors that influence the English language teaching-learning process in Ecuadorian high schools in the context of e-education and society. *2017 12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, 1–7. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2017.7975819>
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339–341. <https://doi.org/10.1093/elt/cci064>
- Simpson, S. T. (2008). Western EFL teachers and east-west classroom-culture conflicts. *RELC Journal*, 39(3), 381–394. <https://doi.org/10.1177/0033688208096847>
- Thomas, R. M. (2001). Education: Cultural and religious concepts. En N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 4197–4200). Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02333-0>

Tseng, C.-J., & Chao, C.-T. (2012). Teaching culture in Taiwan's EFL classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1843–1846.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.910>

Wallace, M. J. (1997). *Action research for language teachers*. Cambridge University Press.

Watkins, D. (2000). Learning and teaching: A cross-cultural perspective. *School Leadership & Management*, 20(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/13632430050011407>