

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA**

**INFLUENCIA DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES EN EL APRENDIZAJE
DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

POR:

KARLA ROCÍO JIMÉNEZ LUNA

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

NOVIEMBRE 2025



Influencia de los factores motivacionales en el aprendizaje del inglés en estudiantes de educación superior. Tesis presentada por Karla Rocío Jiménez Luna como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Innovación Educativa ha sido aprobado y aceptado por:

Javier Horacio Contreras

Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Mtra. Eva Méndez Salcido
Coordinadora Académica

Dra. Paola Margarita Chaparro Medina
Presidente(a)

Fecha: 10 de noviembre de 2025

Comité:

Director(a) de Tesis: Dra. Aixchel Cordero Hidalgo
Codirector(a): Dra. Vania Carolina Álvarez Olivas
Secretario(a): Dr. Fidel González Quiñones

Se certifica, bajo protesta de decir verdad, que las firmas consignadas al pie del presente documento son de carácter original y auténtico, correspondiendo de manera inequívoca a los responsables de las labores de dirección, seguimiento, asesoría y evaluación, en estricta conformidad con lo dispuesto en la normatividad vigente de esta institución universitaria.



Resumen

Esta investigación analiza la influencia de los factores motivacionales en el aprendizaje del inglés en estudiantes de una escuela formadora de docentes de la ciudad de Chihuahua. El estudio parte de la problemática nacional respecto al bajo dominio del inglés a pesar de su enseñanza obligatoria en secundaria y bachillerato, situación que repercute en el nivel superior. La motivación, entendida desde el modelo socioeducacional de Gardner (2010), constituye un elemento determinante para el éxito en la adquisición de una segunda lengua. Se utilizó un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y con alcance descriptivo y correlacional. La población estuvo conformada por 846 estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, con una muestra probabilística de 264 participantes. El instrumento empleado fue una versión adaptada del Attitude Motivation Test Battery de Gardner, se agregó una dimensión sobre experiencias previas. El cuestionario tuvo un nivel aceptable de consistencia interna $\alpha=.851$. Los resultados evidencian que la motivación instrumental e integrativa presentan medias moderadas, las experiencias previas con el inglés mostraron puntajes bajos y percepciones negativas hacia el aprendizaje previo. Se identificaron correlaciones significativas entre actitudes, motivación y experiencias, lo que sugiere que los antecedentes académicos inciden de manera relevante en la disposición para aprender inglés. Se concluye que los factores motivacionales de tipo actitudinal y cultural influyen directamente en el aprendizaje del idioma y las experiencias previas constituyen un factor que puede limitar o potenciar la motivación. Se plantea la necesidad de que los docentes de inglés diseñen estrategias pedagógicas que fortalezcan la motivación integrativa, e identifiquen las experiencias negativas previas de los estudiantes, para favorecer los aprendizajes previstos.

Palabras clave: motivación, inglés, enseñanza, estudiantes, aprendizaje, educación superior.



Abstract

This research analyzes the influence of motivational factors on English language learning among students at a teacher training school in the city of Chihuahua. The study is based on the national problem of poor English proficiency despite its compulsory teaching in junior high school and high school, a situation that has repercussions at the higher education level. Motivation, understood from Gardner's (2010) socio-educational model, is a determining factor for success in second language acquisition. A quantitative, non-experimental, cross-sectional approach with descriptive and correlational scope was used. The population consisted of 846 students enrolled in preschool and elementary education degree programs, from which a probability sample of 264 participants was obtained. The instrument used was an adapted and optimized version of Gardner's Attitude Motivation Test Battery, supplemented with a dimension on previous experiences. The reliability of the questionnaire was $\alpha = .851$, which places it at an acceptable level of internal consistency. The results show that the dimensions of instrumental and integrative motivation have moderate means, while previous experiences with English showed low scores and negative perceptions of previous learning. Significant correlations were identified between attitudes, motivation, and experiences, suggesting that academic background has a significant impact on the willingness to learn English. Findings suggest that attitudinal and cultural motivational factors directly influence language learning and that previous experiences are a critical factor that can limit or enhance such motivation. This raises the need for English teachers to design pedagogical strategies that strengthen integrative motivation, identify students' previous negative experiences, and promote the achievement of the expected learning outcomes.

Keywords: motivation, English, teaching, students, learning, higher education.



Agradecimientos y Reconocimientos

Agradezco mi directora de tesis quien creyó en mí y me ayudó cuando todo parecía perdido, la Dra. Aixchel Cordero Hidalgo. Gracias por su fe, su apoyo, su acompañamiento, sus palabras de aliento, sus enseñanzas, asesorías y retroalimentación.

Agradezco al Dr. Fidel González Quiñones por toda su ayuda y su gran apoyo. Sin usted esto no hubiera sido posible. Gracias por toda su comprensión y palabras de aliento, por su paciencia y su amistad.

Agradezco al Dr. Pedro Barrera Valdivia por ayudarme a comenzar este sueño sobre el que se sentaron las bases de mi trabajo. Gracias por motivarme, por sus consejos y por su tiempo.

Gracias también a todos y cada uno de mis docentes durante mi paso por la maestría quienes dejaron una huella imborrable en mi formación

Gracias a mis padres y a mi hermana, quienes son mi mayor inspiración en la vida.

Agradezco a Dios que ha sido muy bueno conmigo, porque a pesar de las dificultades, se ha presentado ante mí en forma de personas que han sido ángeles en mi vida.



Tabla de contenido

Agradecimientos y Reconocimientos	5
Introducción.....	10
Capítulo 1. Introducción al estudio.....	12
Planteamiento del Problema	12
Preguntas de Investigación	21
Pregunta Principal	21
Preguntas Secundarias.....	21
Objetivos	22
Objetivo General	22
Objetivos Particulares	22
Hipótesis	22
Justificación y Delimitación del Estudio	23
Capítulo 2. Aspectos Teóricos.....	25
La Motivación.....	25
Elementos Motivacionales en el Aprendizaje de un Segundo Idioma.....	26
Ansiedad en el Aprendizaje de un Segundo Idioma	27
Métodos de Enseñanza de un Segundo Idioma	28
Métodos de Enseñanza de un Segundo Idioma y la Motivación	38
Una Alternativa: El Modelo Socio-Educatinal	41
Investigaciones previas realizadas	45
Capítulo 3. Marco Metodológico	50



Enfoque de la Investigación.....	50
Diseño de la Investigación.....	50
Variables de Estudio	51
Población	51
Muestra	52
Criterios de Participación.....	53
Técnicas de Recolección de Datos.....	54
Técnicas de Análisis de Datos	57
Aspectos Éticos.....	57
Etapas de la Investigación.....	58
Capítulo 4. Análisis de Resultados	60
Análisis Descriptivo.....	60
Análisis de Correlación.....	70
Análisis de Conglomerados	73
Análisis Factorial	75
Capítulo 5. Discusión y Conclusiones.....	79
Referencias	87
Anexos.....	92
Anexo 1. Attitude-Motivation Test Battery de Gardner (2010)	92
Anexo 2. Encuesta de actitud-motivación optimizada.....	106



Lista de Figuras

Figura 1. Representación de la ecuación estructural del modelo socio-educacional de Gardner	44
Figura 2. Distribución de frecuencias por edades	60
Figura 3. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	61
Figura 4. Género	61
Figura 5. Promedio de edad por semestre que cursa	62
Figura 6. ¿Qué semestre acaba de finalizar?	62
Figura 7. Componentes de las dimensiones por categorías	63
Figura 8. Promedio de las dimensiones respecto al promedio general	67
Figura 9. Distribución por género	67
Figura 10. Distribución por licenciatura.....	68
Figura 11. Análisis por semestre que acaba de terminar	69
Figura 12. Nivel en que se encuentra ubicado.....	69
Figura 13. Correlaciones	71
Figura 14. Dendograma del semestre que cursa y la media obtenida	73
Figura 15. Gráfica de témpanos o carámbanos	74
Figura 16. Sedimentación con autovalores por componentes	77
Figura 17. Gráfica de componentes.....	78



Lista de Tablas

Tabla 1. Criterios de participación.....	53
Tabla 2. Dimensiones del instrumento	56
Tabla 3. <i>Estadísticos descriptivos, D1-Integralidad</i>	64
Tabla 4. <i>Estadísticos descriptivos, D2-Actitudes</i>	64
Tabla 5. <i>Estadísticos descriptivos D-3, Motivación</i>	65
Tabla 6. Estadísticos descriptivos D-4, Ansiedad	66
Tabla 7. Cruzada Género - Grupo de inglés con nivel de ubicación	70
Tabla 8. Coeficiente de correlación	72
Tabla 9. Prueba de KMO y Bartlett.....	75
Tabla 10. Comunalidades	76
Tabla 11. Varianza total explicada	77
Tabla 12. Matriz de componente	78



Introducción

El aprendizaje del idioma inglés constituye hoy en día una necesidad educativa, social y profesional en contextos globalizados. En México, su enseñanza se ha consolidado como parte esencial del currículo desde la educación básica hasta el nivel superior, con el propósito de formar ciudadanos capaces de comunicarse eficazmente en un entorno multicultural y competitivo. Sin embargo, a pesar de los múltiples programas e iniciativas implementados en el país, los niveles de dominio del idioma continúan siendo bajos en comparación con los estándares internacionales, lo que plantea un desafío persistente para el sistema educativo nacional.

En este contexto, el análisis de los factores motivacionales que influyen en el aprendizaje del inglés adquiere una relevancia especial. La motivación, entendida desde el modelo socioeducacional de Gardner (2010), es un componente esencial del éxito en la adquisición de una segunda lengua, pues implica no solo el deseo y el esfuerzo por aprender, sino también la disposición para integrarse a los valores y prácticas culturales que el idioma representa. La enseñanza del inglés, por tanto, no puede reducirse a la transmisión de estructuras lingüísticas, sino que requiere la comprensión de los aspectos afectivos, culturales y experienciales que intervienen en el proceso de aprendizaje.

La realidad educativa en México muestra que, aunque los estudiantes han cursado inglés durante varios años, la mayoría egresa con un nivel de competencia inferior al esperado. Esta situación limita su desempeño académico, profesional y social, y evidencia la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas empleadas en la enseñanza del idioma. En consecuencia, resulta fundamental indagar de qué manera las actitudes, la motivación instrumental e integrativa, la ansiedad lingüística y las experiencias previas con el aprendizaje del inglés influyen en la disposición actual de los estudiantes normalistas para aprenderlo.



La presente investigación se desarrolla en una escuela formadora de docentes de la ciudad de Chihuahua y busca analizar la influencia de los factores motivacionales en el aprendizaje del inglés. Se parte del supuesto de que la motivación tiene un peso significativo en el logro académico y en la percepción que los estudiantes construyen sobre su propio aprendizaje. El estudio se apoya en un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y con alcance descriptivo y correlacional, utilizando una versión adaptada del *Attitude Motivation Test Battery* (Gardner, 2010) complementada con una dimensión sobre experiencias previas.

Los resultados obtenidos contribuyen al campo de la innovación educativa al ofrecer evidencias empíricas que pueden orientar la práctica docente en la enseñanza del inglés, promover la reflexión sobre los aspectos emocionales y culturales del aprendizaje y diseñar estrategias pedagógicas más efectivas y motivantes para los futuros docentes. Asimismo, el estudio se alinea con las políticas nacionales que buscan fortalecer la enseñanza del inglés en las escuelas formadoras de docentes y mejorar las competencias lingüísticas del magisterio mexicano.

En cuanto a la estructura del trabajo, el capítulo 1 presenta la introducción general y el planteamiento del problema, así como las preguntas, objetivos e hipótesis que orientan el estudio. El capítulo 2 desarrolla los fundamentos teóricos relacionados con la motivación, la ansiedad, los métodos de enseñanza de un segundo idioma y el modelo socioeducacional de Gardner. En el capítulo 3 se describe la metodología utilizada, el diseño de la investigación, la población y muestra, el instrumento aplicado y los aspectos éticos considerados. Posteriormente, en el capítulo 4 se presentan los resultados del análisis descriptivo, correlacional y factorial, y finalmente, el capítulo 5 expone la discusión de los hallazgos, las conclusiones, las limitaciones del estudio y las líneas futuras de investigación.



Capítulo 1. Introducción al estudio

Este capítulo sitúa el problema de investigación en el contexto mexicano de la enseñanza del inglés, caracterizado por una expansión normativa y curricular sostenida, pero también por resultados de logro inferiores a los esperados en los distintos niveles educativos. A partir de la tensión entre los propósitos declarados y la evidencia disponible sobre el bajo dominio del idioma en la población estudiantil, se delimita el fenómeno de estudio y sus implicaciones para la formación inicial de docentes. El capítulo expone el contexto nacional e institucional, documenta el rezago, argumenta la pertinencia del enfoque motivacional para comprenderlo y justifica la necesidad de un análisis sistemático en una escuela formadora de docentes de la ciudad de Chihuahua. Con base en ello, se formulan las preguntas de investigación, se precisan los objetivos e hipótesis y se acota el alcance del estudio, sentando así las bases para el desarrollo teórico y metodológico de los capítulos subsecuentes.

Planteamiento del Problema

La enseñanza y aprendizaje del inglés en México ha tenido tanto aciertos como vicisitudes en su implementación en los diversos niveles educativos a través de los distintos planes y programas. A pesar de ser un curso ya integrado desde niveles preescolares hasta el nivel superior y de ser un requisito esencial para posgrados, las competencias comunicativas del inglés en la población mexicana se encuentran muy por debajo de las esperadas.

Existen diversos beneficios de hablar una segunda lengua, en este caso el inglés, aunque podrían ser no compartidos por todos los segmentos de la población. Vivimos en un mundo globalizado en el que la sociedad se encuentra cada vez más conectada en aspectos económicos, tecnológicos, políticos, sociales y culturales; por lo tanto, el aprendizaje y uso eficiente de una lengua franca es imperativo. Sin embargo, a pesar de los



múltiples cursos que se imparten en los diversos niveles educativos, existe un rezago en el aprovechamiento de dicha lengua. Por esta razón, los docentes requieren dominar las herramientas necesarias para poder enseñar el idioma de manera efectiva. No sólo se necesitan estrategias de tipo pedagógico y metodológico inherentes a la profesión docente, sino también las estrategias para motivar a los estudiantes en el aprendizaje del inglés.

Cuando los docentes conocen la motivación intrínseca que mueve a los estudiantes a aprender inglés, están en mejores condiciones para fijar las orientaciones pertinentes para fomentar la motivación y mejorar sus actitudes hacia el aprendizaje del idioma. La motivación es un elemento clave en el aprendizaje, especialmente en el de un segundo idioma, ya que conlleva adaptar características de otra cultura a la propia.

El aprendizaje de cualquier otra materia puede llevarse a cabo de manera más endogámica, ya que los conocimientos que se adquieren son válidos dentro de la misma cultura en que se estudia y en cualquier otra, son universales. Pero, cuando se aprende un idioma, este lleva consigo palabras y expresiones que son específicos de una cultura, por lo tanto, es necesario tener un conocimiento de esa cultura y adoptarla como una segunda cultura. Kim (2020) plantea que enseñar un idioma no puede reducirse a transmitir vocabulario y gramática, pues aprender un idioma significa también participar en las formas de vida y los valores que dicho idioma representa. Desde esta perspectiva, la adquisición lingüística conlleva la comprensión y apropiación de elementos culturales, permitiendo que el estudiante no solo domine estructuras lingüísticas, sino que adopte una visión del mundo distinta y desarrolle empatía hacia otros contextos culturales.

El papel del docente es esencial en el aprendizaje del inglés y es además responsable de colocar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que es indispensable generar las estrategias adecuadas para motivar su esfuerzo para aprender el inglés como segundo idioma.



En el caso de México, la enseñanza del inglés se ha caracterizado históricamente por ser una materia que se estudia por un mínimo de seis años desde la secundaria hasta el bachillerato. Sin embargo, encuestas y exámenes realizados en diversas investigaciones como las que se mostrarán más adelante, han demostrado que no se logran los aprendizajes esperados establecidos por los planes de estudios ya que los niveles de competencia obtenidos están por debajo de los planteados en la currícula. Esto nos muestra que existe un rezago educativo en el aprendizaje del inglés ya que no se alcanzan las metas establecidas en los programas de los cursos obligatorios.

La importancia del uso del inglés de manera competente crece cada vez más en este mundo globalizado y con tendencias que deben atender a las demandas de mercado laboral. Es decir, la enseñanza del inglés busca dotar a los estudiantes de herramientas para la comunicación en una lengua extranjera y exista la posibilidad de que estos contribuyan a resolver los retos y problemas que se presenten en la sociedad actual a nivel global. De tal forma que se ha formalizado su inclusión obligatoria con el tiempo en la educación básica y media superior, aunque su implementación ha sido heterogénea a pesar de ser un requisito para el ingreso y egreso de posgrados en México.

Según la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018), todos tienen derecho a una educación de calidad “entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (p. 4), para lo cual es necesario valorar el desempeño de maestros y estudiantes, así como los resultados que se obtienen de este. Puede ser que todos los estudiantes cuenten con acceso equitativo al aprendizaje del inglés en nivel secundaria y bachillerato, pero no existe una verdadera congruencia entre los objetivos que se plantean en los programas de estudio y sus resultados reales. También,



la enseñanza del inglés no está siendo pertinente ya que no se le proporciona la importancia contextual que debería tener.

A pesar de que el inglés ha sido una materia considerada como obligatoria por lo menos durante los tres años de secundaria y los tres años de bachillerato, existe una falta de dominio de la lengua inglesa por parte de la ciudadanía mexicana. De acuerdo con la empresa Education First, la cual realizó una evaluación del índice de nivel en inglés (2024), México se encuentra en un nivel “bajo”, en el lugar 87 de los 116 países o regiones evaluadas. Asimismo, en años anteriores se realizó una encuesta en la que sólo el 2% de los mexicanos encuestados reportaron tener un nivel alto del idioma (Centro De Investigación para el Desarrollo [CIDAC], 2018)

Por otra parte, en el año 2012 hubo un repunte en la ampliación del currículo para integrar el inglés en la educación preescolar y en la educación primaria. Según los programas de estudio (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011), los estudiantes de educación secundaria deberían alcanzar un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Sobre este tema, Székely et al. (2015) realizaron una evaluación para conocer el estado del aprendizaje del inglés en México para el cual desarrollaron el Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria (EUCIS). Para la realización del examen, tomaron como referencia los niveles del MCER y los reactivos del examen fueron validados por expertos del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL). Además, para la muestra se tomaron en cuenta alumnos egresados de secundarias públicas del ciclo 2013-2014 de once diferentes ciudades de México, lo cual, conformó una muestra total de 4,727 alumnos que ingresaron al nivel medio superior en el ciclo escolar 2014-2015.

Asimismo, el estudio realizado por Székely et al. (2015) demostró que el 79% de los examinados se encontraban en un nivel A0, el cual ni siquiera está integrado en el MCER, lo que significa un desconocimiento total del idioma. El 13% de los examinados se encontraba en el nivel A1, 5% en nivel A2 y 3% en nivel B1, el cual debería ser el nivel esperado para todos. En el estudio no hubo una diferencia significativa en la distribución de niveles por género ni por nivel socioeconómico. Si se toma como referencia el nivel que hubo entre los alumnos con promedio mayor a nueve, también se puede ver que el 53% obtuvo un nivel A0, por lo cual podemos deducir que tener buenas calificaciones en una materia no indica que exista un verdadero aprendizaje cuando se realiza una examinación del nivel de inglés. Asimismo, se encontraron en un nivel A0 el 80% de los alumnos que no habían viajado a un país de lengua inglesa y un 69% de alumnos que sí lo habían hecho.

Los resultados obtenidos para los maestros muestran que una parte considerable del problema es que casi la mitad de los encargados de la enseñanza del idioma no alcanzan siquiera el nivel de uso y comprensión que se esperaría que desarrollaran en sus propios alumnos. Uno de cada cuatro maestros no ha recibido ningún tipo de capacitación (Székely et al. 2015, p. 94).

Esto demuestra que a pesar de los esfuerzos por incluir y tratar de lograr una ciudadanía bilingüe o al menos con alto dominio de inglés en México, las acciones no están produciendo los resultados esperados. Por esta razón y en un nuevo intento por mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, en el año 2018 se implementó el programa de fortalecimiento de inglés en las escuelas normales. Con dicho programa se pretende realizar un cambio definitivo en la educación de México para que los futuros docentes adquieran las competencias necesarias para mejorar la sociedad en el mundo globalizado (SEP, 2018).



No obstante, estas tendencias para tratar de mejorar la educación, más específicamente en el área de inglés, no son nuevas, ya que en el año 2011 se implementó el Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB) en todo México. Este programa buscaba llevar el inglés a las escuelas primarias públicas del país, para que así todos tuvieran la oportunidad de aprender. Sin embargo, su comienzo no fue del todo satisfactorio ya que únicamente se contaba con el programa educativo, pero no con los materiales necesarios como libros para llevarlo a cabo de manera exitosa y provechosa para los niños.

Asimismo, para garantizar el buen nivel del programa, se consideró contratar a los alumnos y egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa, sin embargo, también se admitió a personas que no cumplían con el requisito de tener algún nivel de inglés. Es decir, una parte de los maestros nuevos carecían no solo del nivel correspondiente de inglés sino además de las bases pedagógicas específicas de la enseñanza del idioma. Según Ramírez, Pamplón, y Cota (2012), más de la mitad de los involucrados en el PNIEB desconocían los programas de inglés que se estarían utilizando, además de que a los profesores no se les pedía ningún currículum o formación específica para el campo de la enseñanza del inglés. Por lo tanto, se concluye que en general los profesores tenían una insuficiente formación, capacitación y experiencia.

Después de que el PNIEB no lograra los objetivos que se había planteado, en el 2015 se creó el Programa Nacional de Inglés (PRONI) en el cual se trataron de atender las fallas del programa anterior. Sin embargo, seguía existiendo un vacío en la preparación de los docentes. Esto dio cabida al nacimiento del programa de fortalecimiento de inglés en escuelas normales, sin embargo, también se inició de una manera intempestiva en febrero de 2017, sin previo entrenamiento del programa.



En el caso de la ciudad de Chihuahua, una vez iniciado el programa en las escuelas formadoras de docentes, los formadores de inglés se encontraron con una variedad de problemas. Después de haber realizado el examen de diagnóstico o de colocación y de acuerdo con el MCER se encontró que el 13.95% de la población estudiantil presentaba un nivel A0, el 51.35% un nivel A1, 19.33% un nivel A2, 7.29% un nivel B1, 3.96% un nivel B2, 3.8% un nivel C1 y un 0.32% un C2. Esto quiere decir, que la mayoría de los estudiantes no alcanzan los aprendizajes esperados al haber culminado el nivel medio superior y después de haber tenido por lo menos seis años de clases de inglés.

Los estudiantes ingresan a la educación superior como usuarios básicos del idioma inglés y esta etapa es su última oportunidad escolarizada de alcanzar un nivel de usuario independiente. Entonces, existe una necesidad de resarcir la falta de competencia en el aprendizaje del idioma ya que no se han logrado los resultados esperados de los distintos programas implementados a través de los años. A pesar de que el aprendizaje del inglés, como todo elemento de la educación es considerado un derecho, existe poca información sobre la calidad en la enseñanza del inglés en México. Por lo tanto, se deduce que no se le ha brindado la atención necesaria a la evaluación de las problemáticas en la educación en inglés, lo cual, nos lleva a obtener resultados poco favorables en cuanto al aprovechamiento de los estudiantes.

Asimismo, tampoco se ha implementado algún tipo de estrategia de mejora contundente. Entonces, a pesar de las horas dedicadas a la clase de inglés, la mayoría de los estudiantes terminan con un nivel bajo del lenguaje. Es un hecho que algo está fallando y hay diversos factores que determinan el éxito en el aprendizaje de un idioma, por lo cual, en esta investigación se abordará un tema que puede ser retomado individualmente por cada uno de los maestros de inglés en sus clases: la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Conforme al modelo socio-educacional de Gardner (2010), al aprender un segundo idioma, también se adoptan rasgos culturales de ese idioma, por esta razón, el estudiante debe estar motivado para aceptar esas características que forman parte del proceso de aprendizaje. De la misma manera, los estudiantes son influenciados por el ambiente escolar que genera el mismo docente, así como la manera en que imparte las clases, el material que utiliza y las herramientas de motivación que emplea para mejorar el aprendizaje. Además, para aprender un idioma es necesario contar con elementos de motivación que orienten el proceso de aprendizaje. Esto quiere decir que se integren las actitudes hacia el lenguaje, el deseo y la intensidad de la motivación, entre otras variables actitudinales de los estudiantes.

De acuerdo con Bastidas (2006) existe una relación muy cercana entre el aprendizaje y la motivación. Esto quiere decir que para que exista un aprendizaje, primero debe existir una motivación. Asimismo, Brown (1987, p. 114) expresó que la “motivación es la llave del aprendizaje” de otro lenguaje y Dornyei (2001a, p. 1) añadió que las “habilidades para motivar a los estudiantes son cruciales para los maestros de idiomas” (citados por Bastidas, 2006, p. 148). Entonces, es labor de los docentes el propiciar el aumento e incluso la promoción de la motivación para aprender inglés en los alumnos, ya que son los mismos docentes los que pueden llegar a tener un amplio rango de influencia sobre sus estudiantes. En el caso del aprendizaje del inglés no basta con seguir un programa, se deben encontrar todos los factores que mejoraran la adquisición de este lenguaje.

En un metaanálisis de 75 estudios realizado por Masgoret y Gardner (2003) acerca de las actitudes y la motivación al aprender un segundo idioma, revelaron que la motivación promueve la adquisición exitosa de una segunda lengua. Esto demuestra que la motivación juega un papel de suma importancia en el aprendizaje de un idioma.



Es necesario conocer los factores que motivan a los estudiantes para que adquieran el dominio del inglés. Las tendencias en la educación son cada vez más centradas en el estudiante y no en el maestro. Como lo planteó Brown (2011), la mayoría de las actividades son llevadas a cabo por los docentes de manera tradicional, ellos eligen, interpretan, organizan y aplican los contenidos que consideran necesarios. Sin embargo, debe ser el mismo estudiante el que guíe esas decisiones para llegar a una mejor experiencia cognitiva.

De la misma manera, Tadesse y Muganyizi (2015) declararon que una estrategia enfocada en el estudiante brinda más atención en lo que los estudiantes hacen para aprender mientras que los maestros se convierten en facilitadores del aprendizaje. En este sentido, el aula invertida ofrece un aprendizaje centrado en el estudiante, mientras que el docente guía el trabajo de habilidades de orden superior del pensamiento haciendo uso de materiales digitales de aprendizaje (Alarcón et al., 2021). De la misma manera, Mok (2014) argumentó que el “aula invertida ha ido ganando popularidad en los últimos años” (p. 7) y que la retroalimentación que se ha obtenido de los estudiantes en cuanto a esta pedagogía ha sido mayormente positiva. Además, Mok también sostuvo que los estudiantes se comprometen y empoderan más al estar más involucrados en la obtención de su propio aprendizaje. Por eso, es necesario conocer al estudiante antes de replicar las teorías que se piensan llevar a cabo y cuestionarse objetivamente si son las adecuadas para los estudiantes.

Para estos mismos propósitos, López (2012) realizó una investigación para explorar los factores que influyen en la motivación para aprender inglés en Paraguay, y se encontraron deficiencias en la enseñanza del inglés en el nivel medio superior ya que, al igual que en México, los estudiantes llegaban al nivel superior sin las competencias necesarias para el manejo del idioma. Además, el autor identificó que la motivación de los



estudiantes está vinculada con el uso de la tecnología y con las metodologías aplicadas por el profesorado. Sin embargo, aunque la tecnología constituye una herramienta poderosa para facilitar el aprendizaje, no sustituye la función esencial del docente ni el valor de los materiales didácticos impresos. En este sentido, la integración equilibrada entre recursos tecnológicos y estrategias pedagógicas adecuadas pueden potenciar el aprendizaje y despertar el interés del estudiante, siempre que se acompañen de estrategias pedagógicas efectivas que favorezcan la participación activa y significativa en el proceso educativo.

El problema del aprendizaje del inglés debe ser explorado con más profundidad para así poder ser capaces de plantear una respuesta que pueda mejorar la situación. Existen teorías de enseñanza del inglés, que proponen formas eficientes en la que un estudiante puede aprender el idioma. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, si no existe motivación, antes que nada, no se podrá llegar a construir ese aprendizaje. Para poder encontrar soluciones a dicha problemática, se plantea el desarrollo de un estudio con alumnos de educación superior a fin de identificar sus niveles de motivación, actitudes y experiencias previas sobre el aprendizaje del idioma inglés, que permita establecer alternativas fundamentadas que promuevan el aprendizaje efectivo de dicha lengua.

Preguntas de Investigación

Pregunta Principal

¿De qué manera los factores motivacionales influyen en el aprendizaje de los estudiantes de una escuela formadora de docentes de la ciudad de Chihuahua?

Preguntas Secundarias

1. ¿Cuál es la relación entre las actitudes hacia el aprendizaje del inglés y la motivación de los estudiantes?



2. ¿Cuál es el nivel de correlación entre las dimensiones de motivación integrativa, motivación instrumental y ansiedad hacia el aprendizaje del inglés de los estudiantes?
3. ¿De qué manera las experiencias previas en el aprendizaje del inglés en los niveles previos de secundaria y bachillerato influyen en la motivación actual de los estudiantes?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la influencia de los factores motivacionales en el aprendizaje del inglés de los estudiantes de una escuela formadora de docentes de la ciudad de Chihuahua.

Objetivos Particulares

1. Examinar la relación entre actitudes hacia el aprendizaje del inglés y la motivación de los estudiantes.
2. Determinar el nivel de correlación entre las dimensiones de motivación integrativa, motivación instrumental y ansiedad hacia el aprendizaje del inglés de los estudiantes.
3. Establecer la influencia de las experiencias previas en el aprendizaje del inglés en los niveles previos de secundaria y bachillerato sobre la motivación actual de los estudiantes.

Hipótesis

- **H1:** Los factores motivacionales de las actitudes, la motivación integrativa, la motivación instrumental y las experiencias previas influyen significativamente en la disposición de los estudiantes para aprender inglés.
- **H1a:** Existe una correlación positiva entre las actitudes hacia el aprendizaje del inglés y la motivación de los estudiantes.

- **H1b:** La motivación integrativa muestra una relación más fuerte con la disposición al aprendizaje del inglés que la motivación instrumental, lo cual se relaciona con los niveles de ansiedad.
- **H1c:** Las experiencias previas negativas con el inglés en secundaria y bachillerato se asocian con menores niveles de motivación actual.
- **H0:** No existe relación significativa entre los factores motivacionales de las actitudes, la motivación integrativa, la motivación instrumental, la ansiedad y las experiencias previas que influya significativamente en la disposición de los estudiantes para aprender inglés.

Justificación y Delimitación del Estudio

Es importante estudiar la influencia de los factores motivacionales en el aprendizaje del inglés de los estudiantes de una escuela formadora de docentes de la ciudad de Chihuahua ya que los métodos utilizados, así como el instrumento adaptado de recolección de datos y los resultados de la investigación pueden generalizarse a los estudiantes de la institución y posteriormente replicarse en otras instituciones de educación superior e incluso educación media superior y educación básica dentro del contexto mexicano. Todos esto con el fin de obtener información que ayudará a diseñar estrategias futuras que promuevan el aumento de la motivación en los estudiantes de inglés en instituciones de educación pública.

Además, dentro de la literatura, existe información acerca de la relevancia de la motivación en el aprendizaje de idiomas, sin embargo, no se encontró una gran cantidad de estudios que midan la motivación y los factores relacionados con la motivación en el aprendizaje del inglés en México. Es necesario conocer las tendencias particulares de cada ambiente de aprendizaje y así poder plantear posibles soluciones que promuevan un mejor nivel de inglés de los estudiantes. En este sentido, los resultados de esta investigación no



sólo aportan información valiosa sobre la motivación en el aprendizaje del inglés, sino que también pueden orientar futuras acciones de mejora en la enseñanza del idioma dentro de las instituciones formadoras de docentes.

El presente estudio se delimita al análisis de los factores motivacionales que influyen en el aprendizaje del idioma inglés, considerando las dimensiones de motivación integrativa, motivación instrumental, ansiedad y experiencias previas de los estudiantes. La investigación se desarrolló durante el periodo comprendido entre agosto de 2019 y agosto de 2021, tiempo en el cual se aplicó el instrumento y se comenzó el análisis de los datos obtenidos. El ámbito espacial corresponde a una escuela formadora de docentes ubicada en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua, México, perteneciente al sistema de educación pública. La población de estudio estuvo conformada por 846 estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, de los cuales se obtuvo una muestra probabilística de 264 participantes. Esta delimitación permite acotar el estudio a un contexto institucional y temporal específico, garantizando la viabilidad del análisis y la pertinencia de los resultados dentro del ámbito de la formación docente.



Capítulo 2. Aspectos Teóricos

En este capítulo se profundiza en la definición de los conceptos centrales del trabajo de investigación en relación al aprendizaje del idioma inglés como son: la motivación y los elementos motivacionales que incluyen la actitud hacia el aprendizaje y las experiencias previas, así como la ansiedad lingüística, se hace además un recorrido por los principales métodos de enseñanza, así como algunas investigaciones previas a este estudio.

La Motivación

De acuerdo con Brown (2007) la motivación es fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua. Es una variable afectiva central que puede explicar el éxito o el fracaso en cualquier tarea compleja. Sin embargo, Maslow (1943) estableció que cualquier comportamiento motivado se debe entender como un canal a través del cual se expresan o satisfacen necesidades básicas y que un acto puede tener más de una motivación. La clasificación de las motivaciones se debe basar en objetivos o necesidades básicas, en lugar de incitar impulsos.

Dörnyei y Ushioda (2013) refirieron el origen etimológico de la palabra motivación al verbo latino *movere*, el cual significa mover. Destacaron cómo la motivación es lo que hace que una persona se mueva, tome decisiones, haga un esfuerzo y persista en una acción. Esta definición nos habla del movimiento como un proceso, el cual no está guiado a un objetivo específico, sino que la misma acción es el motor del actuar humano.

Gardner (2010) habla de cómo las personas motivadas muestran características como el tener un objetivo o meta. Sin embargo, eso no basta para alcanzar esas metas y detalla lo siguiente:

Los individuos motivados expresan esfuerzo para alcanzar su meta, muestran persistencia y atienden las tareas necesarias para lograr las metas. Tienen un fuerte



deseo de conseguir su meta, y disfrutan las actividades necesarias para conseguir su meta. Están entusiasmados en conseguir sus metas, tienen expectativas acerca de sus éxitos y fracasos y cuando llegan a un cierto nivel de éxito demuestran autoeficacia; tienen confianza en sus logros. Finalmente, tienen razones para su comportamiento, y estas razones son frecuentemente llamadas motivos (p. 8).

De esta forma, Gardner proporcionó una definición más completa ya que la motivación es un concepto multifacético y no es posible acuñarle una enunciación simple. Las definiciones de motivación anteriores pueden aplicarse a una gran variedad de ramas y temáticas. Esta investigación se guía por esta última definición

Elementos Motivacionales en el Aprendizaje de un Segundo Idioma

Gardner (2010) postuló que el aprendizaje de un segundo idioma no es como el aprendizaje de ninguna otra materia ya que este conlleva características culturales de otra comunidad y es una parte importante del proceso de aprendizaje. Mientras más alto sea el nivel de dominio del idioma, más involucramiento habrá con rasgos culturales del lenguaje. Entonces, “Lo que inicialmente pudiera ser visto como una actividad mayormente cognitiva (por ejemplo, aprender vocabulario, estructura, etc.) finalmente se transforma en una actividad afectiva” (p. 7). Existe una distinción entre aprendizaje y adquisición de un segundo idioma. Aprender un idioma significa desarrollar el conocimiento y las habilidades que permitan una comunicación con los demás. Adquirir un idioma, por otro lado, significa hacerlo parte de uno mismo. Existen dos aspectos de la motivación para aprender un segundo idioma: (i) la motivación para aprender el idioma la cual toma en cuenta la integralidad y esta se refiere a la disposición para tomar características de otro grupo cultural; y (ii) la motivación en el aula de idiomas. Los estudiantes pueden verse afectados por las actividades que el docente realiza, el ambiente de la clase, sus experiencias, las características del docente. Ambos aspectos son

importantes en el aprendizaje de un idioma, no obstante, los factores que afectan la motivación en el aula de idiomas son extremadamente importantes.

Finalmente, cuando se habla de la motivación para aprender un idioma, esta cuenta con componentes culturales y educacionales:

Tiene características cognitivas, afectivas y de comportamiento, y el individuo motivado demuestra todas las facetas. Una razón no es una motivación. Uno puede querer aprender un idioma por razones que pudieran reflejar una orientación integrativa pero a menos que esta se acompañe por otras características de motivacionales, esta no es motivación (p. 10).

De lo anterior se puede concluir que, aunque una persona esté totalmente de acuerdo con los diversos tipos de razones que existen para aprender un idioma, estas no son suficiente motivación para aprender un idioma. Por lo tanto, estos individuos no están motivados de manera integral, sino que simplemente expresan una orientación integrativa.

Ansiedad en el Aprendizaje de un Segundo Idioma

La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera se entiende como una respuesta emocional negativa caracterizada por preocupación, tensión y falta de confianza al momento de usar o aprender un idioma distinto al propio (Shirvan y Taherian, 2018).

Esta emoción no debe considerarse un rasgo estable, sino un fenómeno dinámico que fluctúa con el tiempo y depende del contexto social, las relaciones dentro del aula y las experiencias previas del estudiante. Factores como el nivel de dominio lingüístico, la personalidad, la retroalimentación del docente, la interacción con los compañeros o el temor a la evaluación negativa influyen en la aparición y variación de la ansiedad. La ansiedad lingüística forma parte de un sistema complejo de emociones que interactúan constantemente y que pueden cambiar de intensidad a lo largo del proceso de aprendizaje, afectando la disposición y el rendimiento del estudiante.

Este tipo de ansiedad puede manifestarse mediante síntomas físicos, como tensión muscular o dificultad para hablar, y afecta la concentración, la comunicación y el rendimiento académico (Toyama y Yamazaki, 2021). También puede interferir incluso con las mejores estrategias y materiales de enseñanza, ya que limita la disposición del estudiante para participar activamente en clase. Esta ansiedad está relacionada con un menor desempeño en las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura, así como con una baja autoconfianza lingüística y creencias negativas sobre las propias capacidades. En consecuencia, se reconoce la importancia de aplicar intervenciones pedagógicas y estrategias emocionales que promuevan un ambiente positivo y reduzcan la tensión durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Métodos de Enseñanza de un Segundo Idioma

Un método, según el diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas, es “una manera de enseñar una lengua, que se basa en principios y procedimientos sistemáticos, es una aplicación de perspectivas de cómo se enseña y se aprende mejor una lengua y una teoría particular del lenguaje y aprendizaje de lenguaje” (method, 2010, p. 363). Existen diversos métodos específicos para la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma, a continuación, se esbozarán las características más importantes de los principales según la recapitulación de Larsen-Freeman y Anderson (2011). Asimismo, se enfatizará en los elementos relacionados con la motivación en cada uno de tales métodos.

El Método de Traducción Gramatical (The Grammar-Translation Method)

Se le conoce también como el método clásico ya que fue utilizado en la enseñanza de lenguas clásicas como el latín y el griego. Se pretendía que al estudiar la gramática del idioma meta (IM), por sus siglas en inglés TL (Target Language) provocaría que los estudiantes mejoraran también su lenguaje nativo. Sin embargo, al enfocarse en la gramática como un ejercicio mental, se pensaba que los estudiantes probablemente nunca



utilizarían el IM. Además, en este método se les pide a los aprendices que traduzcan constantemente a su lenguaje nativo y el docente utiliza el primer idioma como una herramienta en clase de manera continua.

Uno de sus propósitos principales es que el estudiante sea capaz de leer textos en el IM, por lo tanto, si pueden traducir lo que lee, se considera que es un aprendiz exitoso. La habilidad comunicativa en este método no tiene gran importancia ya que se enfoca en la lectura y la escritura. El docente es la autoridad en el salón de clases y es importante que todos los estudiantes tengan siempre las respuestas correctas a sus ejercicios. Hace énfasis en la gramática y en el vocabulario, al encontrar equivalentes para todas las palabras estudiadas. Se utiliza el aprendizaje deductivo en la aplicación de reglas, esto quiere decir que el razonamiento utilizado parte de lo general y pasa por ejemplos hasta llegar a lo concreto. Así pues, gran parte del aprendizaje está sujeto a la memorización de reglas. Este método no toma en cuenta las maneras de motivar a los estudiantes ya que se enfoca mayormente en la traducción y en la gramática, aspectos que normalmente son los que más causan estrés a los estudiantes.

El Método Directo (The Direct Method)

Pudiera considerarse la antítesis del Grammar Translation Method ya que surgió para preparar a los estudiantes en la comunicación y la regla principal es que la traducción no está permitida. En este, cualquier significado se debe transmitir directamente en el IM a través de la demostración y de apoyos visuales. Se realiza también una sesión de preguntas y respuestas y se hace énfasis en la pronunciación.

Este método se enfoca principalmente en el habla, se hace uso de técnicas de corrección de errores y no se debe utilizar el lenguaje nativo. El docente debe demostrar los temas vistos, no explicarlos ni traducirlos. La gramática se enseña de manera inductiva, es decir, se parte de la observación y el análisis hasta que se llega a una regla. El contenido



programático tiene base en situaciones realistas o temas y no en estructuras gramaticales, por lo tanto, las clases deben contener actividades de conversación significativas.

Asimismo, se considera que aprender otro idioma involucra el aprender aspectos de la cultura de ese idioma. Aunque el docente es quien dirige la clase, su rol es más pasivo y su relación con los estudiantes es de compañero en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este método tampoco se aborda de manera explícita la motivación, pero aborda aspectos que pueden llegar a ser más motivantes para el estudiante como lo es la involucración de la cultura y un rol más activo en el aprendizaje.

El Método Audio-Lingual (The Audio-Lingual Method)

Este método también tiene un enfoque oral y comunicativo, sin embargo, se instruye a los estudiantes a través de la repetición en el uso de patrones gramaticales en enunciados. Se basa en la lingüística estructural y en la psicología conductual, se pensaba que la manera de aprender era a través del condicionamiento, estímulos y refuerzos positivos para que se crearan hábitos.

Utiliza diferentes contextos para introducir el lenguaje de manera natural, donde el rol del docente es ser un modelo a seguir en cuanto a los sonidos y debe anticipar y evitar que los estudiantes cometan errores para que no se formen malos hábitos por lo que debe de haber correcciones inmediatas. Además, se considera al docente como un director de orquesta que “conduce, guía y controla el comportamiento de los estudiantes en el IM” (p. 43). A partir de esto, los estudiantes deben ser capaces de responder automáticamente sin detenerse a pensar gracias a la repetición de patrones.

Se considera que el aprendizaje de otra lengua debe ser el mismo a la adquisición del lenguaje nativo, así que no se memorizan reglas, sino que se entienden a través de ejemplos. Finalmente, también enfatiza que el lenguaje va ligado a la cultura, por lo que se debe presentar información acerca de ella a los estudiantes. La crítica hacia este método



recae en la incapacidad de los estudiantes para transferir los hábitos que habían aprendido en el salón de clases a la vida real. Este método aborda la motivación de una manera más implícita y mecánica a través de las recompensas que se obtienen en la creación de hábitos.

El Método Silencioso (The Silent Way)

Este método comparte algunas de sus características con el método de código cognitivo que Chomsky propuso a principios de la década de los sesenta. En éste se consideraba que la adquisición de una lengua debía ser un procedimiento en que los estudiantes utilizaran procesos de pensamiento para descubrir las reglas necesarias. De ahí nació el método silencioso, en el que se considera que la enseñanza significa servir o estar subordinada al proceso de aprendizaje y no dominarlo. Los estudiantes deben movilizar sus propios recursos y con ellos crear lo que se requiera para el reto que enfrenten, para lograr esto, los docentes deben comenzar desde los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes y de ahí partir a lo desconocido.

Un aspecto importante es que los estudiantes sean capaces de transferir lo aprendido a nuevos contextos, donde una herramienta esencial para esto es el silencio, el docente no es el centro de atención ya que genera autonomía y cooperación entre en los estudiantes quienes son los que deben practicar el lenguaje de manera significativa. Los errores son necesarios en el proceso para que el docente sepa donde existen problemas, por lo que se busca progreso y no perfección y el contenido programático se centra en estructuras lingüísticas que se repasan constantemente. En este método la motivación tampoco se aborda de manera explícita, pero el estudiante se puede desempeñar de manera más autónoma y aprender en forma significativa.

Desuggestopedia

“La razón de nuestra incompetencia es que establecemos barreras psicológicas al aprendizaje: tememos no poder desempeñarnos, que estaremos limitados en nuestra



habilidad para aprender, que fracasaremos. Como resultado, no utilizamos en su totalidad los poderes mentales que tenemos” (p. 71). Por esta razón los estudiantes deben dejar de sugestionarse de manera negativa y una manera de hacer esto es a través de las bellas artes.

Por consiguiente, el aprendizaje se facilita en un ambiente alegre y positivo en el que exista confianza y respeto por la autoridad del docente. Se deben reconocer las barreras psicológicas de los estudiantes y tratar de desugestionarlas. En este se permite a los estudiantes sentirse seguros para que sean más abiertos y así aprendan diálogos que tengan un uso inmediato. Se puede presentar gramática y vocabulario, pero no son la parte central del método. Se puede hacer uso del lenguaje nativo para aclarar significados. El uso de música crea un ambiente de relajación que ayuda al estudiante en el plano subconsciente, en el cual se sugestiona un aprendizaje sencillo y placentero. En este método la motivación se aborda de una manera más manifiesta ya que es importante que el estudiante cuente con una actitud de aprendizaje positiva, que se eliminen los bloqueos mentales que puedan desarrollar los estudiantes y que disfruten el aprendizaje.

Aprendizaje de la Lengua en Comunidad (Community Language Learning)

Este método requiere que los docentes consideren a sus alumnos como personas completas ya que no sólo se incluye su intelecto, sino que también sus sentimientos, reacciones físicas protectoras e instintivas y su deseo de aprender. Los adultos, en especial, se sienten frecuentemente amenazados cuando se enfrentan a una nueva situación de aprendizaje ya que temen sentirse ridículos. En consecuencia, los docentes deben convertirse en consejeros que comprendan, acepten y se sensibilicen por las dificultades y el esfuerzo que realizan los aprendices para transformar los sentimientos negativos en energía positiva.

En consecuencia, los docentes son responsables de edificar una relación con sus estudiantes y a la vez fomentar una buena relación entre ellos mismos para construir una



comunidad. Además, es importante eliminar la figura amenazante del docente, por lo que no debe permanecer al frente del aula para facilitar la interacción con los estudiantes. El docente debe proporcionar los objetivos de la clase para que los estudiantes conozcan los límites y sepan qué esperar. Se admite también el uso del lenguaje nativo para clarificar significados y construir un puente hacia lo desconocido y los estudiantes pueden participar en la creación de materiales o de los contenidos programáticos. En este método la motivación también se aborda de una manera más evidente ya que se toman en cuenta los sentimientos y actitudes y se crea un ambiente de aprendizaje más relajado en el que los estudiantes pueden sentirse cómodos.

Respuesta Física Total (Total Physical Response)

La aparición del enfoque de comprensión (Comprehension Approach) en los años sesenta considera que el aprendizaje comienza primero con el entendimiento para poder pasar a la producción. Esto dio paso al nacimiento de otros métodos como el enfoque natural (Natural Approach), en el que los estudiantes pueden desarrollar habilidades comunicativas básicas a través de la exposición a un nivel más elevado del IM que al que se tiene competencia. “Una condición para la adquisición consiste en crear un bajo filtro afectivo, esto se lleva a cabo cuando en la atmósfera del aula se reduce la ansiedad y se fomenta la seguridad en sí mismos” (p. 104), de esta manera, la adquisición se dará de una manera natural.

Otros Métodos

El siguiente método que parte del enfoque de comprensión es “The Learnables” (lo que se aprende) en el cual los estudiantes escuchan audios pregrabados mientras observan las imágenes que los acompañan. Los aprendices pueden lograr entender y responder a dichos audios, sin embargo, no se hace de una manera oral.



Otro método que parte del enfoque de comprensión es el enfoque léxico (Lexical Approach) en el cual los docentes tratan de hablar extensamente y exponer a sus estudiantes al lenguaje y al vocabulario para que eventualmente ocurra la adquisición. Finalmente, el método de respuesta física total o TPR por sus siglas en inglés *Total Physical Response*, también nace desde el enfoque de comprensión. Su autor cataloga este método como la manera más rápida y menos estresante de comprender un idioma y esto se logra a través del seguimiento de instrucciones orales por medio del instructor.

Dichas instrucciones se expresan con acciones que los estudiantes realizan con su cuerpo. Es de suma importancia que los estudiantes experimenten sensaciones de éxito y diversión al realizar las actividades, por lo tanto, las correcciones se realizan discretamente. Además, se considera que los estudiantes comenzarán a hablar cuando se sientan listos. En este método también se aborda la motivación de una manera más o menos explícita. Es importante que los estudiantes aumenten la seguridad que tienen en sí mismos y que al mismo tiempo bajen sus niveles de estrés y ansiedad, que puedan divertirse y sentir sus triunfos dentro del aprendizaje.

Enseñanza Comunicativa del Lenguaje (Communicative Language Teaching)

La meta de la mayoría de los métodos es lograr la comunicación en el IM, sin embargo, se puede observar que los estudiantes lo logran en el salón de clases, pero cuando se trata de enfrentar una situación real fuera del aula quedan se les complica más. Por esta razón, en los años setenta, se llegó a la conclusión de que el lenguaje es social y que para poder comunicarse no es suficiente tener competencia lingüística, sino que se requiere que los usuarios puedan desempeñar ciertas funciones y así desarrollar su competencia comunicativa.

Entre las características de este método se encuentran el uso de lenguaje auténtico en contextos reales, conocer las intenciones del hablante o del escritor, utilizar el IM como



medio de comunicación, los estudiantes trabajan en grupos y participan en juegos, además de tener la oportunidad de expresar sus opiniones e ideas. El docente es un facilitador y un consejero el cual debe establecer situaciones que promuevan la comunicación. La gramática y el vocabulario obedecen a las funciones y situaciones contextuales que se presenten. En este método la motivación se plantea de manera más implícita, sin embargo, los ambientes de aprendizaje sugeridos son divertidos, participativos y auténticos.

Instrucción Basada en Contenido (Content-based Instruction)

Se considera que esta es una versión fuerte del enfoque comunicativo ya que no se aprende a utilizar el idioma, sino que se utiliza el idioma para aprender. En este método, tanto el lenguaje como el contenido son importantes, se afirma que cuando los estudiantes encuentran relevancia en lo que aprenden, se motivan más para aprender, utiliza material auténtico y se analizan contenidos académicos. En este método la motivación se aborda de manera explícita en el sentido de que el contenido que se maneje dentro de la clase puede tener un impacto en la motivación del estudiante. Si toma en cuenta a los estudiantes y se utiliza contenido que sea de interés, la motivación será más alta.

Enseñanza del Lenguaje Basada en Tareas (Task-based Language Teaching)

Este método también es considerado una versión fuerte del enfoque comunicativo ya que el idioma se adquiere a través de su uso, en este el contenido programático de este método es analítico, se organiza en términos de propósitos o tareas significativas y se aprende el idioma según el desempeño que se requiera para obtener el resultado de esas tareas, para lograr lo anterior, el docente debe dividir la tarea en los pasos necesarios. En este método no se aborda la motivación de manera explícita, sin embargo, toma en cuenta la realización de actividades significativas que sean de utilidad en el aprendizaje de los estudiantes.



El Enfoque Participativo (The Participatory Approach)

Apareció en la década de los ochenta, con bases teóricas en el trabajo de Paulo Freire, en cierto modo es parecido a la instrucción basada en contenido, sin embargo, este contenido nace de las inquietudes e intereses de los estudiantes. Así pues, los aprendices construyen el material junto con el docente ya que el currículo no es predeterminado, de esta manera, se empodera a los estudiantes, quienes son vistos como seres políticos y sociales. En este método la motivación se aborda de una manera más explícita ya que los intereses de los estudiantes no sólo son tomados en cuenta, sino que son la base del currículo y del material utilizado en clase.

Entrenamiento en Estrategias de Aprendizaje (Learning Strategy Training)

El diseño de este enfoque se basa en el entrenamiento de los estudiantes para que utilicen estrategias adecuadas que mejoren la efectividad en el aprendizaje y así convertirse en buenos estudiantes de ese lenguaje, busca que los estudiantes sean independientes, tengan autorregulación, se autoevalúen y obtengan autonomía. Este método no plantea la motivación de manera expresa, pero les da a los estudiantes un alto nivel de responsabilidad sobre su aprendizaje.

Aprendizaje Cooperativo o Colaborativo (Cooperative Learning)

Los estudiantes aprenden unos de otros al trabajar e interactuar en grupos para que exista una interdependencia positiva, de esta manera, se comparte y distribuye la responsabilidad, la cooperación, la rendición de cuentas y el liderazgo. De igual manera, en este método, la motivación no está de manifiesto, pero se refuerzan otros estados internos y externos como el trabajo en equipo.

Inteligencias Múltiples (Multiple Intelligences)

Toma en cuenta que cada estudiante tiene diferentes estilos de aprendizaje y fortalezas, de los cuales se distinguen ocho tipos de inteligencia: Lógica matemática, visual

espacial, corporal kinestésica, musical rítmica, interpersonal, intrapersonal, verbal lingüística y naturalista. Para este enfoque, el docente debe categorizar sus actividades de acuerdo con el tipo de inteligencia. La motivación en esta teoría no se expresa de manera explícita, pero se puede suponer que, si se realizan actividades para cada tipo de inteligencia, los estudiantes encontraran motivación con la que más se identifiquen.

Tecnología en la Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas (Technology in Language Teaching and Learning)

La tecnología se puede utilizar para obtener recursos para la enseñanza, que mejoren las experiencias de aprendizaje de un idioma. También hace posible una mayor individualización de la enseñanza, interacción social, reflexión acerca del idioma y motivación, donde los estudiantes pueden trabajar con material auténtico de una manera libre y dinámica. Así pues, el buen uso de la adecuada tecnología en un aula de idiomas puede llegar a motivar a los estudiantes y lograr mejores resultados en su aprendizaje.

En conjunto, el recorrido por los distintos métodos de enseñanza de un segundo idioma permite observar cómo la concepción de la motivación ha evolucionado junto con las teorías pedagógicas. Mientras los métodos tradicionales priorizaban la memorización, la precisión gramatical y el control docente, relegando el papel activo del estudiante, los enfoques más recientes han reconocido la importancia de los factores afectivos y del contexto emocional del aprendizaje. Esta transición refleja el paso de una visión mecanicista del aprendizaje de lenguas hacia una perspectiva más humanista y comunicativa, en la que la motivación se entiende como una fuerza interna que impulsa al estudiante a participar, persistir y encontrar sentido en lo que aprende. De esta forma, la motivación se convierte no sólo en un componente del proceso didáctico, sino en un indicador clave del éxito en la enseñanza del inglés, especialmente en el contexto de la formación docente.



Métodos de Enseñanza de un Segundo Idioma y la Motivación

Para la mayoría de los métodos mencionados anteriormente, se consideran diversos elementos que los distinguen el uno del otro, como pueden ser las metas del método, el rol del docente y de los estudiantes, las características del proceso de enseñanza y aprendizaje, la interacción entre docentes y estudiantes, la visión del lenguaje y su cultura, áreas del lenguaje y habilidades que se trabajan, el rol de la lengua nativa de los estudiantes, la evaluación y la respuesta a los errores. Sin embargo, dos elementos que están presentes en casi todos los métodos es el de las emociones de los estudiantes y la motivación.

Siguiendo el análisis de Larsen-Freeman y Anderson (2011), en los métodos en los cuales no se toma en cuenta el impacto de las clases hacia las emociones y motivación de los estudiantes son los de Grammar-Translation, Direct Method y Audio-Lingual Method. Dichos métodos son los más antiguos, sin embargo, se siguen utilizando en clases de inglés en la actualidad.

Por otro lado, el resto de los métodos proponen manejar las emociones y la motivación. En el Silent Way, el docente trata de encontrar maneras para que los estudiantes superen los sentimientos negativos que interfieran con el aprendizaje. Asimismo, los estudiantes tienen oportunidad de expresar sus sentimientos al final de la sesión. Los docentes motivan a los estudiantes en todas las clases y crean un ambiente relajado y agradable. En el método Desuggestopedia presta gran atención a los sentimientos de los estudiantes, los cuales se sienten relajados y con confianza. Es importante también que se elimine la sugerencia de las barreras psicológicas de los estudiantes para convencerlos de que pueden obtener el éxito. Un aspecto interesante de este método es que los estudiantes eligen un nombre en el IM para obtener una nueva identidad que los haga sentir más seguros de sí mismos.



En el método de Community Language Learning, es muy importante que los estudiantes expresen cómo se sienten, escuchar y responder a estos sentimientos de manera cuidadosa. El docente debe mostrar entendimiento y ayudar a superar los sentimientos negativos. Es necesario proporcionar seguridad a los estudiantes. Se puede utilizar el lenguaje nativo para clarificar actividades. De la misma manera, el método de Total Physical Response se desarrolló para reducir el estrés y la ansiedad en el aprendizaje de un segundo idioma de un modo divertido y humorístico. No existe una presión para hablar ni se espera la perfección y se festejan los sentimientos de éxito.

“Uno de los supuestos básicos del CLT es que al aprender a comunicarse los estudiantes estarán más motivados a estudiar otro idioma ya que sentirán que están aprendiendo a hacer algo útil” (pp. 124-125). Además, en el método de Communicative Language Teaching se aumenta la seguridad de los estudiantes ya que tienen oportunidad de expresar su individualidad, sus ideas y sus opiniones. Por otra parte, el método de Content-based instruction “asume que el aprendizaje de contenido y lenguaje juntos mantiene a los estudiantes interesados y motivados” (p. 140), ya que utilizan información relevante para ellos y el aprendizaje del idioma es un medio para llegar a un fin.

En el aprendizaje basado en tareas los estudiantes se motivan cuando realizan tareas que les servirán en el mundo real. En el enfoque participativo, “los estudiantes aprenden que sus sentimientos son importantes y que el estudiar el lenguaje es relevante para sus vidas” (p. 176). Además, se empodera a los estudiantes ya que se les otorga la capacidad de dirigir y evaluar su propio aprendizaje mientras expresan sus sentimientos.

El Learning Strategy Training, Cooperative Learning y las inteligencias múltiples, no manejan de manera explícita la motivación y lo sentimientos en el aprendizaje de un segundo idioma, sin embargo, se pueden adaptar elementos que ayuden al desarrollo de esta. Finalmente, con el uso de la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, los



estudiantes se motivan por las tareas en línea. De esta manera, pueden elegir como representarse a ellos mismos en sus perfiles en redes sociales y comunidades virtuales mientras disfrutan de la autonomía que les brinda el poder enfocarse en lo que ellos quieren aprender.

Después de analizar las teorías de enseñanza de un idioma surge la pregunta ¿Cuál es el mejor método? La adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) implica diferencias en el proceso de acuerdo con el país y la situación lingüística de este, pero no sólo eso, sino que también existen diferencias de persona a persona, como lo hizo notar Moreno (2014), quien afirmó que no existe un método definitivo y universal para el aprendizaje de un idioma, ya que incluso el aprendizaje puede variar en una misma persona dependiendo del idioma que estudie.

Por lo tanto, es necesario considerar el tipo y el grado de motivación que tienen los estudiantes. Uno de los aspectos que influyen en el aprendizaje de un idioma se constituye por las percepciones culturales. Dicho con palabras de Moreno (2014):

Es decisiva la imagen sociocultural que tenemos acerca de la comunidad lingüística de un país para el éxito en el aprendizaje de la lengua. Lo que motiva previamente al estudio de la LE son unas percepciones culturales positivas que proporcionan una imagen idealizada de lo que supondrá el aprendizaje de la LE y el contacto con la comunidad lingüística involucrada (p. 7).

Dörnyei (2010), por su lado, postula la teoría de atribución en la cual se conectan las experiencias pasadas de las personas con sus esfuerzos de logros futuros. Weiner (1992) sostuvo que “las razones subjetivas de nuestros éxitos y fracasos pasados dan forma de manera considerable a nuestra disposición motivacional y son el trasfondo de nuestra acción futura” (citado por Dörnyei, p. 79).



Una Alternativa: El Modelo Socio-Educacional

Este modelo nació después de varios estudios realizados por Gardner (2010) desde los años cincuenta. Definió dos tipos de motivación que iban más allá de lo que la motivación intrínseca y extrínseca planteaban. propuso la dicotomía de la motivación instrumental, la cual se puede asociar con la extrínseca, y la motivación integrativa, la cual se asocia con la intrínseca. La “orientación integrativa se refería a un interés en aprender el idioma para saber más y acercarse a la otra comunidad del idioma, mientras que una orientación instrumental significaba adquirir el idioma por razones pragmáticas” (p. 32). Por lo tanto, la orientación integrativa implica la existencia de algún tipo de interacción o identificación con la cultura del IM.

La razón por la cual los estudiantes no mantienen un nivel alto de motivación durante largos periodos de tiempo en el que estudian un idioma. A las personas que buscan aprender un idioma por razones como obtener una calificación en su escuela o tener mejores oportunidades de trabajo (orientaciones instrumentales), estas no les serán suficientes para permanecer motivados si no tienen orientaciones integrativas.

Por consiguiente, existe una estrecha relación entre el lenguaje y su cultura, lo cual puede afectar su aprendizaje. Para conseguir el éxito en el camino al bilingüismo, es necesario adoptar una identificación psicológica con la cultura del IM. El autor afirma que es normal que los adultos tengan dificultad en dejar a un lado sus identidades previas, por lo tanto, si se da una identificación cultural, lo más probable es que esta sea parcial. Para que ocurran cambios permanentes en la personalidad de un adulto, esto tendría que ocurrir en condiciones extremas en las cuales se vieran obligados. En este caso, el deseo de ser otra persona no es consciente.

A través de la historia, la motivación para aprender un segundo idioma se ha vinculado a distintos factores. En los años setenta concluyó que la “motivación estaba

asociada con las medidas de actitudes hacia hablantes del inglés y el ambiente del aula, así como con las medidas de la ansiedad del lenguaje y su uso (lo cual fue interpretado como autoconfianza con el lenguaje)” (p. 44). En consecuencia, los estudiantes con motivación y actitudes favorables tienen muy poca preocupación por perder su identidad al aprender inglés. Asimismo, se encontraron cuatro elementos importantes en el proceso de aprendizaje: el entorno social, las diferencias individuales, los contextos del aprendizaje del idioma y los resultados.

El entorno social influye en el proceso de aprendizaje ya que la familia, los amigos y la comunidad en general pueden tener un impacto en el estudiante. También existen diferencias individuales que pueden afectar como lo son sus actitudes, aptitudes, etnocentrismo, la clase, el docente, la ansiedad y la motivación. El contexto de aprendizaje del idioma también tiene efectos en el proceso ya que aquí intervienen los materiales, la práctica, las oportunidades de aprendizaje, entre otras. Existen dos tipos de contextos, el formal, que es en el salón de clases, y el informal, en el que existe una instrucción indirecta como en los medios de comunicación.

El ambiente cultural y educacional puede tener efectos en el éxito al aprender un idioma. En las sociedades en que se promueve la cultura bilingüe, se tienen buenos programas educativos y maestros de lenguaje preparados con las técnicas pedagógicas necesarias aunado a un alto entusiasmo de su parte, los estudiantes serán más exitosos al aprender un idioma a diferencia de las sociedades en las que no se promueve el bilingüismo, ni se tienen buenos programas educativos ni maestros preparados. Por ello, “las actitudes sociales y hacia otras comunidades, así como la integralidad, están influenciadas por las características del entorno, y las experiencias en las situaciones de aprendizaje del idioma pueden influenciar las actitudes hacia esa situación” (p. 46).



Así pues, Gardner (2010) resume su concepción de motivación de la siguiente manera:

Los individuos motivados de manera integrativa son aprendices más activos tanto dentro como fuera del aula, son más resistentes al abandono del lenguaje, son más persistentes, es más probable que busquen programas innovadores, y pueden aprender del material más rápidamente. Ambos tipos de motivaciones, integrativa e instrumental, pueden influenciar el éxito, pero la motivación integrativa es más perseverante. Cuando la motivación instrumental pierde su valor incentivo, ya no es funcional (p. 54).

Después de realizar otras investigaciones surge al Modelo Socio-Educativo el cual describe un proceso que conecta variables en caminos causales hipotéticos. Este es un modelo diferente a otros de adquisición de una segunda lengua y este nació de la inquietud que representaba el que algunos estudiantes pudieran utilizar el idioma como medio de comunicación mientras que otros lo olvidaban ya que lo consideraban un curso escolar más.

El autor refirió cómo al visitar salones de clase los docentes estaban entregados a su tarea, pero algunos estudiantes estaban más involucrados que otros. Donde el idioma juega un papel importante en la identidad de una persona y esto se determina a través de factores sociales. Por lo tanto, se definió el éxito en el aprendizaje de un segundo idioma como el desarrollo de un medio de comunicación con personas que hablan dicho idioma, así que el éxito depende de la habilidad o capacidad de hacer el idioma parte de uno mismo.

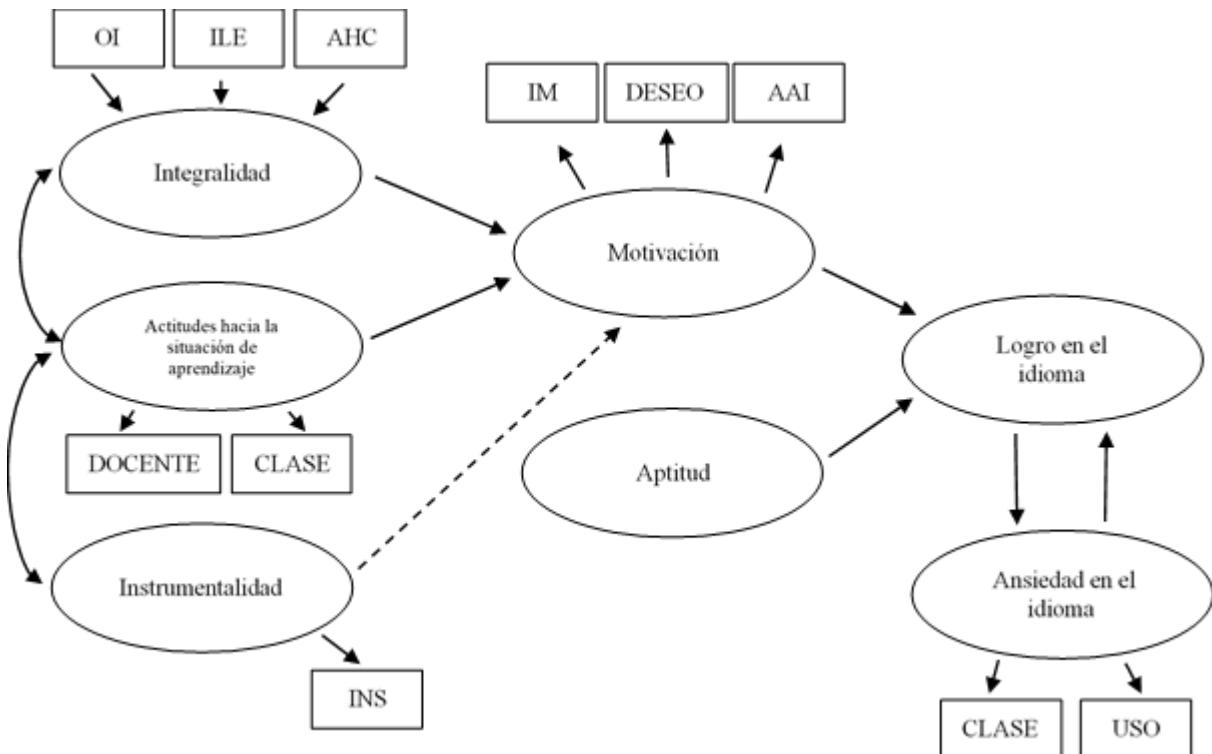
Es importante resaltar que el aprendizaje de un idioma es diferente al de cualquier otro curso escolar, aprender un idioma tiene una función bipartita ya que no solamente involucra la adquisición de habilidades como el vocabulario, gramática, pronunciación, etc. sino también adquirir patrones de comportamiento de otra cultura a través de su lingüística.



Los elementos de un idioma son representaciones de otra comunidad. Todo esto influye en la motivación y los logros al aprender un idioma.

Representación del Modelo

Figura 1. Representación de la ecuación estructural del modelo socio-educacional de Gardner



Fuente: Gardner (2010, p. 88).

En la figura anterior, la integralidad y las actitudes hacia la situación de aprendizaje son la base de la motivación para aprender un segundo idioma. La motivación y la aptitud son dos variables que influyen en el logro del idioma. Asimismo, la instrumentalidad puede ayudar en la motivación, sin embargo, puede llegar a ser inestable, y esta se mide con la orientación instrumental (INS). El logro y la ansiedad en el idioma influyen el uno en el otro recíprocamente. También, la ansiedad en el idioma se desarrolla como consecuencia de experiencias en el salón de clases y tiene efectos negativos en el uso del lenguaje.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la integralidad refleja un interés genuino en el aprendizaje de un segundo idioma para poder comunicarse con personas de esa



comunidad cultural. La integralidad implica actitudes complejas como lo son la orientación integrativa (OI), el interés en lenguas extranjeras (ILE) y las actitudes hacia la cultura (AHC).

Las actitudes hacia la situación de aprendizaje comprenden las actitudes hacia cualquier aspecto de la situación en la que se aprende el idioma. Estas actitudes se pueden dirigir hacia el docente o hacia cualquier aspecto del curso en general.

En cuanto a la motivación, esta se define como la fuerza que nos impulsa en cualquier situación y esta comprende tres elementos:

Primero, el individuo motivado dedica un esfuerzo para aprender el idioma. Esto es, existe un intento persistente y consistente para aprender el material, haciendo tarea, buscando oportunidades para aprender más, haciendo trabajo extra, etc. Segundo, el individuo motivado quiere lograr su meta. Dicho individuo expresará un fuerte deseo de aprender el idioma, y se esforzará por lograr el éxito. Tercero, el individuo motivado disfrutará la tarea de aprender un idioma. Dicho individuo dirá que es divertido, un reto, y agradable, incluso cuando el entusiasmo sea menos que en otras veces (Gardner, 2010, p. 89).

Es necesario que existan los tres elementos mencionados para que haya motivación. La motivación se mide a través de tres dimensiones que son intensidad motivacional (IM), DESEO y actitudes hacia el aprendizaje del idioma (AAI).

Lo que hace diferente al modelo socio-educacional de Gardner de cualquier otro modelo, es que él desarrolló un instrumento de medición llamado The Attitude Motivation Test Battery (AMTB) para evaluar las variables involucradas.

Investigaciones previas realizadas

Abbasabadi y Shakerkhoshroud (2019), desarrollaron una investigación cualitativa en la que maestros de inglés como lengua extranjera fueron entrevistados acerca de sus



estrategias de motivación. A partir de esto, se concluyó que además de establecer y crear las condiciones de aprendizaje adecuadas, las estrategias de motivación instrumental e integrativa en las que se familiariza a los estudiantes con los valores de la segunda lengua (L2) confirman la importancia de los maestros como ejemplos a seguir. Además, se concluyó que:

- A. El comportamiento de los maestros y sus estilos de enseñanza y las tareas que utilizan en el salón de clases, pueden conducir a la motivación interna de los estudiantes de idiomas.
- B. Incrementar la autoconfianza en los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) a través de un programa interesante y negociado pueden contribuir positivamente a la motivación para aprender un idioma extranjero de los estudiantes de EFL.
- C. Promover la autonomía del estudiante y D. la atmósfera del salón de clases juega un rol muy importante en la motivación de los estudiantes (p. 14).

Como se aprecia, analizan el uso de la motivación integrativa para mejorar la experiencia de los estudiantes al aprender inglés. También hacen énfasis en cómo el docente puede convertirse en un modelo a seguir al inculcar valores del idioma dentro de su aprendizaje. Además, se promociona la autoconfianza, la autonomía y una buena atmósfera en el salón de clases. De esta manera, se enfocan en cuatro elementos que motivan el aprendizaje del inglés en institutos de idiomas en Irán, pero nace la incógnita de si ¿son esos cuatro factores los más importantes en el aprendizaje del idioma?, o de si ¿desde el punto de vista cuantitativo se obtendrán los mismos resultados?, ¿los estudiantes perciben esos factores como los más vitales para su aprendizaje?, cuándo se observa la práctica de los docentes y cuando los estudiantes expresan su opinión, ¿habrá diferencias en sus percepciones?. Así pues, es de interés el conocer el punto de vista de los estudiantes



en cuanto a su motivación para aprender inglés y consecuentemente tomarlo en cuenta en futuras estrategias para mejorar la enseñanza docente y el aprendizaje de los estudiantes.

En otra investigación, Bambirra (2017) analizó qué tan motivados estaban los estudiantes para aprender inglés en una escuela secundaria brasileña, así como sus actitudes hacia las clases de inglés. En este estudio se encontró que la mayoría de los estudiantes estaban motivados a asistir a sus clases de inglés y que la atmósfera y las experiencias dentro y fuera de las clases podían motivarlos para aprender y participar. Además, concluyó que:

Era posible darse cuenta de que los factores que influencian la motivación para aprender inglés pueden ser suficientes para determinar la capacidad de respuesta a las experiencias del salón de clases, lo cual impacta en sus resultados de aprendizaje y en la manera en que participan. La participación variaba en gran medida a diario, lo que confirma que la motivación es un constructo experiencial en constante cambio que influye profundamente en el aula de aprendizaje de lenguas extranjeras y, al mismo tiempo, está profundamente influenciada por factores internos y externos a los individuos. Entre un gran conjunto de factores, los contenidos emocionales y (meta)cognitivos son los internos más predominantes (p. 234).

En este sentido, afirma como los factores que motivan el aprendizaje en los alumnos, puede influir en su desempeño académico. Sin embargo, en este caso específico argumenta que la motivación es cambiante. Este es un punto interesante ya que también se menciona que la motivación es influenciable, lo que quiere decir de que a pesar de que existan factores internos y externos modificando la motivación del estudiante, podría ser posible crear un ambiente de aprendizaje en el que el nivel de motivación se mantenga en un nivel positivo de manera constante. Por lo tanto, es necesario conocer qué es lo que



motiva al alumno y utilizar esa información para motivarlo no solo de manera instrumental, sino también integrativa.

Leeming (2017) realizó un cuestionario para medir la autoeficacia al hablar inglés de estudiantes de primer año de universidad. El autor refirió como los niveles de autoeficacia de los estudiantes aumentaron a través del tiempo debido a la experiencia que adquirían y también a que se acostumbraban a las dinámicas de la clase. Con el paso del tiempo, los estudiantes entienden el curso, a la universidad y a su docente, lo cual incrementa el sentimiento de autoeficacia. Constato que:

Los estudiantes estaban generalmente nerviosos, pero llegaron a sentir que las lecciones eran divertidas y que el hablar inglés era una experiencia positiva. Los estudiantes también mencionaron que se llegaron a acostumbrar a los demás miembros del grupo, y que esto les dio más sentimientos de autoeficacia con respecto a la elaboración de una conversación en inglés (pp. 11-12).

Lo anterior demuestra cómo la percepción de autoeficacia de un estudiante al hablar inglés puede cambiar a través del tiempo gracias a experiencias positivas en el salón de clases. Es indispensable que a los estudiantes se les brinde la oportunidad de practicar el idioma y experimentar el éxito dentro del salón de clases. De esta manera, la autoeficacia puede convertirse en factor que influye en la motivación para aprender inglés.

En otro estudio realizado por Ochoa et al. (2016), se analiza cómo las actividades dentro del enfoque comunicativo pueden considerarse motivantes tanto por estudiantes como por docentes del último año de preparatoria en Ecuador, los cuales consideran que de esta manera se mejora el uso del inglés ya que se utiliza de una manera realista y agradable. Con base en estos hallazgos, brindan las siguientes recomendaciones:

Los docentes siempre deben mantener un ambiente de clase agradable para motivar a los estudiantes a aprender el TL. Los docentes deben incrementar la frecuencia de



actividades como juegos y role plays ya que promueven oportunidades para practicar el lenguaje, la independencia del estudiante y crean un clima de clase positivo, amigable y afectivo. Cuando los estudiantes trabajan en actividades comunicativas deben seguir proporcionando la retroalimentación adecuada y la corrección de errores, ya que estos elementos son altamente motivantes para los estudiantes (p. 47).

El uso de métodos de enseñanza adecuados para cada tipo de estudiante es necesario para alcanzar los objetivos deseados. A partir de este estudio, se comprueba que los métodos de enseñanza y los tipos de actividades durante la clase pueden ser factores determinantes a la hora de aumentar la motivación para aprender inglés. Asimismo, llama la atención que una vez más se vuelve a enfatizar la importancia del diseño del ambiente de aprendizaje. Es necesario que los estudiantes se sientan cómodos y en confianza al practicar el idioma de una manera atractiva para que se mantengan motivados. Sin embargo, también nace la duda de si esos mismos métodos de enseñanza pueden aplicar para los sujetos de este estudio. Solo se podrá determinar lo qué es mejor para un grupo de estudiantes después de haberlos cuestionado y poder así analizar su información.



Capítulo 3. Marco Metodológico

En este capítulo se detalla el diseño de la investigación, el enfoque, la información acerca de los sujetos participantes, la muestra, el instrumento de recolección de datos y su adaptación, así como su validez y confiabilidad. Asimismo, se incluyen los aspectos éticos.

Enfoque de la Investigación

Se utilizó un enfoque cuantitativo, ya que se concentró en el uso de encuestas que midieron un fenómeno a través de técnicas estadísticas. Tal como lo plantea Cresswell (2013), existe un grupo pequeño de variables y se utiliza un diseño muy riguroso de análisis estadístico del cual se obtendrán datos. Asimismo, se busca “contestar a las preguntas de investigación y probar las hipótesis formuladas previamente, además se confía en la medición de variables” (Ñaupas, 2018, p. 140). Se cuenta con la rigurosidad del orden de los pasos o etapas para que la información obtenida se derive en generalizaciones de los resultados.

Diseño de la Investigación

Se parte de una investigación básica que buscó descubrir nuevos conocimientos, los fueron la base para realizar una investigación aplicada en un futuro en cuanto al tema de este estudio. Con un diseño de investigación no experimental, transversal ya que la recolección de datos se realizó en un único momento. De igual manera, no se llevó a cabo ninguna manipulación intencional de las variables, únicamente se observaron y analizaron los fenómenos existentes de interés de esta investigación.

El alcance de este estudio fue de carácter descriptivo y correlacional de acuerdo con sus estrategias de investigación específicas. Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que los estudios exploratorios posibilitan el llevar a cabo una investigación en un contexto particular y así establecer prioridades para investigaciones futuras. Además, los



autores explican cómo a través del alcance descriptivo se pueden “describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (p. 92).

De acuerdo con Ñaupas (2018), su “objetivo principal es recopilar datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones, clasificación de los objetos, personas, agentes e instituciones, o de los procesos naturales o sociales” (p. 134). Por lo tanto, se recolecta información que permite describir las propiedades y características relacionadas con la motivación para aprender inglés en estudiantes de educación superior. De igual manera, se busca precisar las características de un grupo determinado de sujetos a través de la recolección de información y su análisis. Finalmente, el alcance correlacional establece el grado de relación o de asociación entre dos o más variables que no sean dependientes entre sí en un contexto particular (Ñaupas, 2018).

Variables de Estudio

La investigación incluyó tres variables:

- 1) Las actitudes hacia el aprendizaje del inglés, como variable independiente (X).
- 2) Las experiencias previas de aprendizaje de inglés, como variable independiente (X).
- 3) La motivación para aprender inglés, como variable dependiente (Y).

Población

Los participantes en esta investigación fueron estudiantes de nivel superior, los cuales ya han pasado previamente por la educación secundaria y media superior, en las que ya tuvieron clases de inglés. Específicamente, la población de la institución era de 960 al momento de realizar la investigación, conformada por estudiantes de los diferentes grupos de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre de las licenciaturas en Educación Preescolar, en Educación Primaria e Inclusión Educativa. En un rango de edad de 18 a 23 años. Todos

han tenido por lo menos seis años de clases de inglés antes de haber llegado al nivel superior.

Muestra

Se compuso por estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria. Se descartó la licenciatura en Inclusión Educativa ya que es una licenciatura de nueva creación que inició en el 2018 y únicamente lleva tres semestres de inglés los cuales están distribuidos de manera irregular hasta el momento de esta investigación. Así pues, se utilizó una muestra probabilística ya que todos los elementos de la población tuvieron la misma posibilidad de ser escogidos por medio de una selección aleatoria de las unidades de muestreo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Para definir el tamaño de la muestra representativa se utilizó el programa STATS® tal como lo recomiendan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). De esta manera se conoció el menor número de sujetos que se necesitan en la muestra para que se asegure un nivel de error estándar menor a 0.01 y así maximizar la confiabilidad. Para lograr dicho objetivo, se ingresó el tamaño de la población dividida por licenciaturas. En la licenciatura en educación preescolar hay 429 y en la licenciatura en educación primaria hay 417, y en total de las dos licenciaturas son 846 estudiantes. Después, se definió el error estándar máximo aceptable de 5%. El porcentaje estimado de la muestra, que es la probabilidad de ocurrencia del fenómeno, la sugiere el programa automáticamente de 50%. Finalmente, el nivel de confianza deseado es de 95%. Después de calcular, STATS® proporcionó como resultado un tamaño de muestra de 264 sujetos en educación preescolar y primaria para que se cumplan los criterios anteriores.

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula para poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95 % ($z = 1.96$), un margen de error del 5 %



($E = 0.05$) y una proporción esperada de éxito del 50 % ($p = 0.5$, $q = 0.5$), con el propósito de maximizar la variabilidad de los datos.

$$n = \frac{(1.96)^2(0.5)(0.5)}{(0.05)^2} = 384$$

Posteriormente, se realizó el ajuste para una población finita menor a 10,000, aplicando la corrección correspondiente:

$$n' = \frac{384}{1 + \frac{384 - 1}{846}} = 264$$

Por lo tanto, el tamaño final de la muestra fue de 264 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo aleatorio simple, garantizando la representatividad de la población estudiantil participante.

Criterios de Participación

Los criterios de participación se establecieron con el propósito de garantizar la validez y confiabilidad de la información obtenida, delimitando de manera precisa la población objetivo del estudio.

Tabla 1. *Criterios de participación*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión	Criterios de separación
Estudiantes inscritos en las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria de la escuela formadora de docentes de la ciudad de Chihuahua.	Estudiantes pertenecientes a otras licenciaturas, como Inclusión Educativa, por no contar con los mismos niveles de inglés al momento del estudio.	Estudiantes que abandonen la carrera o interrumpan su participación durante la aplicación del instrumento.
Estudiantes que se encontraban cursando segundo, cuarto, sexto u octavo semestre durante el periodo de aplicación del instrumento.	Estudiantes irregulares o que no cursaran inglés en el semestre de aplicación.	Estudiantes que no completen el cuestionario o dejen más del 10 % de los ítems sin responder.
Estudiantes que aceptaron participar voluntariamente y firmaron el consentimiento informado antes de contestar el instrumento.	Estudiantes que no otorgaron consentimiento informado o rechazaron participar.	Participantes que decidan retirarse de la investigación en cualquier momento.



Estudiantes que tuvieron al menos seis años previos de instrucción en inglés (secundaria y bachillerato).	Estudiantes que no contaran con antecedentes formales en el aprendizaje del inglés.	Estudiantes que presenten respuestas inconsistentes o duplicadas en el formulario.
---	---	--

Técnicas de Recolección de Datos

Para recolectar los datos cuantitativos de esta investigación se utilizó como base un instrumento de medición llamado prueba de actitud y motivación (Attitude Motivation Test Battery) creada por Robert Gardner (2010). Esta encuesta mide las variables identificadas por el modelo socio educacional de la adquisición de un segundo idioma diseñado por Gardner.

El cuestionario original cuenta con 104 ítems en inglés, los cuales fueron traducidos por un profesional certificado, para posteriormente ser analizados a detalle en busca de errores semánticos. Después se decidió utilizar únicamente la versión traducida del instrumento con los participantes y únicamente anexar la versión original en este documento (Anexo 1). Tal como Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) recomiendan, la validez del contenido del instrumento se obtuvo mediante opiniones de expertos, las cuales se tomaron para realizar los cambios pertinentes.

Asimismo, se modificó la escala de medición de seis puntos a una escala tipo Likert de cinco puntos que van desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo” y cuentan con un punto medio que el participante puede elegir si no está de acuerdo ni en desacuerdo. Además, se agregaron seis declaraciones extra, las cuales miden las experiencias previas de los estudiantes con el aprendizaje del inglés.

Después de la adaptación del instrumento, en el cual también se incluyó un consentimiento informado, se realizó una prueba piloto con el fin de obtener una evaluación de los ítems por parte de una pequeña muestra de la población objetivo. Se obtuvieron treinta y nueve respuestas de estudiantes de cuarto y sexto semestre de la

licenciatura en educación primaria. Los estudiantes no mencionaron ninguna dificultad al responder el instrumento por medio de formularios Google y les tomó de treinta minutos a una hora responderlo en su totalidad.

A partir de los resultados obtenidos por este grupo de estudiantes, se obtuvo una base de datos en Excel, la cual se transportó al programa SPSS para la realización de los procesos estadísticos como el cálculo del Alfa de Cronbach para establecer su confiabilidad en busca de resultados consistentes. Para esto tomaron las medidas de consistencia interna, ya que solo requieren una sola administración del instrumento el software estadístico calcula el coeficiente para su posterior interpretación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Gracias a estas medidas, se encontró que los 104 elementos del instrumento presentan un Alfa de Cronbach general de .851. Existen distintas interpretaciones a este coeficiente según diversos autores, sin embargo, lo más común es que el coeficiente debe estar entre .70 y .90 para demostrar coherencia interna. Por lo tanto, se concluye que el coeficiente de .851 es bueno. Un coeficiente mayor a .90 implicaría redundancia entre las afirmaciones del instrumento.

Después se procedió a realizar una medición del Alfa de Cronbach de cada una de las variables de estudio y sus respectivas dimensiones, las únicas modificaciones que se realizaron fueron el cambiar las declaraciones negativas a afirmativas para que así todo el instrumento fuera consistente. En otros casos, se tomaron en cuenta las estadísticas totales del elemento y se observó el Alfa de Cronbach si el elemento fuera suprimido y se procedió a eliminar las declaraciones que aumentaran la medición. Un ejemplo de estas es: Mi maestro(a) de inglés es una gran fuente de inspiración para mí de la dimensión dos de actitudes hacia el docente.

Finalmente, se hicieron los cambios pertinentes con base en los datos obtenidos para una versión final del instrumento y poder aplicarlo y analizarlo. El instrumento se redujo a un total de 75 ítems incluyendo 6 nuevos relacionados con las experiencias previas, lo cual hace a este instrumento final más sencillo y menos tardado de contestar por los sujetos.

A continuación, se presenta la estructura del instrumento por dimensiones (Ver encuesta final en el Anexo 2.):

Tabla 2. Dimensiones del instrumento

Variable/Dimensión	Número de ítems	Ítems del instrumento
Dimensión Integralidad (D1integ)	1 Orientación integrativa (C1OI)	4 4, 18, 35, 49
	Actitudes hacia la cultura (C2AHC)	7 17, 27, 34, 38, 48, 65, 75
	Interés en lenguas extranjeras (C3ILE)	9 1, 7, 12, 21, 29, 39, 53, 60, 69
Dimensión 2 Actitudes hacia la situación de aprendizaje (D2actit)	Docente (C1DOCEN)	4 2, 15, 32, 63
	Clase (C2CLASE)	8 11, 19, 28, 37, 51, 59, 67, 74
Dimensión 3 Motivación (D3motiv)	Intensidad motivacional (C1IM)	8 8, 14, 22, 31, 46, 54, 62, 70
	Deseo de aprender inglés (C2DESEO)	8 5, 25, 36, 43, 50, 57, 66, 72
	Actitudes hacia el aprendizaje del inglés (C3AAI)	8 3, 10, 16, 26, 47, 58, 64, 73
Dimensión 4 Ansiedad en el idioma (D4ansied)	Ansiedad en la clase de inglés (C1ANSCLASE)	5 9, 24, 42, 56, 71
	Ansiedad en el uso del inglés (C2ANSUSO)	5 6, 20, 44, 52, 68
Dimensión 5 Instrumentalidad (D5instrum)		23, 41, 55
	3	
Dimensión 6 Experiencias previas		13, 30, 33, 40, 45, 61

Técnicas de Análisis de Datos

Una vez aplicada la encuesta, los datos fueron procesados mediante el programa SPSS Statistics versión 23, con el propósito de realizar el análisis estadístico correspondiente. En primer lugar, se efectuó un análisis descriptivo para obtener medidas de tendencia central y dispersión (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar) de las dimensiones que integran el instrumento. Posteriormente, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson para identificar las relaciones existentes entre las variables motivacionales.

Asimismo, se llevó a cabo un análisis factorial con el objetivo de determinar la estructura profunda del instrumento y comprobar su validez de constructo. Este procedimiento incluyó el cálculo del índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett, además del análisis de la varianza total explicada y la matriz de componentes principales. Dicho análisis permitió identificar los factores con mayor peso estadístico y establecer la coherencia interna entre los ítems de cada dimensión evaluada.

Aspectos Éticos

La presente investigación se realizó atendiendo a los principios éticos fundamentales de respeto, confidencialidad, consentimiento informado y uso responsable de la información. Antes de la aplicación del instrumento, se proporcionó por escrito un consentimiento informado a los participantes, se comunicó el propósito académico del estudio, el carácter voluntario de su colaboración y la confidencialidad con que serían tratados sus datos, así como el derecho a no contestar o dejar de contestar el instrumento en cualquier momento sin repercusión alguna. Se incluyó también la información de contacto

del investigador principal para que los participantes pudieran hacer preguntas adicionales sobre la investigación y recibir un resumen de los resultados si así lo deseaban.

La participación de los estudiantes fue completamente libre y anónima, sin que existiera ningún tipo de beneficio o consecuencia académica por su decisión de participar o no. La encuesta se aplicó de manera virtual mediante un formulario en línea y los participantes incluidos aceptaron responder de forma consciente y voluntaria. La información obtenida se utilizó exclusivamente con fines académicos y de investigación, resguardando en todo momento la identidad de los participantes y de la institución educativa involucrada. Los resultados fueron analizados sin revelar datos personales ni identificadores. Asimismo, este estudio se desarrolló bajo los lineamientos y con autorización de la institución investigada, garantizando el respeto a la dignidad, privacidad y bienestar de las personas participantes.

Etapas de la Investigación

Antes de la selección de la muestra, se obtuvieron las autorizaciones y permisos necesarios para realizar la investigación en la institución de educación superior. Para esto se obtuvo una cita con la subdirectora académica de la institución para exponerle el proyecto y el papel de los estudiantes en la investigación. Después de que se aprobara la aplicación de los instrumentos, se mantuvo el contacto con las coordinadoras de cada una de las licenciaturas participantes, quienes fueron las encargadas de proporcionar las listas de cada uno de los grupos y así poder seleccionar la muestra aleatoria.

Posteriormente se procedió a informar a los estudiantes de que habría algunos seleccionados para participar en un estudio y que recibirían un correo electrónico con la encuesta a responder. Después se entrenó a los docentes de la academia de inglés para que compartieran información acerca de la encuesta a los estudiantes y les recordaran el nivel en el que se encuentran de acuerdo con su grupo de inglés. Finalmente, después de haber



realizado la selección de los estudiantes que contestarían el instrumento, éste se le envió a cada uno de ellos por medio de correo electrónico.

Los datos obtenidos se procesaron por medio del software estadístico SPSS en el que se utilizaron estadísticos descriptivos. Asimismo, se realizó una relación entre las experiencias previas, las actitudes y la motivación a través de estadística inferencial, la cual, según Hernández, Fernández y Baptista, “se basa en la teoría de la probabilidad” (2014, pp. 189-190) y se puede generalizar de la muestra al universo.

Una vez obtenida la totalidad de los datos, se realizó en primer lugar un análisis de los estadísticos descriptivos que incluyeron: las medidas de tendencia central: la media, mediana, moda; rangos mínimos y máximos de los datos generales de los estudiantes como lo son la edad, género, licenciatura, semestre y nivel de inglés. Se realizaron tablas de distribución de frecuencias, así como análisis de varianza ANOVA entre los estudiantes de la licenciatura en preescolar y primaria. Asimismo, se estableció la correlación entre variables del nivel de motivación, el tipo de experiencias previas y las actitudes hacia el inglés. De igual manera, se llevó a cabo una prueba de chi-cuadrada para ver si existía relación entre las variables y sus frecuencias y se comparó la distribución de los datos con la distribución esperada.

Finalmente, de recabaron de datos para posteriormente proceder a su análisis e interpretación y declarar las conclusiones y recomendaciones. Cabe señalar que la situación de la pandemia del SARS-CoV-2 generó ciertas limitaciones para la aplicación del instrumento ya que las clases eran a distancia y el contacto que se tenía con los estudiantes es indirecto. Aunque el instrumento fue enviado a todos los estudiantes seleccionados, las respuestas tardaron.

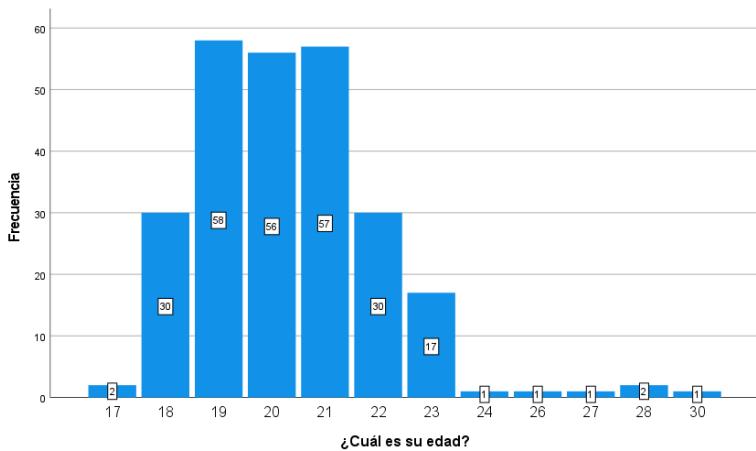
Capítulo 4. Análisis de Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los datos, el cual se divide en análisis descriptivo, con las principales características sociodemográficas de la muestra, análisis de contingencia, donde se presentan algunas tablas cruzadas con el comportamiento de algunas variables en función de otras, análisis de correlación, que muestra distintas variables con una significancia considerada como altamente significativa y una correlación importante de señalar. Por último, también se realiza un análisis estadístico avanzado en el con un análisis de conglomerados en el que se agrupan elementos de manera independiente en subgrupos y, finalmente, un análisis factorial en el que se observan las relaciones dentro del conjunto de variables.

Análisis Descriptivo

Dentro de este análisis, se presenta en primera instancia la edad de los participantes de la muestra donde se observa un promedio de 20.34 y una desviación estándar de 1.79 años (figura 2). En la figura, se expone el rango que va desde los 17 hasta los 30 años, donde la mayor concentración entre los 19 y 21 años.

Figura 2. Distribución de frecuencias por edades



Los datos de la variable edad fueron analizados con la prueba de Kolmogorov-Smirnov (figura 3), concluyendo que no corresponden a una distribución normal debido a que el valor de significancia asintótica bilateral (Sig. asín. (bilateral)) es menor a 0.001, es



deciendo, $p < 0.001$ $p < 0.001$. Cuando el valor de p es menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula de normalidad.

Figura 3. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

¿Cuál es su edad?	
N	256
Parámetros normales ^{a,b}	
Media	20.34
Desv. Desviación	1.799
Máximas diferencias extremas	
Absoluta	.150
Positivo	.150
Negativo	-.103
Estadístico de prueba	.150
Sig. asin. (bilateral) ^c	<.001
Sig. Monte Carlo (bilateral) ^d	
Sig.	.000
Intervalo de confianza al 99%	
Límite inferior	.000
Límite superior	.000

a. La distribución de prueba es normal.

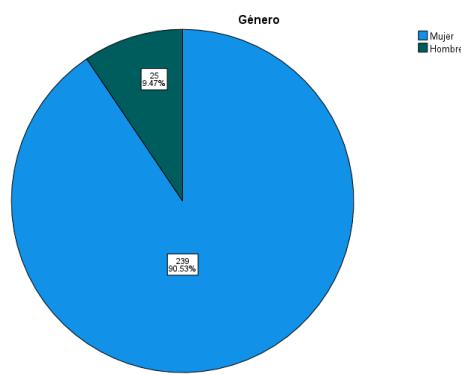
b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. El método de Lilliefors basado en las muestras 10000 Monte Carlo con la semilla de inicio 2000000.

En cuanto al género, se presenta la figura 4, en la cual se observa un 9.47% correspondiente a los hombres y un 90.53% a las mujeres. El promedio de edad resulta prácticamente idéntico pues las mujeres promedian 20.36 años contra 20.09 por parte de los hombres. En cuanto al promedio de edad por la licenciatura que cursa, el resultado es idéntico con 20 años.

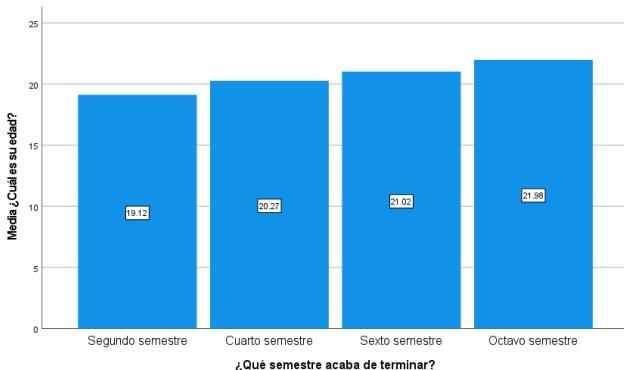
Figura 4. Género



Donde sí se observan cambios en el promedio de edad es en el semestre que cursa, lo cual es de esperarse y en todos los casos, a semestre más avanzado, mayor promedio de edad, esto se observa en la figura 5.

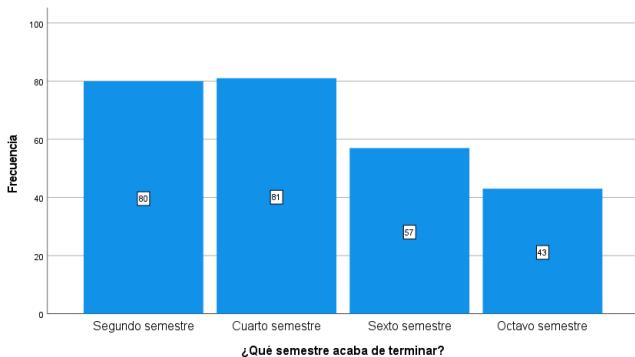


Figura 5. Promedio de edad por semestre que cursa



En cuanto a la cantidad de encuestados por semestre, se observa en figura 5 una disminución en los últimos semestres debido a que los grupos de los primeros semestres eran más numerosos que los de los últimos semestres.

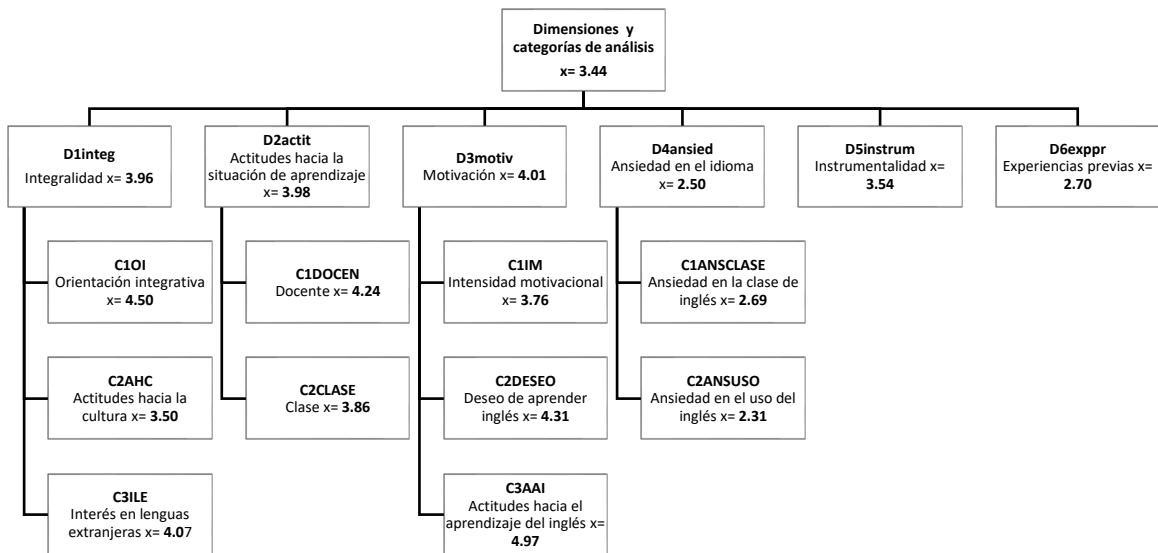
Figura 6. ¿Qué semestre acaba de finalizar?



La batería general de preguntas se presentó en escala Likert y consta de 75 preguntas que se pueden consultar en el Anexo 2. A partir de estas preguntas se utilizaron las 5 dimensiones propuestas por Gardner en su modelo socio-educacional (2010) y se construyó una sexta dimensión relacionada a las experiencias previas en el aprendizaje del inglés. Estas dimensiones están a su vez integradas por diversas categorías (ver descripción en el capítulo de la metodología). El Alfa de Cronbach del instrumento final fue de .961 y no se incrementa o disminuye en más de un centésimo al eliminar cualquiera de los reactivos, lo cual indica que el instrumento mide el mismo constructo.

Con la finalidad de visualizar mejor estos datos, se presenta la figura 7, que muestra la conformación de estas preguntas. En la imagen se han añadido los promedios obtenidos en cada dimensión y sus respectivas categorías.

Figura 7. Componentes de las dimensiones por categorías



Las respuestas a los ítems del cuestionario fueron procesadas en una escala Likert de 1 al 5 y para ciertos análisis estadísticos como el Alfa de Cronbach y análisis de correlación, las escalas fueron convertidas a variables numéricas. La mayoría de las preguntas se redactaron en sentido positivo, con excepción de algunas preguntas de la dimensión 4 (6, 9, 20, 24, 42, 44, 52, 56, 68 y 71), cuya redacción fue semánticamente inversa para tratar de evitar que los entrevistados respondiesen de un solo lado de la encuesta. En el caso de estas últimas preguntas, se realizó la transposición correspondiente de las opciones cambiando la 1 por la 5, la 2 por 4 y viceversa, donde la 3 permanece igual, sin cambio.

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de cómo se comporta internamente cada una de las dimensiones. Los datos de la dimensión 1 integralidad, junto a sus componentes se observan en la tabla 3.



Tabla 3. Estadísticos descriptivos, D1-Integralidad

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estandar
Dimensión 1	264	1.2	5	3.97	0.65
C1 Orientación	264	1	5	4.50	0.62
C2 Actitudes	264	1.14	5	3.51	0.80
C3 Interés	264	1.11	5	4.08	0.71
N válido (por lista)	264				

En la tabla se observa una media de la D1 de 3.97, integrada por el D1C1 cuya media es 4.50, una calificación bastante alta considerando que la máxima posible es 5. Por su parte, la D1C2 presenta un promedio de 3.51, que representa un punto menos, aunque sigue siendo por encima del punto medio de la escala, lo cual muestra que los estudiantes presentan una integración orientativa moderada, es decir, están algo interesados en conocer y relacionarse con hablantes del idioma inglés, pero no es su principal motivación. La DIC3 presenta una media de 4.08 que se encuentra ligeramente por encima a la media.

Para la dimensión 2, los datos se presentan en la tabla 4, cuya media es de 3.99, prácticamente igual a la D1. Asimismo, los componentes internos muestran muy poca diferencia, teniendo D2C1 una media de 4.24 y D2C2 una media de 3.86. En este caso los componentes aportan a la dimensión de una manera más homogénea que en el caso de D1

Tabla 4. Estadísticos descriptivos, D2-Actitudes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estandar
Dimensión 2	264	1.25	5	3.99	0.83
C1 Docente	263	1	5	4.24	0.83
C2 Clase	264	1.38	5	3.86	0.90
N válido (por lista)	263				

Para la D3, se observa una media de 4.02, integrada por tres componentes donde tampoco existe gran diferencia. Como puede verse en la tabla 5, D3C1 presenta la media más baja que es de 3.77, el D3C2, con una media de 4.31, entre los que existe menos de medio punto de diferencia y finalmente, el D3C3, con una media de 3.97, prácticamente idéntica a la media de toda la dimensión.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos D-3, Motivación

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Media Dimensión 3	264	1.79	5	4.02	0.68
Media D3C1	264	1.63	5	3.77	0.72
Intensidad					
Media D3C2	264	1.5	5	4.31	0.70
Deseo					
Media D3C3	264	1.25	5	3.97	0.82
Actitudes					
N válido (por lista)	264				

En la D4, que como se señaló, sufrió una transposición de valores, se encontró una media de 2.50, siendo este el promedio más bajo de todos los encontrados, lo cual indica altos niveles de ansiedad en los encuestados. La media de D4C1 resultó ligeramente arriba del promedio con 2.69, pero la media de D4C2 resultó ser el componente más bajo de todo el estudio, con un 2.32 de calificación en escala de 100, lo cual implica que los estudiantes experimentan un nivel muy alto de ansiedad al comunicarse en inglés en contextos reales.

La gran mayoría se siente muy incómoda, nerviosa o insegura al momento de tener que hablar inglés fuera del entorno del aula. Esto puede incluir situaciones como conversar con hablantes nativos o extranjeros, pedir indicaciones o comida en inglés, hacer presentaciones o participar en dinámicas comunicativas espontáneas. Un valor tan elevado de ansiedad comunicativa representa un obstáculo importante para el aprendizaje efectivo del idioma (Tabla 6).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos D-4, Ansiedad

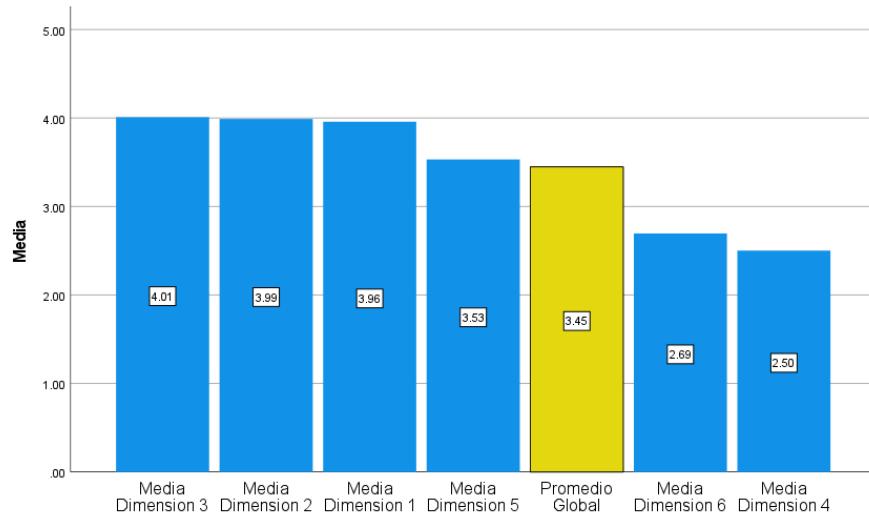
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estandar
Media Dimensión 4	257	1	5	2.50	0.92
Media D4C1 Clase	260	1	5	2.69	1.03
Media D4C2 Uso	259	1	5	2.32	0.97
N válido (por lista)	257				

La dimensión 5 instrumentalidad solamente fue compuesta por un componente, por lo que no se presenta tabla, la media obtenida fue de 3.54, lo cual la sitúa en general medio punto debajo de D1 D2 y D3, lo cual significa que, aunque los estudiantes reconocen el valor práctico del inglés, por ejemplo, para acceder a mejores oportunidades laborales, continuar estudios o viajar, esta motivación extrínseca no es tan fuerte como otras formas de motivación presentes en el estudio. Es decir, la utilidad del idioma es apreciada, sin embargo, no constituye el motor principal para su aprendizaje. Esto podría indicar que su interés por aprender inglés está más vinculado a factores personales, afectivos o integrativos, que a metas instrumentales directas.

La dimensión 6 experiencias previas, por su parte, presenta una media de 2.74, esta es la segunda dimensión con calificaciones más bajas, considerando que una calificación de 2.5 equivaldría a un 5 en escala de 10. Esta calificación podría considerarse como reprobatoria, lo cual indica malas experiencias respecto a las clases de inglés recibidas en la secundaria y el bachillerato. Los estudiantes no recuerdan con agrado sus clases de inglés previas, la percepción sobre la calidad docente en niveles anteriores no fue alta y, finalmente, no consideran que hayan aprendido lo suficiente en esos años formativos.

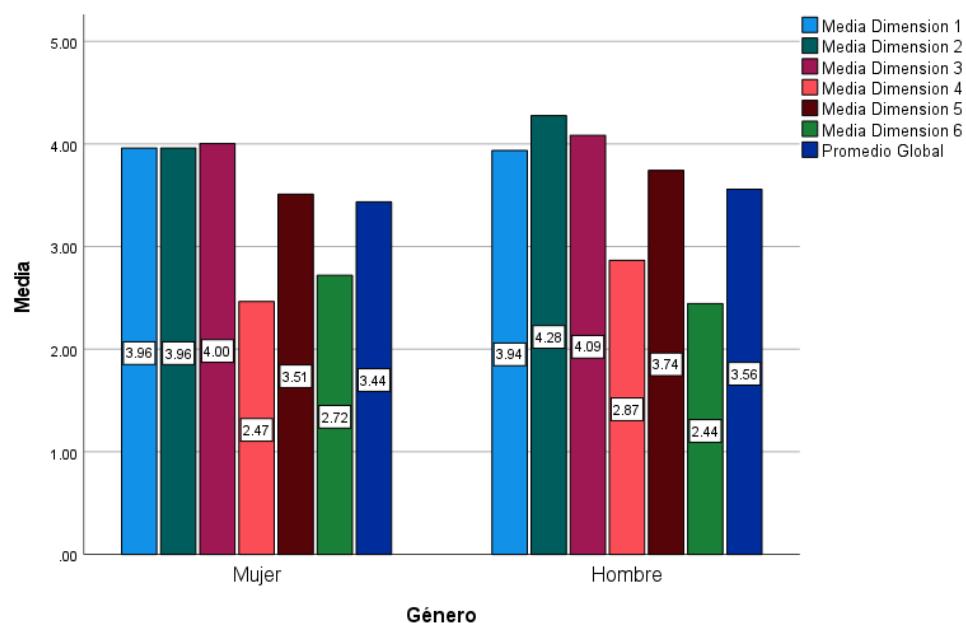
En cuanto al promedio general, se obtuvo una media de 3.44. Se presenta la figura 8 para visualizar de qué manera cada una de las dimensiones se acercan o separan del promedio general, que se indica en color amarillo.

Figura 8. Promedio de las dimensiones respecto al promedio general



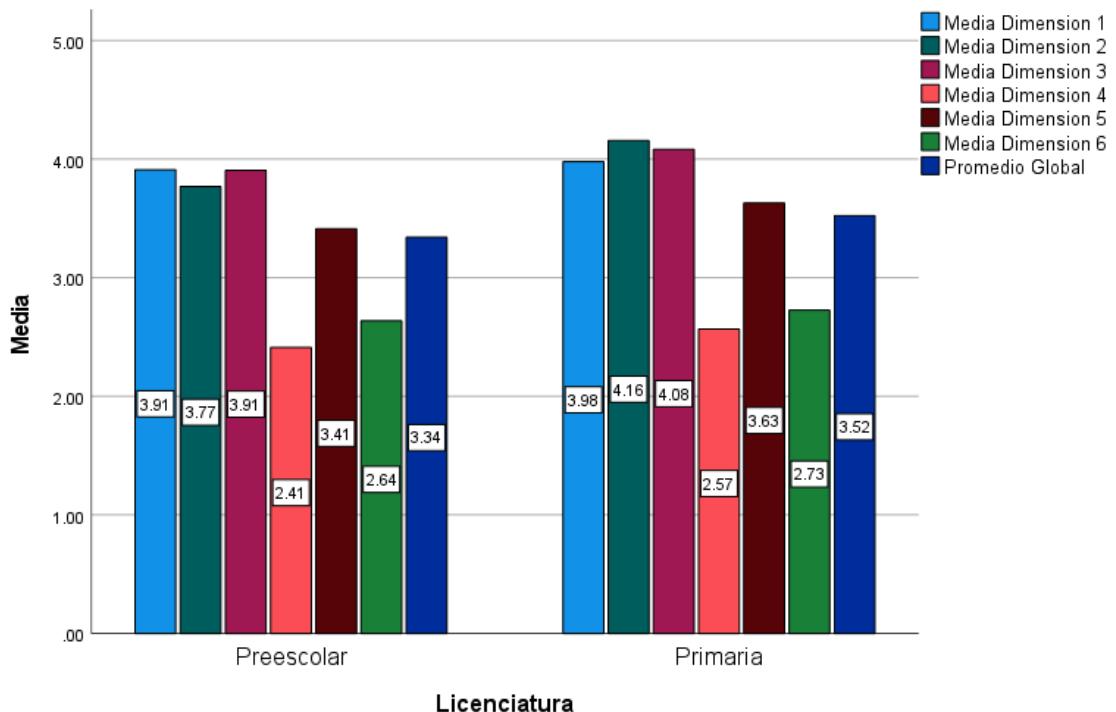
Con la finalidad de observar descriptivamente de qué forma se comportan los promedios de las dimensiones en función a las otras variables sociodemográficas, se presentan las figuras 9, 10 y 11.

Figura 9. Distribución por género



Como puede observarse, en cuanto al género, los promedios son prácticamente idénticos en cada una de las dimensiones, al igual del promedio general.

Figura 10. Distribución por licenciatura



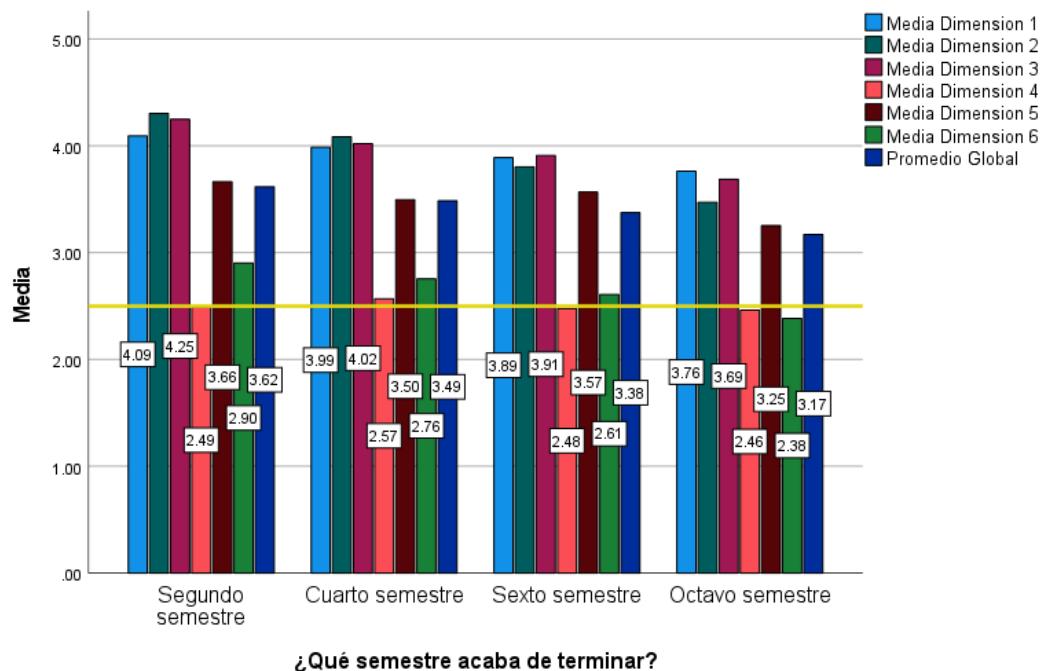
El análisis por licenciatura, igual que el género, demuestra que tampoco existen diferencias importantes, lo cual indica que las actitudes y motivaciones hacia el aprendizaje del inglés son parecidas entre los estudiantes de diferentes programas de licenciatura. Por lo tanto, ni el género ni el programa que estudian representan una variable diferenciadora, los estudiantes comparten percepciones y experiencias similares con respecto al idioma.

En la figura 11. parece que es el único caso donde se observan diferencias entre los promedios de las dimensiones, en este caso, de acuerdo con el semestre, para ilustrar lo anterior se ha colocado una línea amarilla justo en la media de las distribuciones y permite ver como aparentemente, mientras más avanzado se encuentra el estudiante, menor es la calificación general que otorga a las dimensiones. Para ver si de manera más detallada si



existe una correlación y significancia en estas diferencias, se presenta el análisis de correlación en el apartado siguiente.

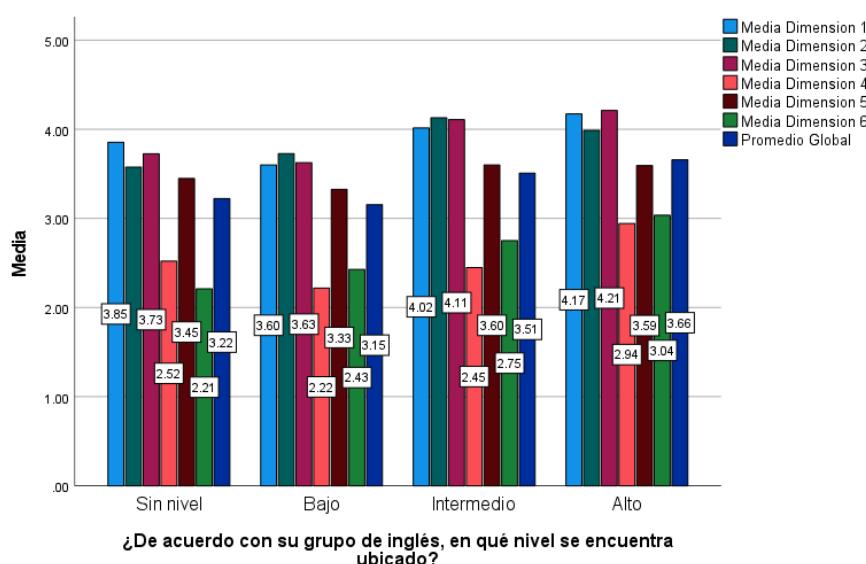
Figura 11. Análisis por semestre que acaba de terminar



¿Qué semestre acaba de terminar?

En la figura 12 se observan descriptivamente las diferencias tomando en cuenta el nivel de inglés en que el encuestado se encuentra ubicado, visualmente no parece existir diferencias. La sección llamada “Sin nivel” se refiere a los grupos con nivel de inglés heterogéneo, que no fueron asignados a un nivel específico por disposición de la escuela.

Figura 12. Nivel en que se encuentra ubicado



¿De acuerdo con su grupo de inglés, en qué nivel se encuentra ubicado?

En cuanto al nivel en que se encuentra ubicado con el género, se presenta la tabla 7 la cual no muestra grandes diferencias entre los porcentajes.

Tabla 7. Cruzada Género - Grupo de inglés con nivel de ubicación

			¿De acuerdo con su grupo de inglés, en qué nivel se encuentra ubicado?				Total
Género	Mujer	Recuento	Sin nivel	Bajo	Intermedio	Alto	
Mujer	Recuento	21	40	132	44	237	
	% dentro de Género	8.9%	16.9%	55.7%	18.6%	100.0%	
	% dentro de ¿De acuerdo con su grupo de inglés, en qué nivel se encuentra ubicado?	87.5%	88.9%	91.0%	91.7%	90.5%	
	% del total	8.0%	15.3%	50.4%	16.8%	90.5%	
Hombre	Recuento	3	5	13	4	25	
	% dentro de Género	12.0%	20.0%	52.0%	16.0%	100.0%	
	% dentro de ¿De acuerdo con su grupo de inglés, en qué nivel se encuentra ubicado?	12.5%	11.1%	9.0%	8.3%	9.5%	
	% del total	1.1%	1.9%	5.0%	1.5%	9.5%	
Total	Recuento	24	45	145	48	262	
	% dentro de Género	9.2%	17.2%	55.3%	18.3%	100.0%	
	% dentro de ¿De acuerdo con su grupo de inglés, en qué nivel se encuentra ubicado?	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% del total	9.2%	17.2%	55.3%	18.3%	100.0%	

Análisis de Correlación

Para el análisis de correlación, se presenta la figura 13 en la cual se señala con un asterisco las correlaciones que son significativas y con dos asteriscos las altamente



significativas. También se explican las medidas de los coeficientes de las dimensiones según la significancia para las Ciencias Sociales de acuerdo con Romo y Tarango (2016).

Figura 13. Correlaciones

		¿Qué semestre acaba de terminar?	Media Dimension 1	Media Dimension 2	Media Dimension 3	Media Dimension 4	Media Dimension 5	Media Dimension 6
Media Dimension 1	Correlación de Pearson	-.178**						
	Sig. (bilateral)	.004						
	N	261						
Media Dimension 2	Correlación de Pearson	-.337**	.526**					
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001					
	N	261	264					
Media Dimension 3	Correlación de Pearson	-.283**	.799**	.718**				
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001				
	N	261	264	264				
Media Dimension 4	Correlación de Pearson	-.017	.153*	.102	.171**			
	Sig. (bilateral)	.792	.014	.104	.006			
	N	255	257	257	257			
Media Dimension 5	Correlación de Pearson	-.128*	.522**	.296**	.380**	-.123*		
	Sig. (bilateral)	.039	<.001	<.001	<.001	.049		
	N	261	264	264	264	257		
Media Dimension 6	Correlación de Pearson	-.145*	.428**	.317**	.426**	.088	.308**	
	Sig. (bilateral)	.019	<.001	<.001	<.001	.157	<.001	
	N	261	264	264	264	257	264	
Promedio Global	Correlación de Pearson	-.270**	.815**	.723**	.836**	.367**	.585**	.709**
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
	N	255	257	257	257	257	257	257

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En color naranja se han señalado las correlaciones altamente significativas que presenta la variable semestre que acaba de terminar, no se muestra la edad debido a que no muestra correlación con las dimensiones, solamente con el semestre (.560**), lo cual es lógico y no es de interés para este análisis. En naranja aparecen las correlaciones altamente significativas, marcadas con dos asteriscos y aunque son bajas de acuerdo con la tabla 8, demuestran que efectivamente, existe una correlación positiva baja pero altamente significativa con las dimensiones 2, 3, y con el promedio global.

En color verde claro, se muestran las correlaciones entre dimensiones consideradas como positivas y moderadas siendo todas altamente significativas positivas (tabla 8) al estar marcadas con dos asteriscos. En cuanto a la relación de D1 con D2, un estudiante que disfruta aprender inglés por sí mismo (motivación intrínseca) también puede reconocer su

utilidad práctica. Las dos dimensiones se retroalimentan. La relación entre D1 y D5 muestra que a medida que aumenta la motivación intrínseca, disminuye la ansiedad hacia el aprendizaje del inglés. Es decir, los estudiantes que disfrutan aprender inglés por gusto, curiosidad o interés personal suelen sentirse menos ansiosos en contextos de aprendizaje del idioma.

La relación entre D1 y D6 muestra que los estudiantes que reportaron haber tenido buenas experiencias previas con el aprendizaje del inglés en secundaria y bachillerato tienden a mostrar una mayor motivación intrínseca en el presente. Es decir, el haber disfrutado las clases pasadas, haber tenido buenos docentes o haber aprendido efectivamente, se asocia con un gusto genuino por aprender inglés actualmente. Finalmente, la relación entre D3 y D6 muestra que los estudiantes que tuvieron buenas experiencias previas con el inglés tienden a valorar más el idioma como una vía para integrarse a comunidades que lo hablan, conocer su cultura o relacionarse con hablantes nativos. Es decir, aquellas vivencias previas satisfactorias favorecen una actitud integradora hacia el idioma.

En color amarillo se presentan las correlaciones altas de acuerdo con la tabla 8 y todas son altamente significativas. La mayoría de estas correlaciones se presentan entre alguna dimensión y el promedio global, lo cual es lógico pues ese promedio de integra por dichos valores, sin embargo, la D5 y sobre todo la D4, aunque son altamente significativas, las correlaciones son bajas (desde moderada a baja) de tal forma que no están en amarillo.

Tabla 8. Coeficiente de correlación

r = 1	correlación perfecta
0'8 < r < 1	correlación muy alta
0'6 < r < 0'8	correlación alta
0'4 < r < 0'6	correlación moderada
0'2 < r < 0'4	correlación baja
0 < r < 0'2	correlación muy baja
r = 0	correlación nula

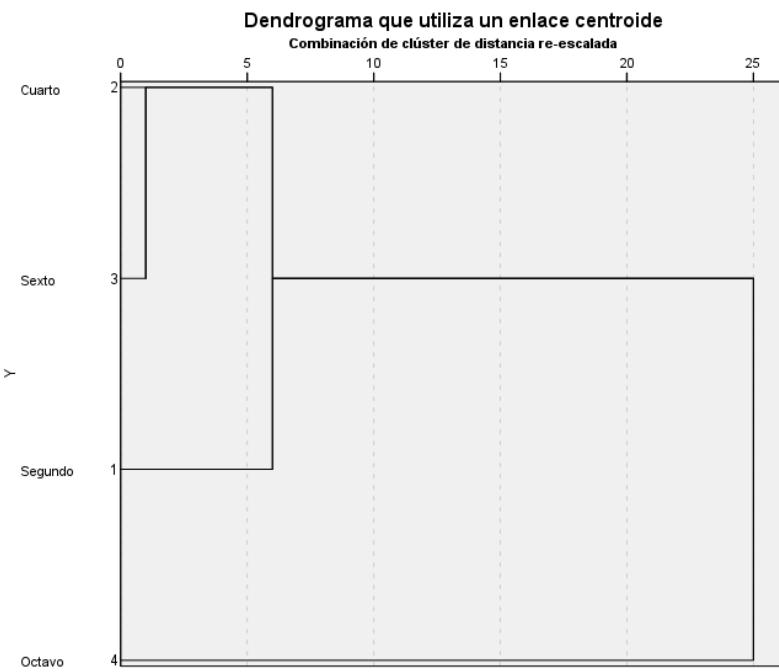
Fuente: Romo y Tarango (2016, p. 149)

Análisis de Conglomerados

El análisis de conglomerados (o cluster analysis) es una técnica estadística multivariante que sirve para agrupar elementos ya sea individuos, casos o incluso variables) en grupos o clusters, de modo que los elementos dentro de un mismo grupo sean lo más similares posible entre sí y lo más dispares posible respecto a los elementos de otros grupos. Por lo anterior, este análisis permite agrupar a los individuos de la muestra según sus medias en las distintas dimensiones, identificando perfiles o segmentos que comparten características similares y diferenciándolos de otros grupos dentro de tu población.

Para esta investigación y en seguimiento a los hallazgos mostrados en el análisis descriptivo, que presenta correlaciones altamente significativas, se realiza el análisis de conglomerados con la variable semestre que acaba de cursar, iniciando con la figura 14, que muestra el dendograma obtenido:

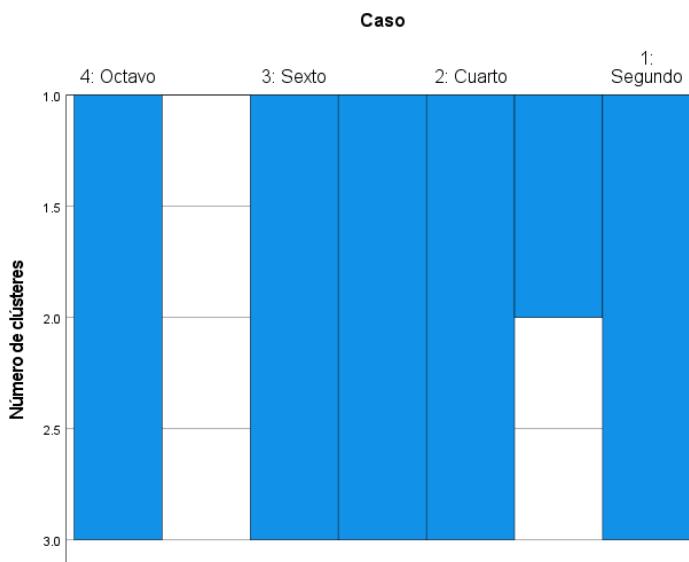
Figura 14. Dendograma del semestre que cursa y la media obtenida



El dendrograma muestra visualmente cómo se agrupan los casos en cada etapa del análisis jerárquico. El segundo y cuarto semestre se agrupan primero, lo que confirma que son los casos más similares entre sí. El segundo agrupamiento lo conforman cuarto y sexto unidos con segundo, mostrando que estos tres casos son más parecidos entre sí que con el cuarto caso. Finalmente, octavo se une al grupo, indicando que es el caso más diverso respecto a los demás, ya que la unión ocurre a una distancia mayor. Esta visualización ayuda a identificar rápidamente la estructura de similitud entre los casos y a decidir el número óptimo de conglomerados según la distancia a la que ocurren las fusiones.

La figura 15 que corresponde a una gráfica de témpanos o carámbanos complementa el dendrograma y ayuda a decidir el número adecuado de conglomerados. El eje vertical indica el número de conglomerados posibles, el eje horizontal muestra los casos y el orden en que se agrupan, y los boques azules representan los conglomerados formados en cada etapa.

Figura 15. Gráfica de témpanos o carámbanos



En este caso, cuando el número de conglomerados es 3, los grupos están formados por: (1) segundo, (2) cuarto y sexto, y (3) Octavo. Al reducir a 2 conglomerados, Segundo, cuarto y sexto se agrupan, quedando octavo como el grupo más dispar, pero al llegar a 1

conglomerado, todos los casos se agrupan en un solo grupo. Esta gráfica es útil para visualizar la estabilidad de los conglomerados y para identificar el punto óptimo de corte, que generalmente corresponde a un salto grande en la distancia de fusión, como se observa en el dendrograma.

El análisis sugiere que una solución de 2 o 3 conglomerados puede ser adecuada, dependiendo del nivel de detalle deseado. Si se busca identificar el caso más diverso, 2 conglomerados uno con octavo y otro con todos los demás es lo más apropiado. Esta información puede ser útil para segmentar grupos o diseñar estrategias diferenciadas según los conglomerados formados, tomando en cuenta que los estudiantes que finalizaron el 8 semestre muestran diferencias importantes con el resto. Si se desea profundizar en esas diferencias, resulta de utilidad regresar al análisis descriptivo.

Análisis Factorial

Para el análisis factorial exploratorio (AFE), se realizó una prueba de normalidad encontrando que todas las distribuciones de las dimensiones no son normales, sin embargo, aunque la normalidad facilita la interpretación y la aplicación de ciertos métodos (como máxima verosimilitud), el AFE puede aplicarse a datos no normales, sobre todo si se usan métodos robustos o alternativos por otro lado, en este caso se cuenta con 264 casos, lo cual es suficiente para realizar un AFE fiable. Para este análisis, se presentan los resultados del AFE, iniciando con la prueba de prueba de Kaiser Meyer Olkin (KMO) y esfericidad de Bartlett, mostradas en la tabla 9.

Tabla 9. Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	.712
Prueba de esfericidad de Bartlett Aprox. Chi-cuadrado	631.380
Gl	15
Sig.	.000



Un valor de KMO superior a 0.7 se considera aceptable, indicando que la muestra es adecuada para realizar un análisis factorial, en este caso, el valor es de .712. En cuanto a la prueba de esfericidad de Bartlett, se obtuvo una Chi-cuadrada aproximado de 631.380 con 15 grados de libertad y una significancia: 0.000. El valor de significancia menor a 0.05 indica que las correlaciones entre los ítems son lo suficientemente grandes para aplicar el análisis factorial, por lo que se procede con el análisis.

Las communalidades muestran la proporción de la varianza de cada variable explicada por los factores extraídos y se muestran en la tabla 10. En su mayoría, superiores a 0.6, lo que indica que los factores explican bien la varianza de la mayoría de las variables. La excepción es la Dimensión 6 (0.403), que podría estar menos representada por los factores extraídos.

Tabla 10. Comunalidades

	Inicial	Extracción
Media Dimensión 1	1	0.775
Media Dimensión 2	1	0.61
Media Dimensión 3	1	0.835
Media Dimensión 4	1	0.844
Media Dimensión 5	1	0.636
Media Dimensión 6	1	0.403

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

La varianza total explicada se observa en la tabla 11 y muestra como para el análisis se pueden extraer dos componentes principales, que explican en conjunto el 68.39% de la varianza total, lo cual es un porcentaje adecuado en Ciencias Sociales.

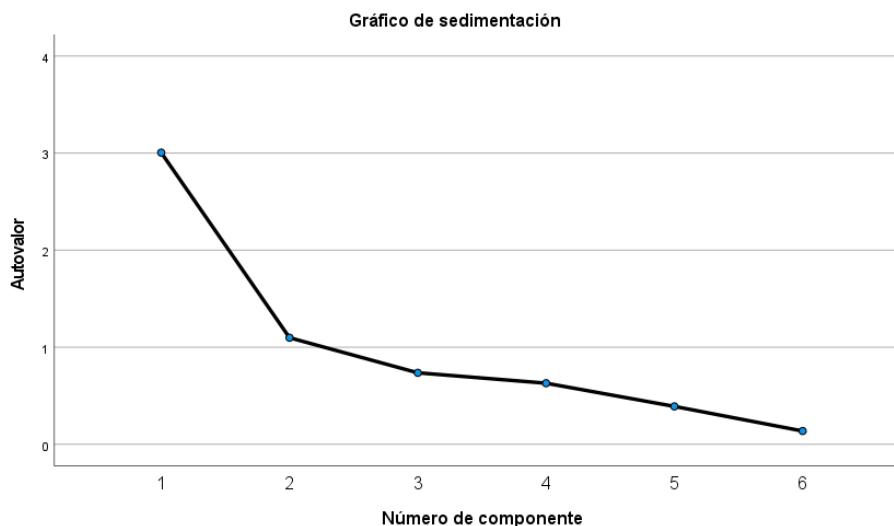
La tabla de la varianza total explicada viene acompañada de un gráfico de sedimentación, que se muestra en la figura 16 donde se observa como el componente principal explica el 50.08% de la varianza, mientras el componente 2 explica el 18.03% y entre ambos, explican el 68.39%.

Tabla 11. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.005	50.087	50.087	3.005	50.087	50.087
2	1.099	18.309	68.395	1.099	18.309	68.395
3	0.737	12.288	80.683			
4	0.63	10.503	91.186			
5	0.391	6.52	97.706			
6	0.138	2.294	100			

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Figura 16. Sedimentación con autovalores por componentes



La matriz de componentes muestra la saturación de cada variable en los dos componentes extraídos y se muestra en la tabla 12, que indica como las dimensiones 1, 2, 3, 5 y 6 saturan principalmente en el primer componente, pero la dimensión 4 satura fuertemente en el segundo componente. Esto sugiere que el primer componente agrupa la mayoría de las dimensiones, mientras que el segundo componente representa principalmente a la dimensión 4.



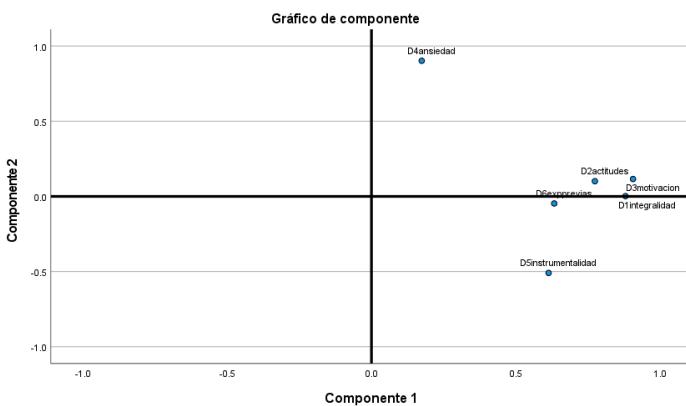
Tabla 12. Matriz de componente

Componente a		
	1	2
Media Dimensión 1	0.881	0.002
Media Dimensión 2	0.774	0.101
Media Dimensión 3	0.906	0.116
Media Dimensión 4	0.174	0.902
Media Dimensión 5	0.614	-0.509
Media Dimensión 6	0.633	-0.047

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales a. 2 componentes extraídos.

Esta matriz viene acompañada de una gráfica de componentes (figura 17) que muestra visualmente como se agrupan los dos componentes extraídos, dejando a la D4 Ansiedad completamente aislada en el eje Y. El otro componente, formado por el resto de las dimensiones, se muestra más homogéneo pero las distancias entre cada uno de los puntos azules indican también que tanto se asocian unos con otros, confirmando los análisis presentados previamente.

Figura 17. Gráfica de componentes



Capítulo 5. Discusión y Conclusiones

El presente capítulo tiene como propósito discutir, analizar e interpretar los resultados obtenidos en relación con los objetivos, las preguntas de investigación y las hipótesis planteadas al inicio del estudio. A partir del modelo socio-educacional de Gardner (2010) y de las teorías motivacionales revisadas, se indaga la influencia de los factores motivacionales (actitudes, motivación integrativa, motivación instrumental, ansiedad y experiencias previas) en el aprendizaje del inglés en estudiantes de una escuela formadora de docentes de la ciudad de Chihuahua. Asimismo, se formulan las conclusiones generales, se exponen las limitaciones del estudio y se plantean recomendaciones y líneas futuras de investigación, junto con implicaciones prácticas para fortalecer la enseñanza del inglés en el nivel superior.

Respecto a la hipótesis H1 la cual se confirma, los factores motivacionales (actitudes, motivación integrativa, motivación instrumental y experiencias previas) influyen significativamente en la disposición de los estudiantes para aprender inglés. Lo cual coincide con el modelo socio-educacional presentado por Gardner (2010), el cual postula que la motivación y las actitudes positivas son elementos determinantes del aprendizaje de una segunda lengua. De acuerdo con Dörnyei y Ushioda (2013), la motivación representa el impulso que mueve a la persona a actuar, decidir y perseverar, lo que coincide con los resultados de este estudio, en los que se observó que los factores motivacionales inciden directamente en la disposición activa del estudiante para aprender inglés.

En relación con la hipótesis H1a se confirma, ya que existe una correlación positiva entre las actitudes hacia el aprendizaje del inglés y la motivación de los estudiantes, lo cual concuerda con lo planteado por Gardner (2010) y Dörnyei (2010), donde los estudiantes que perciben el aprendizaje del inglés como una oportunidad de crecimiento personal y

cultural tienden a mostrar mayor disposición para involucrarse en actividades de aprendizaje. Esto evidencia que las actitudes positivas hacia el idioma y su cultura actúan como un motor que refuerza la motivación integrativa. Por lo que las percepciones favorables hacia el idioma y su cultura potencian el interés, el esfuerzo y la persistencia en el estudio. Esta relación coincide con lo planteado por Bastidas (2006), quien sostiene que la motivación constituye un requisito previo para que ocurra el aprendizaje, ya que para que exista un aprendizaje, primero debe existir una motivación. En este sentido, los hallazgos empíricos refuerzan la idea de que el agrado o la valoración del inglés como herramienta útil potencian la motivación general del estudiante, lo que a su vez incide en su disposición a participar y perseverar en las tareas lingüísticas. Asimismo, Brown (2007) señala que la motivación constituye una variable afectiva central que puede explicar el éxito o el fracaso en cualquier tarea compleja, lo cual refuerza los resultados obtenidos en este estudio, donde los estudiantes con actitudes más positivas hacia el inglés mostraron también mayores niveles de motivación y disposición para aprenderlo.

Con respecto a la hipótesis H1b, la cual se acepta, demuestra que la motivación integrativa tiene una relación más fuerte con la disposición al aprendizaje que la motivación instrumental, lo que refuerza la idea de Gardner (2010) sobre la durabilidad y profundidad del componente integrativo frente al instrumental. Aunque los incentivos externos (mejor empleo, calificaciones, requisitos académicos) inciden temporalmente, el deseo genuino de comunicarse y comprender otras culturas sostiene la motivación a largo plazo. Los resultados reflejan que la motivación integrativa e instrumental presentan niveles moderados, mientras que las experiencias previas con el inglés obtuvieron puntuaciones bajas y percepciones negativas. Por otro lado, los niveles de ansiedad se relacionan con la motivación integrativa e instrumental ya que la ansiedad se comporta como una variable moduladora que puede disminuir la autoconfianza lingüística y la

participación activa, tal como señalan Shirvan y Taherian (2018) y Toyama y Yamazaki (2021). El vínculo entre ansiedad y la desmotivación se manifiesta en la inseguridad que muchos estudiantes reportan al comunicarse en inglés, como consecuencias de la presión evaluativa y la ausencia de un sentido de autoeficacia. En consonancia, Mok (2014) argumenta que cuando los estudiantes se sienten más involucrados y empoderados en su propio proceso de aprendizaje, su compromiso y autorregulación aumentan, lo que genera ambientes emocionales más favorables y reduce la ansiedad asociada al aprendizaje de un idioma. Este planteamiento respalda los resultados del estudio, en los que la motivación integrativa se relacionó con una mayor disposición y menor tensión emocional, al reflejar un interés genuino por integrarse culturalmente con la lengua meta, a diferencia de la motivación instrumental, que tiende a ser menos estable y más vulnerable al estrés académico. De manera complementaria, Brown (2011) enfatiza que las tendencias educativas actuales deben centrarse en el estudiante y no en el docente, pues cuando el profesor mantiene un rol tradicional y controla todos los aspectos del proceso, se limita la autonomía y la implicación personal del aprendiz. En cambio, cuando el estudiante asume un papel activo en la construcción de su conocimiento, su motivación se vuelve más profunda y autorregulada, lo que coincide con los resultados del presente estudio, donde la motivación integrativa basada en el interés genuino y la conexión cultural se relacionó con menores niveles de ansiedad y una participación más comprometida en el aprendizaje del inglés. Asimismo, de acuerdo con Moreno (2014), el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende, en gran medida, de las percepciones culturales que el estudiante tenga sobre la comunidad lingüística del idioma meta. Las imágenes socioculturales positivas y el deseo de acercarse a dicha comunidad fortalecen la motivación integrativa, lo cual se reflejó en los resultados de esta investigación al observar que los estudiantes con mayor interés cultural presentaron niveles más altos de motivación y menor ansiedad. Esto

confirma que la disposición a aprender inglés no solo depende de factores académicos, sino también de la identificación simbólica y afectiva con la lengua y su contexto cultural. Finalmente, Abbasabadi y Shakerkhoshroud (2019) afirman que las estrategias docentes que combinan la motivación instrumental e integrativa pueden fortalecer el interés y la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés, especialmente cuando el maestro actúa como modelo de identificación cultural y genera un ambiente positivo de aprendizaje. En este sentido, el presente estudio coincide al mostrar que la motivación integrativa se relaciona de manera más sólida con la disposición y la autoconfianza de los estudiantes, mientras que la motivación instrumental, aunque relevante, resulta más dependiente de factores externos. Estos resultados confirman la importancia del rol docente en la construcción de un entorno emocional y culturalmente significativo, que reduzca la ansiedad y promueva la autonomía en el proceso de adquisición del idioma.

En relación con la hipótesis H1c, se confirma también al evidenciar que las experiencias previas negativas con el inglés durante la secundaria y el bachillerato influyen de manera desfavorable en la motivación actual para aprender. Estos hallazgos coinciden con estudios como los de López (2012) y Masgoret y Gardner (2003), quienes señalaron que los antecedentes académicos y afectivos influyen directamente en la disposición del estudiante para aprender un idioma extranjero. En este sentido, los resultados confirman que la motivación no puede entenderse de forma aislada, sino como un proceso complejo influído por factores personales, sociales y educativos. También se relacionan con la teoría de atribución de Weiner (1992), citada por Dörnyei (2010), que explica cómo las experiencias pasadas moldean la disposición futura hacia el aprendizaje. Los estudiantes que vivieron clases centradas en la gramática, con poca interacción o altos niveles de ansiedad, tienden a asociar el inglés con frustración o desinterés. Esto demuestra que las experiencias previas no solo condicionan el nivel de competencia, sino también la

confianza para aprender un idioma en niveles educativos subsecuentes. La falta de metodologías comunicativas y los ambientes de clase rígidos o centrados en la corrección podrían fomentar la ansiedad y la desconfianza hacia el aprendizaje del idioma. Como lo plantea Gardner (2010) actitudes y motivación son diferencias individuales que pueden afectar el aprendizaje. Tal como Bambirra (2017) y Ochoa et al. (2016) concluyen, la motivación es un constructo dinámico y sensible a los contextos pedagógicos. Sin embargo, Leeming (2017) considera que la autoeficacia no es permanente ya que los estudiantes pueden aumentar los niveles de esta a través del tiempo debido a las experiencias nuevas que adquieran. En esta línea, Tadesse y Muganyizi (2015) destacan que una estrategia centrada en el estudiante permite atender mejor las formas en que los alumnos aprenden, mientras que el docente asume un rol de facilitador del aprendizaje. Desde esta perspectiva, enfoques como el aula invertida favorecen la participación activa y el desarrollo de habilidades de orden superior, reduciendo la distancia entre las experiencias pasadas que menudo son negativas o desmotivantes y los nuevos procesos de aprendizaje. Este planteamiento coincide con los resultados de la presente investigación, donde las experiencias previas mostraron un efecto significativo sobre la motivación actual de los estudiantes, lo que subraya la importancia de que los docentes identifiquen y atiendan dichas experiencias mediante estrategias pedagógicas adecuadas que reconstruyan la confianza y el interés por el aprendizaje del inglés.

Los hallazgos permiten derivar diversas implicaciones pedagógicas relevantes para los formadores de docentes como fomentar la motivación integrativa mediante actividades que conecten el idioma con la cultura angloparlante, como debates sobre temas culturales, análisis de canciones o películas, intercambio virtual con hablantes nativos o proyectos colaborativos interculturales. Disminuir la ansiedad creando ambientes seguros y empáticos: uso de dinámicas cooperativas, evaluación formativa, juegos de rol,

dramatizaciones y retroalimentación positiva. Revalorizar las experiencias previas: los docentes pueden explorar mediante cuestionarios o pláticas informales las experiencias negativas pasadas de sus estudiantes y diseñar estrategias compensatorias, por ejemplo, sesiones de repaso con ritmo más flexible o tutorías individuales. Integrar estrategias tecnológicas que favorezcan la autonomía y la autoeficacia (plataformas interactivas, aplicaciones de práctica oral, aprendizaje invertido). Formar docentes sensibles a los factores afectivos, capaces de detectar la ansiedad, la desmotivación o el miedo al error, e intervenir pedagógicamente con recursos de apoyo emocional y metodologías participativas. Estas acciones no solo favorecen el aprendizaje del inglés, sino que contribuyen a la formación integral del futuro profesorado, al brindarles modelos que ellos mismos podrán replicar en su práctica profesional.

El alcance de esta investigación se encuentra limitado por los siguientes aspectos: La muestra se restringió a una sola escuela formadora de docentes de la ciudad de Chihuahua, por lo que los resultados no pueden generalizarse a otras instituciones. El diseño fue transversal, lo que impide observar cambios en la motivación a lo largo del tiempo. El instrumento utilizado, aunque validado y confiable, se basó en un autoinforme, por lo que los datos pueden verse afectados por sesgos de deseabilidad social. No se incluyeron variables complementarias como nivel de dominio del idioma, tipo de docente o estrategias de enseñanza, que podrían enriquecer el análisis. Además, las condiciones institucionales y de carga académica limitaron la posibilidad de aplicar el instrumento a una muestra más amplia o estratificada o de realizar un seguimiento longitudinal que permitiera observar cambios en la motivación a lo largo del tiempo. Finalmente, la ausencia de un componente cualitativo no permitió profundizar en las percepciones subjetivas de los estudiantes.

A partir de los hallazgos obtenidos, se sugiere que investigaciones futuras incluyan metodologías mixtas, incorporando entrevistas individuales o grupos focales que permitan captar con mayor riqueza las experiencias y percepciones de los estudiantes. También se recomienda realizar estudios comparativos entre diferentes escuelas formadoras de docentes que permitan identificar patrones motivacionales comunes o divergentes, con el propósito de comprender mejor las particularidades de cada contexto institucional. Asimismo, sería conveniente implementar diseños longitudinales que posibiliten observar la evolución de la motivación a lo largo de los semestres, ya que esta puede fluctuar en función de las experiencias formativas y del acompañamiento docente. Del mismo modo, se sugiere profundizar en la relación entre ansiedad y autoeficacia, así como en las estrategias docentes orientadas a la regulación emocional del estudiantado, dado que estos factores influyen directamente en la disposición para aprender un idioma. También se plantea desarrollar intervenciones pedagógicas de tipo experimental que integren elementos de motivación integrativa, componentes culturales y recursos tecnológicos, con el fin de evaluar su impacto en el desempeño lingüístico y en el interés por la lengua extranjera. Finalmente, sería pertinente explorar las percepciones del profesorado respecto a la manera en que abordan la motivación y la ansiedad en sus aulas, para generar programas de formación inicial y continua más sensibles a los factores afectivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. A nivel institucional, se recomienda diseñar estrategias que consideren las experiencias previas negativas, con un enfoque centrado en el estudiante, que favorezca la autonomía, el involucramiento y la autoeficacia integrando prácticas comunicativas auténticas y retroalimentación positiva constante. Para los programas de formación docente, resulta clave promover la motivación integrativa a través de experiencias culturales y pedagógicas que trasciendan la enseñanza tradicional del idioma. Esto implica que las políticas educativas sobre pasen la visión



utilitaria del idioma y fomenten actividades significativas de inmersión cultural y comunicativa.

Al ser los métodos de enseñanza y los tipos de actividades factores determinantes al aumentar la motivación de los estudiantes para aprender inglés, es imperante que los sistemas educativos reconozcan la importancia al generar ambientes de aprendizaje que correspondan a los estilos en que aprenden de los estudiantes, que incluyan la capacitación necesaria para los docentes, que desarrollem estrategias que hagan sentir a los estudiantes con confianza sin que se olviden las diferencias individuales que cada uno posee, y siempre tener presente que la motivación es cambiante y a la vez influenciable, donde las experiencias positivas en clase sean predominantes y les lleven a aumentar el sentimiento de autoeficacia lo que conducirá a un mejor desempeño académico, donde la enseñanza del inglés se transforme de ser un reto a una oportunidad de cambio de paradigma.

En conclusión, los resultados de esta investigación confirman que la motivación constituye un eje central en el aprendizaje del inglés, especialmente en contextos formadores de docentes. Los factores actitudinales, culturales y experienciales interactúan para potenciar o limitar la disposición al aprendizaje, y su comprensión permite determinar la importancia de diseñar estrategias didácticas más humanas, empáticas y efectivas. El estudio aporta evidencia empírica que debe ser considerada en la enseñanza del inglés desde una perspectiva motivacional e integradora, que influya en la mejora de la formación inicial del profesorado y en la calidad educativa en las escuelas de formadoras en México.

Referencias

- Abbasabadi, M., y Shakerkhoshroud, M. (2019). Macro and Micro Motivational Strategies Used in EFL Classrooms: A Case of Iranian EFL Teachers. *International Journal of Humanities*, 25(4), 1-17. <https://eijh.modares.ac.ir/article-27-44343-en.html>
- Alarcón Díaz, D. S., y Alarcón Díaz, O. (2021). El aula invertida como estrategia de aprendizaje. *Revista Conrado*, 17(80), 152-157.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n80/1990-8644-rc-17-80-152.pdf>
- Bambirra, R. (2017). Motivation to learn English as a foreign language in brazil: Giving voice to a group of students at a public secondary school. *Linguagem em Discurso*, 17(2), 215-236. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170204-5316>
- Bastidas, J. (2006). Un marco para la comprensión de la motivación en el campo de la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 7(7), 147-160.
<http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n7/n7a11.pdf>
- Brown, D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching (5ta ed.). White Plains, New York: Pearson Education.
- Brown, G. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 92-97.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ938583.pdf>
- Centro de Investigación para el Desarrollo A.C. [México] (2018). Encuesta CIDAC sobre Capital Humano en México. En *CIDAC*.
http://cidac.org/esp/uploads/1/Encuesta_CIDAC_sobre_Capital_Humano_en_Mexico_PDF.pdf
- Cresswell, J. W., (2013) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed)*. SAGE Publications. ISBN 978-1-4522-2609-5



Diario Oficial de la Federación de México (2018, 19 de enero). *Ley General de Educación*.

Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Dörnyei, Z. (2010). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York, New York: Routledge.

Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching Motivation*. (2da ed.). New York, New York: Routledge.

Education First [México] (2024). EF EPI: Índice EF de nivel de inglés: Una clasificación de 116 países y regiones en función de su nivel de inglés. En *Education First*.
<https://www.ef.com.mx/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2024/ef-epi-2024-spanish.pdf>

Gardner, R. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York, USA: Peter Lang Publishing.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.

Kim, D. (2020). *Learning language, learning culture: Teaching language to the whole student*. ECNU Review of Education, 3(3), 519–541.

<https://doi.org/10.1177/2096531120936693>

Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching* (3era ed.). Oxford, England: Oxford University Press.



- Leeming, P. (2017). A longitudinal investigation into English speaking self-efficacy in a Japanese language classroom. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(12), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0035-x>
- López, A. (2012). Factores que influyen en la motivación del aprendiente en el aprendizaje del español o del inglés como lenguas extranjeras en una universidad de Taiwan, y en otra de Asunción, Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2), 207-220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4181051>
- Masgoret, A., Gardner, R. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Method. (2010) En *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4ta ed.). Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Mok, H. (2014). Teaching Tip: The Flipped Classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7-11.
https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=3363&context=sis_research
- Moreno, A. (2014). La motivación en el aprendizaje de e/le de los estudiantes de traducción e interpretación en flandes según el sistema motivacional del yo de zoltán dörnyei. análisis cuantitativo por sondeo de la influencia de las percepciones culturales acerca de españa y latinoamérica en el proceso de aprendizaje. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (18), 1-70.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=921/92152426021>



Ñaupas, H. (2018). Capítulo III: La investigación científica. En Gutiérrez, A. (Coord.).

Metodología de la investigación: Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis (pp. 123-168). (Quinta edición). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Ochoa, C., Cabrera, P., Quiñónez, A., Castillo, L. y González, P. (2016). The Effect of Communicative Activities on EFL Learners' Motivation: A Case of Students in the Amazon Region of Ecuador. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 39-48.

<https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.10018>

Ramírez, J., Pamplón, E., y Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 60(2), 5–11.

<http://www.rieoi.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf>

Romo-González, J. R., y Tarango, J. (2016). Métodos estadísticos con SPSS aplicados a la educación. Alfagrama Ediciones.

Secretaría de Educación Pública [México] (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés: Programas de Estudio 2011 Ciclo 4 1º 2º y 3º de Secundaria Prueba en aula. En *El portal único del gobierno*.

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/92640/PNIEB-Cycle-4.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2018). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compress.ed.pdf

Shirvan, M., y Taherian, T. (2018). Longitudinal examination of university students' foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety in the course of general English: Latent growth curve modeling. *International Journal of*



Bilingual Education and Bilingualism. Advance online publication.

<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1441804>

Székely, M., O'Donoghue, J., Pérez, H. (2015). Capítulo 4: El estado del aprendizaje del inglés en México. En O'Donoghue, J. (Coord.). *Sorry. El aprendizaje del inglés en México* (pp. 83-98). Ciudad de México, México: Mexicanos Primero.

Tadesse, A., Muganyizi, L. (2015). Towards student-centred conceptions of teaching: the case of four Ethiopian universities. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 493-505.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020779>

Toyama, M., y Yamazaki, Y. (2021). Classroom interventions and foreign language anxiety: A systematic review with narrative approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 614184. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.614184>



Anexos

Anexo 1. Attitude-Motivation Test Battery de Gardner (2010)

Following are a number of statements with which some people agree and others disagree.

Please circle one alternative below each statement according to the amount of your agreement or disagreement with that item. The following sample item will serve to illustrate the basic procedure.

a. Spanish football players are much better than Brazilian football players.

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree

In answering this question, you should have circled one alternative. Some people would have circled “Strongly Disagree”, others would have circled “Strongly Agree”, while others would have circled any of the alternatives in between. Which one you choose would indicate your own feeling based on everything you know and have heard. Note: there is no right or wrong answer.

1. I wish I could speak many foreign languages perfectly.

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree

2. My parents try to help me to learn English.

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree

3. I don't pay much attention to the feedback I receive in my English class.

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree

4. I don't get anxious when I have to answer a question in my English class.

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
----------	------------	----------	----------	------------	----------



Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

5. I look forward to going to class because my English teacher is so good.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

6. Learning English is really great.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

7. If Japan had no contact with English-speaking countries, it would be a great loss.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

8. Studying English is important because it will allow me to be more at ease with people

who speak English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

9. I have a strong desire to know all aspects of English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

10. My English class is really a waste of time.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

11. I would get nervous if I had to speak English to a tourist.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

12. Studying foreign languages is not enjoyable.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly



Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

13. I make a point of trying to understand all the English I see and hear.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

14. I don't think my English teacher is very good.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

15. Studying English is important because I will need it for my career.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

16. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our English class.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

17. Knowing English isn't really an important goal in my life.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

18. I hate English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

19. I feel very much at ease when I have to speak English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

20. I would rather spend more time in my English class and less in other classes.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree



21. I wish I could read newspapers and magazines in many foreign languages.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

22. My parents feel that it is very important for me to learn English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

23. I don't bother checking my assignments when I get them back from my English teacher.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

24. I feel confident when asked to speak in my English class.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

25. My English teacher is better than any of my other teachers.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

26. I really enjoy learning English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

27. Most native English speakers are so friendly and easy to get along with, we are fortunate

to have them as friends.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

28. Studying English is important because it will allow me to meet and converse with more



and varied people.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

29. If it were up to me, I would spend all of my time learning English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

30. I think my English class is boring.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

31. Speaking English anywhere makes me feel worried.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

32. I really have no interest in foreign languages.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

33. I keep up to date with English by working on it almost every day.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

34. The less I see of my English teacher, the better.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

35. Studying English is important because it will make me more educated.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

36. It embarrasses me to volunteer answers in our English class.



Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

37. I sometimes daydream about dropping English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

38. I would rather spend my time on subjects other than English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

39. It doesn't bother me at all to speak English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

40. I wish I could have many native English speaking friends.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

41. I enjoy the activities of our English class much more than those of my other classes.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

42. I would really like to learn many foreign languages.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

43. My parents feel that I should continue studying English all through school.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

44. I put off my English homework as much as possible.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly



Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

45. I am calm whenever I have to speak in my English class.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

46. My English teacher has a dynamic and interesting teaching style.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

47. English is a very important part of the school programme.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

48. My parents have stressed the importance English will have for me when I leave school.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

49. Native English speakers are very sociable and kind.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

50. Studying English is important because it will enable me to better understand and appreciate the English way of life.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

51. I want to learn English so well that it will become natural to me.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

52. To be honest, I really have little interest in my English class.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly



Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

53. Native English speakers have much to be proud about because they have given the world

much of value.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

54. It would bother me if I had to speak English on the telephone.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

55. It is not important for us to learn foreign languages.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

56. When I have a problem understanding something in my English class, I always my teacher for help.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

57. My parents urge me to seek help from my teacher if I am having problems with my English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

58. My English teacher is one of the least pleasant people I know.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

59. Studying English is important because it will be useful in getting a good job.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly



Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

60. It worries me that other students in my class seem to speak English better than I do.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

61. I'm losing any desire I ever had to know English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

62. Learning English is a waste of time.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

63. I would feel quite relaxed if I had to give street directions in English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

64. I like my English class so much, I look forward to studying more English in the future.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

65. If I planned to stay in another country, I would try to learn their language.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

66. My parents are very interested in everything I do in my English class.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

67. I tend to give up and not pay attention when I don't understand my English teacher's explanation of something.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly



Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

68. I don't understand why other students feel nervous about speaking English in class.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

69. My English teacher is a great source of inspiration to me.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

70. I plan to learn as much English as possible.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

71. I would like to know more native English speakers.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

72. Studying English is important because I will be able to interact more easily with
speakers of English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

73. I would like to learn as much English as possible.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

74. To be honest, I don't like my English class.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

75. I would feel uncomfortable speaking English anywhere outside the classroom.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly



Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

76. Most foreign languages sound crude and harsh.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

77. I really work hard to learn English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

78. I would prefer to have a different English teacher.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

79. Studying English is important because other people will respect me more if I know

English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

80. I get nervous when I am speaking in my English class.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

81. To be honest, I really have no desire to learn English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

82. I think that learning English is dull.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

83. I would feel comfortable speaking English where both Japanese and English speakers were present.



Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

84. I look forward to the time I spend in English class.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

85. I enjoy meeting people who speak foreign languages.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

86. My parents encourage me to practise my English as much as possible.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

87. I can't be bothered trying to understand the more complex aspects of English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

88. Students who claim they get nervous in English classes are just making excuses.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

89. I really like my English teacher.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

90. I love learning English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

91. The more I get to know native English speakers, the more I like them.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly



Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

92. I wish I were fluent in English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

93. I have a hard time thinking of anything positive about my English class.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

94. I feel anxious if someone asks me something in English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

95. I would rather see a TV program dubbed into our language than in its own language

with

subtitles.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

96. When I am studying English, I ignore distractions and pay attention to my task.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

97. My English teacher doesn't present materials in an interesting way.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

98. I am sometimes anxious that the other students in class will laugh at me when I speak English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree



99. I haven't any great wish to learn more than the basics of English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

100. When I leave school, I will give up the study of English because I am not interested in it.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

101. I would feel calm and sure of myself if I had to order a meal in English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

102. English is one of my favourite courses.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

103. My parents think I should devote more time to studying English.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

104. You can always trust native English speakers.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree



Anexo 2. Encuesta de actitud-motivación optimizada

Por este medio le invito a participar en un estudio que busca identificar los factores que motivan el aprendizaje del inglés en estudiantes normalistas, así como especificar su nivel de motivación, determinar las actitudes hacia el idioma y advertir si las experiencias previas definen su interés. La información que usted proporcione se analizará y será la base para la creación de estrategias futuras que favorezcan el aprendizaje y la motivación en este idioma.

Su participación consistirá únicamente en responder a una serie de afirmaciones sobre su motivación, actitudes y experiencias previas en cuanto al aprendizaje del inglés. El tiempo aproximado es de máximo 30 minutos. En la encuesta se evitará pedirle cualquier dato que pueda identificarle. Los datos que se obtengan durante la investigación serán estrictamente confidenciales, así como toda la información que se recabe, la cual se usará con fines estadísticos exclusivamente.

La participación en este estudio es voluntaria, esto significa que usted está en libertad de decidir si quiere, o no, contestar este cuestionario como parte del proyecto. Si tiene alguna pregunta, duda o comentario respecto a la información proporcionada en este documento, o referente a la investigación, puede comunicarse directamente al correo electrónico r.jimenez@ibycenech.edu.mx. Si decide contribuir con esta investigación, proceda a la siguiente sección de esta encuesta.

Lic. Karla Rocío Jiménez Luna

Maestría en Innovación Educativa

Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Autónoma de Chihuahua

Datos generales

- ¿Cuál es su edad?



- Género
- Licenciatura
- ¿Qué semestre acaba de terminar?
- ¿De acuerdo con su grupo de inglés, en qué nivel se encuentra ubicado?

A continuación, se enlistan una serie de declaraciones con las que algunas personas están de acuerdo y otras no. Por favor elija una de las opciones después de cada declaración según el grado en que esté o no de acuerdo con el elemento en cuestión. La que usted elija indicaría su sentir basado en todo lo que sabe y ha escuchado. Nota: no existe una respuesta correcta o incorrecta.

Escala: 1=Muy en desacuerdo. 2=En desacuerdo. 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 4=De acuerdo. 5=Muy de acuerdo.

1. Desearía poder hablar muchos idiomas extranjeros perfectamente.
2. Tengo ganas de ir a clase porque mi maestro(a) de inglés es muy bueno(a).
3. Aprender inglés es realmente grandioso.
4. Estudiar inglés es importante porque me permitirá sentirme más tranquilo(a) con las personas que hablan inglés.
5. Tengo un fuerte deseo de conocer todos los aspectos del inglés.
6. Me pondría nervioso(a) si tuviera que hablar inglés con un turista.
7. Estudiar idiomas extranjeros es algo que disfruto.
8. Llegué al punto de tratar de entender todo el inglés que veo y escucho.
9. Nunca me siento muy seguro(a) de mí mismo(a) cuando hablo en nuestra clase de inglés.
10. Amo el inglés.
11. Preferiría pasar más tiempo en mi clase de inglés y menos en otras clases.
12. Desearía poder leer periódicos y revistas en muchos idiomas extranjeros.



13. Realmente disfrutaba mis clases de inglés cuando estaba en la secundaria.
14. Me preocupo por revisar mis tareas cuando el(la) maestro(a) me las regresa revisadas.
15. Mi maestro(a) de inglés es mejor que cualquiera de mis otros maestros(as).
16. Realmente disfruto aprender inglés.
17. La mayoría de los hablantes de inglés nativos son amigables y es fácil relacionarse con ellos, tenemos suerte de tenerlos como amigos.
18. Estudiar inglés es importante porque me permitirá conocer y conversar con más y distintas personas.
19. Creo que mi clase de inglés es divertida.
20. Hablar inglés en cualquier lugar me hace sentir preocupado(a).
21. Realmente tengo interés en idiomas extranjeros.
22. Me mantengo al día con el inglés trabajando en él casi a diario.
23. Estudiar inglés es importante porque me volverá más educado(a).
24. Me apena atreverme a responder de manera voluntaria en nuestra clase de inglés.
25. Nunca fantaseo con dejar el inglés.
26. Preferiría pasar mi tiempo en inglés a pasarlo en materias distintas.
27. Desearía poder tener muchos(as) amigos(as) que hablaran inglés de forma nativa.
28. Disfruto las actividades de nuestra clase de inglés mucho más que las de mis otras clases.
29. Realmente me gustaría aprender muchos idiomas extranjeros.
30. Realmente disfrutaba mis clases de inglés cuando estaba en el bachillerato.
31. Realizo mi tarea de inglés tan pronto como me es posible.
32. Mi maestro(a) de inglés tiene un estilo de enseñanza interesante y dinámico.
33. Mis maestros(as) de inglés durante mi etapa de secundaria eran excelentes.



34. Los hablantes nativos de inglés son muy sociales y amables.
35. Estudiar inglés es importante porque me permitirá entender y apreciar la manera de vivir con el idioma inglés.
36. Quiero aprender inglés tan bien que se vuelva natural para mí.
37. Siendo honesto(a), realmente tengo interés en mi clase de inglés.
38. Los que hablan inglés de forma nativa tienen mucho de qué enorgullecerse ya que han aportado mucho valor al mundo.
39. Es importante para nosotros aprender idiomas extranjeros.
40. Mis maestros(as) de inglés durante mi etapa de bachillerato eran excelentes.
41. Estudiar inglés es importante porque será útil a la hora de conseguir un buen empleo.
42. Me preocupa que otros estudiantes en mi clase parezcan hablar inglés mejor que yo.
43. Estoy aumentando mi deseo por aprender inglés.
44. Me sentiría muy nervioso(a) si tuviera que dar direcciones en inglés.
45. Gracias a mis experiencias con el aprendizaje del inglés mi etapa de secundaria y bachillerato hoy en día me gusta el inglés.
46. Tiendo a perseverar y prestar atención cuando no entiendo alguna explicación de mi maestro(a) de inglés.
47. Planeo aprender tanto inglés como me sea posible.
48. Me gustaría conocer más hablantes nativos del inglés.
49. Estudiar inglés es importante porque seré capaz de interactuar más fácilmente con hablantes del idioma inglés.
50. Me gustaría aprender tanto inglés como me sea posible.
51. Para ser honesto(a), me gusta mi clase de inglés.



52. Me sentiría incómodo(a) hablando inglés en cualquier lugar fuera del salón de clases.
53. La mayoría de los idiomas extranjeros suenan suaves y amables.
54. Realmente trabajo duro para aprender inglés.
55. Estudiar inglés es importante porque otras personas me respetarán más si sé inglés.
56. Me pongo nervioso(a) cuando estoy hablando en mi clase de inglés.
57. Para ser honesto(a), realmente tengo deseo de aprender inglés.
58. Creo que aprender inglés es divertido.
59. Espero con ansias el tiempo que paso en clase de inglés.
60. Disfruto conocer gente que habla idiomas extranjeros.
61. Considero que aprendí mucho inglés durante mi etapa de secundaria y bachillerato.
62. Me preocupo por intentar entender los aspectos más complicados del inglés.
63. Realmente me agrada mi maestro(a) de inglés.
64. Amo aprender inglés.
65. Entre más conozco a los hablantes nativos del inglés, más me agradan.
66. Desearía tener fluidez en el inglés.
67. Me parece fácil pensar en algo positivo acerca de mi clase de inglés.
68. Me siento ansioso(a) cuando alguien me pregunta algo en inglés.
69. Preferiría ver un programa de televisión en su idioma original con subtítulos que doblado a nuestro idioma.
70. Cuando estoy estudiando inglés, ignoro las distracciones y pongo atención a mi tarea.
71. A veces me siento ansioso(a) de que otros(as) alumnos(as) en clase se rían de mí cuando hablo inglés.
72. Siempre he tenido un gran deseo por aprender más allá de lo básico del inglés.



73. Cuando termine la escuela, seguiré estudiando inglés porque estoy interesado(a) en él.

74. El inglés es uno de mis cursos favoritos.

75. Siempre puedes confiar en hablantes nativos del inglés.