

Artículo de Investigación

# Tipos de motivación para aprender inglés como lengua extranjera en estudiantes normalistas

*Types of Motivation to Learn English as a Foreign Language in Teachers in Training*

**Jorge Alberto Avitia**

Centro de Actualización del Magisterio, México


jorge\_avitia@camj.edu.mx

 <https://orcid.org/0009-0006-9506-4139>

**Maricarmen Pérez-Carbajal**

Centro de Investigación y Docencia, México

maricarmen.perez@cid.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-8543-2424>

*Chihuahua Hoy*, vol. 24, e7556, 2026

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez,  
México

Recepción: 27 Enero 2026  
Aprobación: 11 Mayo 2026

**Resumen:** En este trabajo se reportan los resultados de un estudio sobre la motivación para estudiar inglés en estudiantes de la Escuela Normal Superior “José E. Medrano R.” en México. El acercamiento en esta investigación es la Teoría de la Autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés), que categoriza el nivel y orientación de la motivación en amotivación, motivación intrínseca y motivación extrínseca, que a su vez se dividen en varias subescalas. El estudio examina la existencia de diferencias en motivación de acuerdo con variables sociodemográficas y académicas, como el sexo de los alumnos, especialidad, semestre y ciudad de residencia. Este trabajo cuenta con un diseño cuantitativo de tipo descriptivo y comparativo y se llevó a cabo usando el Language Learning Orientation Scale (LLOS-IEA), para recopilar la información de los participantes. Se aplicó el instrumento traducido al español a 245 estudiantes de Ciudad Juárez y Chihuahua. Los resultados muestran una amotivación fuerte en una especialidad en comparación con el resto; en motivación intrínseca y extrínseca no hubo diferencias, pero sí entre ciudades. Finalmente, la subescala de Regulación Identificada tuvo una media mayor en todas las especialidades.

**Palabras clave:** adquisición del lenguaje, educación bilingüe, educación superior, instrumentos de medición, segunda lengua.

**Abstract:** This paper reports the results of a study between second language acquisition and motivation in students at the Escuela Normal Superior “José E. Medrano R.”. The approach to motivation in this research is based on the Self-Determination Theory (SDT), that categorizes the level and orientation of motivation as amotivation, intrinsic motivation and extrinsic motivation, which are further divided into several scales. This study also examines if there are any differences in motivation according to sociodemographic and academic variables, such as students’ gender, their field of specialization (major), semester, sex and their campus (Ciudad Juárez and Chihuahua). This study was conducted using the Language Learning Orientation Scale (LLOS-IEA) to collect information provided by the participants. A quantitative design was employed with 245 students participating. The results show strong levels of motivation in the geography field of specialization compared to the rest. On the other hand, there were no differences in intrinsic and extrinsic motivation. Chihuahua’s students displayed a higher

motivation that the students from Ciudad Juárez. Finally, the Identified Regulation subscale had the highest mean score across all specializations.

**Keywords:** bilingual education, foreign language, language acquisition, measurement instruments, undergraduate education.

## 1. Introducción

La adquisición de una segunda lengua es un proceso complejo, que es influido por múltiples variables de tipo cognitivo, afectivo, social, etario y contextual, como la edad, la actitud, el nivel educativo, las aptitudes lingüísticas, las estrategias de aprendizaje y el entorno social en el que se inserta el aprendiz. En el caso específico de la formación docente en las escuelas normales mexicanas, el aprendizaje del inglés adquiere una relevancia mayor, dado que es un componente importante del perfil profesional de los futuros docentes. La interacción con políticas educativas, materiales curriculares y contextos escolares, se ve permeada por el bilingüismo y la globalización de la educación, particularmente en ciudades fronterizas.

Una de las variables que más se estudian respecto a la adquisición y la enseñanza de una segunda lengua, es la motivación, que es un factor psicológico individual que se relaciona con el esfuerzo, la participación y el compromiso, y las actitudes positivas hacia el lenguaje (Dörnyei y Ushioda, 2001; Gardner, Lalonde y Moorcroft, 1985). Este trabajo enmarca la motivación dentro de la Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory [SDT]).

La SDT fue propuesta por Deci y Ryan (1985) y enmarca la motivación como uno de los factores más importantes para el estudio de la motivación humana en contextos educativos, como factor que dirige el comportamiento humano en el contexto del desarrollo personal y la consecución de metas, y distingue tres tipos de motivación en relación con su nivel y orientación. De acuerdo con Noels y Vallerand (2003), la motivación puede ser expresada mediante un *continuum* de autodeterminación cada vez mayor (de ahí su nombre). Esto se refiere a que estos tipos de motivación no son enteramente diferentes, puesto que yacen en un *continuum* dividido en amotivación (AM), motivación intrínseca (IM) y motivación extrínseca (EM). Estos tipos de motivación en las personas tienen un resultado particular en su conducta hacia algo o alguien. Cuando no hay AM, los resultados de las acciones del individuo, se perciben como fuera de su control y sin relación entre sus acciones y las consecuencias de estas. Para la EM, se puede ver que los procesos de asociación cambian hacia recompensas o castigos (ego, aprobación de otros, metas autoavales). Así entonces, las acciones son motivadas por una regulación externa. El último tipo de motivación es la IM, en la que la conducta yace sobre un estilo de autodeterminación; la motivación es el resultado del interés, el disfrute y la satisfacción inherente. En el ámbito de las lenguas extranjeras, la sdt ha permitido comprender la influencia que tienen la competencia y la autonomía en la calidad del aprendizaje, el esfuerzo y la consistencia para el logro de objetivos.

La motivación en las situaciones de segundo idioma ha sido estudiada desde varias perspectivas. Kreishan y Al-Dhaimat (2013) consideran a la motivación como un impulso interno, que provee el estímulo inicial para comenzar a aprender. En cuanto a la SDT, algunas investigaciones sugieren que la IM es el tipo de motivación que puede llevar al éxito, dado que involucra comprometerse a una actividad por el simple hecho de disfrutarla, por satisfacción personal o por simple interés, en vez de una recompensa externa (Noels y Vallerand, 2003). La IM también tiene una fuerte correlación con el desempeño; de acuerdo con Pae (2008), los resultados de su análisis estructural demuestran que la IM fue el determinante más fuerte en la predicción de motivación y autoconfianza en los estudiantes para aprender un segundo idioma. Una buena imagen propia y baja ansiedad son factores clave que se relacionan con el éxito al aprender un idioma (Kirova *et al.*, 2012). Otras variables como la autonomía, la competencia y el parentesco ayudan a los alumnos a internalizar valores y actitudes positivas (Kreishan y Al-Dhaimat, 2013). En el estudio de Noels, Clément y Pelletier (2001), se enfatiza también en que la IM puede ser aumentada cuando el sentido de aprendizaje autónomo del aprendiz del lenguaje es animado por otras personas allegadas relevantes en su entorno social.

La adquisición de un segundo idioma es afectada por diferentes factores, como cultura, actitudes, habilidades, entre otros. Algunos investigadores como Ushioda (2012) han mencionado en años recientes que hay algunas alternativas y perspectivas teóricas, debido a la importancia de cómo lograr la motivación. El siguiente párrafo de Dörnyei resume el significado de motivación:

Aunque la motivación es un término utilizado frecuentemente tanto en contextos educacionales y de investigación, es sorprendente cómo un bajo nivel de acuerdo existe en la literatura de acuerdo con el significado del concepto. Los investigadores parecen concordar en que la motivación es responsable para determinar el comportamiento humano energizándolo y dirigiéndolo, pero la amplia variedad presentada en la literatura acerca de cómo esto ocurre puede sorprender incluso al investigador experto. (1998, p. 117)

Gardner y MacIntyre (1991) reconocen que ciertas actitudes y una buena motivación pueden jugar un papel importante en el aprendizaje de un segundo idioma. Ehrman, Leaver y Oxford (2003) mencionan que algunos estudios reconocen la importancia de tomar en cuenta la motivación y estrategias de aprendizaje. De acuerdo con Dörnyei (1994), la motivación es uno de los principales determinantes en el logro del aprendizaje de un segundo idioma o lengua extranjera, y es por eso por lo que durante los últimos treinta años algunos estudiosos han investigado el rol natural de la motivación en el proceso de aprendizaje del L2 (segunda lengua).

La SDT determina cómo las personas se comportan; la autonomía en esta teoría se relaciona con una automotivación en un sentido de volición y disposición cuando alguien realiza una tarea (Ryan *et al.*, 2006). Además, cuando las actividades se llevan a cabo por razones personales, estas serán percibidas como más valiosas y, por tanto, la autonomía será mayor. Ryan y Deci (2000) mencionan que la SDT reconoce que las acciones motivadas extrínsecamente pueden ser transformadas en autodeterminadas conforme el individuo progresa mediante la internalización e integración; la internalización se refiere a las personas que toman un valor o regulación y la integración se refiere a la transformación de esa regulación en una propia, y que consecuentemente podrá emanar del propio sentido de sí mismo.

Noels *et al.* (2000) mencionan que la AM, se da cuando los individuos no ven una relación entre sus acciones y las consecuencias de estas, que parecen surgir de los resultados de diferentes factores más allá de su control. Asimismo, Noels *et al.* (2001) mencionan que la amotivación surge cuando el estudiante no tiene metas o interés, cuando se percibe como incompetente o simplemente le parece que los resultados de su esfuerzo serán inútiles. Si el alumno no tiene una razón para involucrarse en el aprendizaje del idioma, entonces abandonará el proceso de aprendizaje muy pronto.

Otra distinción entre la IM y la EM es que esta última está dada por factores externos, como la presión parental, las expectativas sociales, los requerimientos académicos y otras fuentes de recompensas y castigos. Ryan y Deci (2000) hacen una distinción importante: la EM se refiere al desempeño de una actividad para posteriormente obtener un resultado separable, pero que puede variar de una manera importante de acuerdo con su autonomía relativa; por ejemplo, un estudiante que hace su tarea porque personalmente aprehende su valor por ser importante para su carrera, y otro que la hace solo porque se adhiere al control de sus padres. Otras teorías de motivación enfatizan el balance entre el valor dado a alguna actividad y la propia expectativa de logro en hacerla, el escenario de logro, las atribuciones del aprendiz de éxito y fallo, el rol de la autodeterminación y autonomía, y las características del pensamiento motivacional efectivo. La motivación es generalmente considerada como una de las principales causas de éxito y fallo en el aprendizaje de un segundo idioma (Fernández, 2013, p. 12).

Por otro lado, Pae (2008) comenta que las personas motivadas intrínsecamente la mayor parte del tiempo están involucradas activamente en el proceso de aprendizaje, dado el placer y satisfacción inherentes. Noels, Clément y Pelletier (1999) hablan de la sensación de placer que una actividad ejecutada voluntariamente deja en el individuo; el uso de diferentes capacidades, como la creatividad, también juegan un rol importante. Es importante mencionar que independientemente de si el aprendiz está aprendiendo un segundo

idioma mediante una orientación de IM o EM, el resultado final no siempre predice su esfuerzo o persistencia, dado que durante la presencia de una recompensa o castigo, el aprendiz seguirá interesado y comprometido en aprender, pero cuando el aprendiz reporta que aprende un segundo idioma por razones intrínsecas, es mucho más probable que el esfuerzo persista por mayor tiempo (Noels *et al.*, 2001).

Con base en los diferentes tipos de motivación revisados en la SDTG, se puede hablar de una diferencia importante entre la AM, IM y EM respecto al desempeño del alumno. La AM sería el tipo de motivación que daría como resultado una mayor posibilidad de fracaso, mientras que la IM serviría para tener éxito y continuidad a largo plazo, dado el componente de disfrute de la actividad en comparación con las razones más instrumentales de la EM.

### Estado del arte

El estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras cuenta con una trayectoria amplia y consolidada a escala internacional. En el ámbito latinoamericano y mexicano, sin embargo, la investigación en contextos de formación docente inicial, particularmente en escuelas normales, es notoriamente escasa. A continuación, se presentan los antecedentes más relevantes organizados en tres ejes: los estudios clásicos sobre motivación y diferencias individuales en L2, las investigaciones en contextos universitarios mexicanos y latinoamericanos, y los estudios realizados específicamente en escuelas normales.

*Motivación y diferencias individuales en L2:* Ehrman *et al.* (2003) ofrecen un amplio panorama de las diferencias individuales en el aprendizaje de segundas lenguas, identificando la motivación como uno de los factores afectivos más relevantes, junto con la ansiedad, la autoeficacia y la tolerancia a la ambigüedad. Estos autores distinguen entre la IM, vinculada al disfrute y la satisfacción inherente de la tarea, y la EM, orientada a recompensas externas, y destacan que la SDT proporcionan el marco más comprensivo para explicar cómo las motivaciones más autónomas e internalizadas, se asocian con mayor persistencia y logro en el aprendizaje (Ehrman *et al.*, 2003). Este hallazgo es consistente con los resultados del instrumento LLOS-IEA, en el que la Regulación Identificada, forma de EM con alta autodeterminación, resultó ser la orientación predominante en la muestra del presente estudio.

En lo que respecta específicamente al instrumento utilizado en este estudio, Fernández-Barrionuevo *et al.* (2021) mostraron que un modelo de cinco factores ofrece mejor ajuste que el modelo original de siete factores, aunque ambos resultan válidos y confiables. Adicionalmente, el estudio documentó que la AM fue

significativamente más alta en hombres que en mujeres, y que la IM fue mayor en mujeres y en estudiantes de ciclos escolares más tempranos.

*Investigaciones en contextos universitarios mexicanos y latinoamericanos:* en el contexto universitario mexicano, Mora-Vázquez, Trejo Guzmán y Roux Rodríguez (2010) examinaron la motivación de estudiantes de inglés de una universidad del noroeste de México, identificando qué factores del contexto del aprendizaje, en particular la actitud del docente y la cohesión del grupo, interactúan con presiones socioeconómicas para configurar perfiles motivacionales predominantemente extrínsecos e instrumentales. Este hallazgo es relevante para el presente estudio, dado que la frontera Chihuahua-Ciudad Juárez comparte ese carácter de contexto donde el inglés es percibido como una herramienta de competitividad profesional más que como una actividad intrínsecamente satisfactoria. Cabe destacar que estos autores caracterizan explícitamente la motivación de sus participantes mediante el concepto de regulación integrada: aunque los alumnos no conciben el aprendizaje del inglés como una actividad placentera en sí misma, lo internalizan como una necesidad coherente con sus metas personales y profesionales. Asimismo, documentan diferencias motivacionales entre estudiantes universitarios y sus compañeros de menor edad en el mismo grupo, señalando que los alumnos universitarios muestran metas más claras y un mayor compromiso con el aprendizaje del idioma (Mora-Vázquez *et al.*, 2010).

En la misma línea, Mendoza y Hernández (2025) identificaron en estudiantes universitarios de Oaxaca que la dificultad percibida del idioma, la metodología de la enseñanza y la desmotivación son los tres factores principales que explican el desinterés por el inglés, y documentaron que el 92.2 % de los encuestados prefiere clases de inglés vinculadas a su campo profesional, lo que subraya la centralidad de la motivación identificada. Por su parte, De la Cruz y Morales (2023) analizaron la motivación académica de alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco mediante el cuestionario MAPE-II, encontrando que el 60 % presentó un nivel “aceptable” de motivación académica y que existe una correlación positiva entre motivación y rendimiento del inglés; un hallazgo que confirma la relevancia de las orientaciones autodeterminadas en el aprendizaje del idioma en el nivel superior mexicano.

En el ámbito latinoamericano, Choquehuanca-Calcina, Vilca-Pilco y Mamani-Castro (2022) reportaron en estudiantes peruanos de secundaria, que tanto la IM como la EM influyen de manera directa en el rendimiento académico del inglés, con indicadores de baja participación voluntaria (40.6 % nunca participa de forma voluntaria) que reflejan déficits motivacionales similares a los

observados en contextos normalistas. En el ámbito de la educación básica pública mexicana, Manrique e Izquierdo (2024) examinaron las percepciones sobre el aprendizaje del inglés en 114 alumnos de secundaria en Tabasco, encontrando que los estudiantes con mayor nivel de competencia exhiben percepciones más positivas sobre su propio avance en habilidades lingüísticas, mientras que los de menor nivel muestran percepciones negativas de su autoeficacia. Estos autores también documentan que la política EFL en México opera bajo un enfoque centralizado *top-down*, que no incorpora las perspectivas de los estudiantes en el diseño curricular, lo que limita el desarrollo de orientaciones motivacionales más autodeterminadas. Aunque el marco teórico de dicho estudio es el de percepciones y no el de la SDT, sus hallazgos son congruentes con la evidencia de que las condiciones institucionales del sistema educativo mexicano, aplicables tanto a escuelas secundarias como a normales, dificultan la transición de motivaciones externas hacia formas más internas y autónomas del compromiso con el inglés.

*Motivación en escuelas normales mexicanas*: el antecedente más directo del presente estudio es el trabajo de Arán-Sánchez (2021), quien exploró la motivación y actitud hacia el inglés de estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en una escuela normal rural del estado de Chihuahua utilizando el Test de Actitud y Motivación (AMTB) de Gardner complementado con grupos de enfoque. Sus resultados muestran que los alumnos cuyo primer contacto formal con el inglés ocurrió en la secundaria manifiestan actitudes más favorables hacia el idioma, y que el aspecto social de las actitudes, influido por las creencias y experiencias previas, tiene un peso determinante en la motivación. Destaca también que, hasta ese momento, no existían investigaciones que exploraran específicamente la actitud y motivación en escuelas normales mexicanas, lo que otorga un carácter pionero a los trabajos en este subsistema, incluyendo el presente. A diferencia de ese estudio, que se centra en la motivación desde el modelo de Gardner con una muestra femenina de educación primaria rural, en el presente trabajo se examina la motivación mediante la SDT y la LLOS-IEA en un espectro más amplio de especialidades docentes y en dos unidades urbanas, lo que permite observar variaciones más granulares por especialidad, semestre y ciudad. En suma, la brecha identificada en la literatura, la escasez de estudios SDT en la formación normalista mexicana y la ausencia de comparaciones interunidades frontera/interior, justifica la pertinencia y aportación original del presente estudio.

## Objetivos

1. Identificar la orientación de motivación prevaleciente entre los estudiantes. Este objetivo es fundamental para conocer el

tipo de regulación que predomina entre los alumnos para el aprendizaje del inglés. Conocer esta orientación resulta importante, pues no solamente revela el interés o desinterés, sino la calidad de la motivación y sus consecuentes repercusiones en el esfuerzo y permanencia académicos.

2. Determinar si existe una diferencia estadísticamente significativa en la orientación de motivación prevaleciente entre los estudiantes de Lengua Extranjera Inglés respecto a otras especialidades. Si bien el sentido común indicaría que los docentes en formación para la especialidad de Lengua Extranjera Inglés presentan una mayor calidad en la motivación para aprender inglés, es relevante conocer si existe una diferencia en relación con otras especialidades. Tener esta información permite a los formadores de docentes alinear sus esfuerzos y perspectivas para cada una de las especialidades.

3. Determinar si existe una diferencia estadísticamente significativa entre las orientaciones de motivación entre las especialidades, semestres, unidades y sexo. Finalmente, este objetivo es fundamental para comprender el nivel de heterogeneidad existente en los procesos motivacionales entre los docentes en formación. Los diversos trayectos educativos, expectativas profesionales y contextos específicos construyen la motivación de manera heterogénea. La evidencia generada de la consecución de este objetivo puede ser útil para el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas, orientadas a fortalecer la motivación autodeterminada en los grupos con orientaciones más extrínsecas y la AM.

## 2. Metodología

### 2.1 Participantes

El estudio se llevó a cabo con la participación de docentes en formación de la Escuela Normal Superior “José E. Medrano R.” Unidad Chihuahua y Unidad Ciudad Juárez. Los participantes están estudiando para convertirse en profesores de nivel básico.

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a los participantes según su disponibilidad y disposición para participar en el estudio. Los estudiantes ( $n = 245$ ) fueron encuestados voluntariamente, tanto de la Unidad Chihuahua ( $n = 84$ ; 34 %) como de la Unidad Ciudad Juárez ( $n = 161$ ; 65.2 %); y respecto al sexo, la muestra se dividió en 76 hombres (31 %) y 169 mujeres (69 %). La media de edad fue de  $x = 21$  años, con un rango entre 18 y 40. La distribución de participantes por especialidad fue la siguiente: Historia ( $n = 19$ ; 7.7 %), Español ( $n = 40$ ; 16.2 %),

Matemáticas ( $n = 36$ ; 14.6 %), Lengua Extranjera Inglés ( $n = 59$ ; 23.9 %), Geografía ( $n = 10$ ; 4 %), Biología ( $n = 25$ ; 10.1 %), Física ( $n = 7$ ; 2.8 %), Formación Cívica y Ética ( $n = 33$ ; 13.4 %) y Telesecundaria ( $n = 16$ ; 6.5 %). La distribución de los participantes por semestre, se detalla a continuación: Segundo ( $n = 108$ ; 43.7 %), Cuarto ( $n = 81$ ; 32.8 %), Sexto ( $n = 56$ ; 22.7 %).

## 2.2 Diseño

Se optó por un diseño cuantitativo de tipo descriptivo para poder identificar patrones de motivación de manera general y realizar comparaciones entre grupos, de acuerdo con variables demográficas y académicas, como las especialidades de los docentes en formación, el semestre cursado, la ciudad (unidades) y el sexo. Este enfoque permite analizar de manera objetiva tendencias y diferencias estadísticamente significativas entre variables de manera pertinente, de acuerdo con el instrumento estandarizado *Language Learning Orientation Scale* (LLOS-IEA) y con muestras relativamente amplias, como la indicada en el apartado anterior.

## 2.3 Instrumento

Para este estudio, la escala administrada fue la LLOS-IEA, que mide la AM, la IM y la EM mediante 21 ítems, a través de una escala Likert, que va del 1 al 5, representando el 1 completamente en desacuerdo y el 5 completamente de acuerdo. Tiene siete subescalas, cuyas abreviaciones y el alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach se incluyen a continuación (Noels *et al.*, 2000): 1) la AM ( $\alpha = .82$ ); 2) la EM, que se divide en tres tipos: regulación externa ( $\alpha = .75$ ), regulación introyectada ( $\alpha = .67$ ) y regulación identificada ( $\alpha = .84$ ); y 3) la IM, que mide también tres subtipos: conocimiento ( $\alpha = .85$ ), logro ( $\alpha = .88$ ) y simulación ( $\alpha = .85$ ).

Los ítems de AM representan la percepción de nula relevancia y valor en el aprendizaje de un idioma, apatía y evitación de las actividades; los de EM se refieren a calificaciones, aprobación social y recompensas tangibles relacionadas con el aprendizaje del idioma; y los de IM reflejan el interés, disfrute y empuje en el proceso de aprendizaje del idioma, caracterizados por un sentido de autonomía, competencia y conexión con el idioma y su cultura. Este instrumento fue adaptado del estudio con hablantes franceses del trabajo de Noels *et al.* (2001).

La LLOS-IEA ha sido ampliamente utilizada en investigaciones previas sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La escala fue traducida al español mediante un proceso de traducción inversa con expertos bilingües con un nivel C2 en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) orientado a preservar el sentido original de los ítems, tomando en consideración el contexto de los

estudiantes normalistas. Después se realizó un pilotaje con el borrador final a un grupo pequeño de alumnos fuera de la muestra, para obtener retroalimentación y obtener la versión final.

## 2.4 Procedimiento

El estudio fue llevado a cabo durante horas de clases y se manejó de manera voluntaria. Los estudiantes fueron informados acerca de la confidencialidad de sus respuestas y se les otorgó una forma de consentimiento para firmar. Las variables demográficas recolectadas fueron sexo, unidad de estudios, edad, semestre y especialidad (carrera). Los participantes contestaron qué tanto estaban de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones, a través de una escala Likert del 1 al 5, donde los puntajes altos indican una mayor motivación en los aspectos intrínsecos y extrínsecos; y una menor motivación en la escala de AM.

Los análisis se realizaron tomando en cuenta las subescalas de IM (conocimiento-IntrinMotK; logro-IntrinMotA; y simulación-IntrinMotS) y EM (regulación externa-ExtReg; regulación introyectada-IntroReg; y regulación identificada-IdentifReg). Así entonces, los resultados muestran puntajes de siete subescalas: una de AM, tres de IM y tres de EM.

Se realizó la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar el Supuesto de Normalidad en la distribución de las variables dependientes del estudio. Los resultados indicaron que no se cumplió con el Supuesto de Normalidad, dado que en todos los casos se obtuvieron valores por debajo del umbral convencional ( $p < .05$ ). En consecuencia, se optó por emplear pruebas estadísticas no paramétricas: U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para la comparación de grupos.

## 3. Resultados

### 3.1 Orientaciones de motivación prevalecientes

De acuerdo con las siete subescalas de la LLOS-IEA, las medias de cada una se muestran en la **Tabla 1**. La AM fue la que menor puntaje tuvo como media ( $x = 1.38$ ;  $Mdn = 1.00$ ), mientras que la más alta fue la de regulación de identificación ( $x = 4.18$ ;  $Mdn = 4.3333$ ).

**Tabla 1.**

Medias y medianas de escalas de motivación (todas las especialidades)

	AM	ExtReg	IntroReg	IdentifReg	IntrinMotK	IntrinMotA	IntrinMotS
<b>Media</b>	1.3829	3.4575	2.9053	4.1846	3.7611	4.0413	3.4836
<b>Mediana</b>	1.0000	3.6667	3.0000	4.3333	4.0000	4.3333	3.6667

Elaboración propia con datos del estudio.

AM = Amotivación; ExtReg = Regulación externa; IntroReg = Regulación introyectada; IdentifReg = Regulación identificada; IntrinMotK = Conocimiento; IntrinMotA = Logro; IntrinMotS = Simulación.  
Mínimo = 1, Máximo = 5.

Se aplicó una Prueba H de Kruskal-Wallis para comparar las puntuaciones de los grupos en las variables dependientes del estudio. Los resultados indicaron que únicamente la variable AM presentó una diferencia estadísticamente significativa entre las especialidades:  $H(8) = 20.936$ ,  $p = .007$ ,  $\eta^2 = .08$ , lo que corresponde a un tamaño del efecto de magnitud mediana (Tabla 2). Para la variable AM (Tabla 3), los estudiantes de Geografía obtuvieron los rangos promedio más altos ( $RP = 178.55$ ), mientras que los alumnos de Física presentaron los más bajos ( $RP = 76.50$ ).

**Tabla 2.**

Comparación entre grupos mediante la Prueba H de Kruskal-Wallis

Variable dependiente	H(8)	<i>p</i>	$\eta^2$
Amotivación	20.936	.007	.08
Regulación externa	9.102	.334	.03
Regulación introyectada	11.026	.200	.04
Regulación identificada	12.687	.123	.05
Conocimiento	14.914	.061	.05
Logro	8.732	.365	.03
Simulación	9.341	.314	.03

Elaboración propia con datos del estudio.

**Tabla 3.**

Rangos promedio para la variable significativa Amotivación

Especialidad	<i>n</i>	Rango promedio
Geografía	10	178.55
Historia	19	147.37
Formación Cívica y Ética	33	128.42
Español	39	125.79
Telesecundaria	16	124.59
Biología	25	120.62
Inglés	58	110.13
Matemáticas	35	106.91
Física	7	76.50

Elaboración propia con datos del estudio.  
Especialidades ordenadas de mayor a menor rango promedio.

### 3.2 Motivación en estudiantes de Lengua Extranjera Inglés

Los datos descriptivos de Lengua Extranjera Inglés, se muestran en la **Tabla 4**. Las medias de cada orientación motivacional son: AM ( $x = 1.16$ ), regulación externa ( $x = 3.22$ ), regulación introyectada ( $x = 2.64$ ), regulación identificada ( $x = 4.11$ ), conocimiento ( $x = 3.73$ ), logro ( $x = 4.11$ ) y simulación ( $x = 3.59$ ).

**Tabla 4.**

Medias de las escalas de orientación motivacional para la especialidad de inglés

<b>Especialidad</b>	<b>AM</b>	<b>ExtReg</b>	<b>IntroReg</b>	<b>IdentifReg</b>	<b>IntrinMotK</b>	<b>IntrinMotA</b>	<b>IntrinMotS</b>
<b>Media</b>	1.1635	3.2264	2.6415	4.1195	3.7358	4.1132	3.5912
<b>Inglés</b>	<b>N</b>	53	53	53	53	53	53
<b>Mediana</b>	1.0000	3.3333	2.3333	4.6667	4.0000	4.3333	3.6667

Elaboración propia con datos del estudio.

AM = Amotivación; ExtReg = Regulación externa; IntroReg = Regulación introyectada; IdentifReg = Regulación identificada; IntrinMotK = Conocimiento; IntrinMotA = Logro; IntrinMotS = Simulación.

También se realizó una Prueba U de Mann-Whitney, en la que se comparó la especialidad de Lengua Extranjera Inglés con las demás. A continuación, se mencionan solo las escalas que resultaron con diferencias estadísticamente significativas por cada especialidad para cada subescala: AM, regulación externa, regulación introyectada, conocimiento y logro (Tabla 5).

**Tabla 5.**

Comparación de orientación motivacional por especialidad significativamente diferente del inglés (U de Mann-Whitney)

Grupo		n	RP	u	z	p
Amotivación	Inglés	58	31.84	136.00	-3.100	.002
	Geografía	10	49.9			
	Inglés	58	36.03	378.500	-2.374	.018
	Historia	19	48.08			
Regulación externa	Inglés	57	38.04	515.500	-1.994	.046
	Biología	25	49.38			
Regulación introyectada	Inglés	58	41.12	674.000	-2.151	.031
	Formación Cívica y Ética	32	53.44			
Conocimiento	Inglés	58	37.31	158.500	-2.342	.019
	Geografía	19	21.35			
Logro	Inglés	57	36.29	154.500	-2.331	.020
	Geografía	10	20.95			

Elaboración propia con datos del estudio

RP = Rango promedio.

### 3.3 Diferencia entre motivación por sexo, unidad y semestre

La prueba estadística U de Mann-Whitney, se llevó a cabo para determinar si hubo diferencias entre las unidades de Ciudad Juárez y Chihuahua. En esta prueba se determinó que sí hubo diferencias entre las unidades en regulación identificada, indicada con  $RP = 113.62$  para la unidad Ciudad Juárez y  $RP = 136.9$  para la unidad Chihuahua ( $p < .05$ ). Para las demás orientaciones *no* se encontró una diferencia estadísticamente significativa. La información se encuentra en la **Tabla 6**.

**Tabla 6.**

Prueba U de Mann-Whitney entre las unidades Chihuahua y Ciudad Juárez con diferencias estadísticamente significativas entre las escalas de regulación identificada

Grupo		<i>n</i>	RP	<i>u</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Regulación identificada	Unidad Ciudad Juárez	159	113.62	5346.00	-2.48	.013
	Unidad Chihuahua	83	136.59			

Elaboración propia con datos del estudio.

RP = Rango promedio.

Además, se corrió una prueba H de Kruskal-Wallis para comparar las puntuaciones de los tres semestres en las orientaciones de motivación. Los participantes se dividieron en tres semestres: segundo, cuarto y sexto (Tabla 7). Se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la orientación de motivación de la regulación externa entre grupos:  $H(2) = 8.091$  y  $p = .018$ . La diferencia estadísticamente significativa se dio entre los semestres segundo y cuarto.

**Tabla 7.**

Comparación entre tres semestres mediante la Prueba H de Kruskal-Wallis

Variable dependiente	Segundo semestre RP	Tercer semestre RP	Sexto semestre RP	H(2)	<i>p</i>
Amotivación	120.93	122.90	120.54	.067	.967
Regulación externa	107.13	136.20	121.29	8.091	.018
Regulación introyectada	114.13	127.23	129.33	2.405	.300
Regulación identificada	116.82	134.81	111.25	4.766	.092
Conocimiento	119.11	122.40	120.48	.103	.950
Logro	121.60	117.51	127.20	.634	.728
Simulación	114.78	134.34	120.22	3.665	.160

Elaboración propia con datos del estudio.

RP = Rango promedio.

La Prueba U de Mann-Whitney, se aplicó para comparar diferencias entre hombres y mujeres. Los resultados indicaron que *no* se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de sexo masculino y de sexo femenino en ninguna de las variables dependientes.

#### 4. Conclusiones

El presente estudio se llevó a cabo con la participación de 245 estudiantes de la Escuela Normal Superior “José E. Medrano R.” Unidad Chihuahua y Unidad Ciudad Juárez, quienes buscan convertirse en profesores de nivel básico en diversas especialidades. La muestra incluyó tanto a alumnos de la Unidad Chihuahua ( $n = 84$ ) como de la Unidad Ciudad Juárez ( $n = 161$ ). En términos de género participaron 76 hombres y 169 mujeres. Para la recolección de los datos, se empleó la escala LLOS-IEA diseñada para medir la AM, la IM y la EM.

De acuerdo con los objetivos del estudio, los principales hallazgos se discuten a continuación:

La AM presentó medidas de tendencia central bajas ( $x = 1.38$ ;  $Mdn = 1.00$ ), lo que sugiere que los estudiantes en general tienen interés por el aprendizaje del inglés, independientemente de su especialidad. La excepción fue Geografía ( $RP = 178.55$ ) e Historia ( $RP = 147.37$ ) con una diferencia estadísticamente significativa en esta subescala en relación con las demás especialidades. Una lectura sobre estos resultados, se basa en la definición de Noels *et al.* (2000): es aquel estado en que las personas no perciben una relación entre sus acciones y los resultados de estas. Además, la AM surge cuando el aprendiz carece de metas, cuando considera que sus acciones no conducirán a resultados o cuando se percibe como incapaz (Noels *et al.*, 2001). Finalmente, la AM es un predictor negativo del compromiso, el aprendizaje y el bienestar en contextos educativos (Ryan y Deci, 2020).

En el contexto mexicano, Mendoza y Hernández (2025) encontraron tres factores que pueden explicar el desinterés por el inglés en estudiantes universitarios: dificultad percibida, metodología de la enseñanza y desmotivación. Si bien en este estudio el desinterés y la dificultad percibida no fueron estudiados, podrían operar también en los alumnos de Geografía, especialidad para la cual el inglés podría representar un requerimiento curricular tangencial, que se muestra más como un obstáculo que como un beneficio.

La subescala de regulación identificada obtuvo la puntuación más alta en promedio ( $x = 4.18$ ;  $Mdn = 4.33$ ), lo que indica una fuerte motivación entre los participantes para aprender inglés. Esto sugiere que el aprendizaje del inglés es percibido como una actividad valiosa por su utilidad académica y profesional, más que por el disfrute intrínseco. Aunque la motivación está dentro de la escala extrínseca, esta subescala supone otorgarle un valor consciente al resultado de aprender el idioma, dado que se alinea con sus metas y es importante para ellos. No obstante, la relación instrumental con el idioma podría indicar un desarrollo limitado del compromiso para con el aprendizaje del inglés a largo plazo. Relacionado con estudios anteriores, se tiene el de Noels *et al.* (2000) en el que la regulación identificada fue la más predictiva de las variables de la escala, lo cual

los autores describieron como inesperado. Años antes, en un estudio con hablantes canadienses que aprendían inglés, se encontró que la regulación identificada y la IM predijeron positivamente la intensidad motivacional y la persistencia en el estudio del inglés (Noels *et al.*, 2001). Las implicaciones de estos hallazgos ofrecen un respaldo teórico para interpretar el perfil motivacional de los estudiantes en este estudio: si bien la motivación predominante no es la IM, la subescala de regulación identificada la acerca en tanto que se basa en el reconocimiento personal del valor de la actividad. Para Ryan y Deci (2020), la IM se basa en el disfrute de la tarea y en el interés tácito sobre la misma, mientras que la regulación identificada se asemeja en el carácter volitivo en el que el alumno reconoce el valor de la actividad, sin dejar de lado la percepción de que la tarea es valiosa para las propias metas.

En el ámbito mexicano, sin embargo, el estudio de Mora Vázquez *et al.* (2010) coincide en el perfil motivacional reportado por sus participantes: los estudiantes internalizan el aprendizaje del inglés con un fin relacionado con sus metas personales y profesionales, aunque no lo percibieran como placentero. Esta concordancia presenta el aprendizaje del inglés en contextos universitarios en el norte de México como una herramienta que brinda opciones de competitividad laboral y profesional.

En cuanto a las escalas de IM y EM, la Prueba H de Kruskal-Wallis *no* arrojó diferencias estadísticamente significativas entre las especialidades en ninguna de sus subescalas: regulación externa [ $H(8) = 9.102; p = .334$ ], regulación introyectada [ $H(8) = 11.026; p = .200$ ], regulación identificada [ $H(8) = 12.687; p = .123$ ], conocimiento [ $H(8) = 14.914; p = .061$ ], logro [ $H(8) = 8.732; p = .365$ ] y simulación [ $H(8) = 9.341; p = .314$ ].

En lo referente a la motivación en los estudiantes de Lengua Extranjera Inglés, se encontró que la AM fue menor en la especialidad de Física (RP = 76.5) en comparación al Inglés (RP = 110.13). Dado que los alumnos de inglés eligieron esta especialidad, merece importancia cuestionarse por qué no exhiben niveles más altos de IM. Estos resultados contrastan con los de Pae (2008), quien encontró que la EM fue el factor más importante en la predicción de la motivación y la autoconfianza, para aprender un segundo idioma. Una interpretación posible es que las exigencias o los métodos de enseñanza de los profesores de inglés sean distintos para la especialidad de inglés y las demás. Noels *et al.* (1999) enfatizan en que la percepción del docente como un agente informativo, en contraposición a controlador, se asocia con niveles más altos de IM y regulación identificada en los estudiantes. En este mismo sentido, Ryan y Deci (2020) añaden que un catalizador crucial de la IM son los entornos de aprendizaje que apoyan la autonomía mediante retroalimentación informativa y el reconocimiento de los intereses de

los aprendices. De acuerdo con estos autores, la pertinencia de las prácticas docentes en la especialidad de inglés podría no estar generando entornos positivos de aprendizaje.

Cabría suponer que los alumnos de Lengua Extranjera Inglés obtendrían puntajes más altos en las subescalas de IM por tener ítems referentes al conocimiento, nuevos aprendizajes, satisfacción de cumplir objetivos y por el placer de hablar otro idioma. La ausencia de diferencias estadísticamente significativas en la IM entre especialidades plantea interrogantes sobre las condiciones pedagógicas en las que se enseña el inglés en la institución, en particular la autonomía y disfrute del aprendizaje. No obstante, la especialidad de Geografía presentó diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de logro ( $RP = 20.95$ ) y conocimiento ( $RP = 21.35$ ), como parte de la IM, lo cual concuerda con el alto valor obtenido por la misma especialidad en AM. Por otro lado, Formación Ética y Ciudadana manifiesta una regulación introyectada más alta, que supone que los estudiantes de esta especialidad quieren aprender inglés para evitar algún sentimiento de culpa en comparación con los alumnos de Lengua Extranjera Inglés.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de las unidades Chihuahua y Ciudad Juárez, específicamente en la subescala de regulación identificada. Chihuahua mostró una motivación más alta que Ciudad Juárez, lo cual es de particular atención, dado que la ubicación geográfica de Ciudad Juárez como frontera con Estados Unidos indicaría una mayor motivación por parte de los alumnos para aprender inglés, así como una mayor exposición al idioma. Sin embargo, esta misma proximidad y familiaridad con el entorno anglófono podría percibirse como algo común y cotidiano, lo que puede dar lugar a un compromiso personal menor para aprenderlo, mientras que en la ciudad de Chihuahua, se refuerza la regulación identificada por el esfuerzo que requiere dominarlo sin estar expuesto regularmente. De acuerdo con Mora Vázquez *et al.* (2010), el idioma inglés como herramienta instrumental en contextos universitarios de México tiende a moldear la motivación en concordancia con el mercado laboral y las presiones socioeconómicas. En Ciudad Juárez, el mercado laboral responde a una lógica que se inserta dentro de la industria maquiladora y empresas transnacionales que requieren el dominio del inglés en su fuerza laboral. Esto quiere decir que, si bien la motivación para aprender inglés en Ciudad Juárez debería ser mayor, el impulso intrínseco hacia su cultura y la misma lengua quedarían en segundo lugar.

Respecto a la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las siete subescalas de la LLOS-IEA representa un hallazgo que contrasta con la literatura. En el plano hispanohablante, Fernández-Barrionuevo *et al.* (2021) encontraron

que la AM fue significativamente más alta en hombres que en mujeres, y que la IM fue mayor en mujeres en su estudio con 3335 estudiantes. Esta discrepancia puede atribuirse a factores como el propio contexto mexicano del sistema normalista, en el cual la competencia del inglés se presenta como un requisito obligatorio para todo el estudiantado, a diferencia de otros programas educativos en los cuales los idiomas representan parte del currículo pero de manera optativa.

En cuanto a la comparación entre semestres, se encontró una diferencia estadísticamente significativa para la subescala de regulación externa entre los estudiantes de segundo y cuarto semestre, lo que sugiere un cambio de motivación a lo largo del tiempo. Mora Vázquez *et al.* (2010) encontraron que los alumnos de mayor edad mostraron metas más claras manifestadas a través de una mayor integración instrumental del inglés en sus proyectos. Los resultados del presente estudio sugieren que el peso de razones externas, se incrementa conforme avanzan en sus estudios.

En este estudio no solo se describe el perfil motivacional de los estudiantes normalistas, sino que se tienen implicaciones relevantes para el diseño de programas y la aplicación de estrategias de motivación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el ámbito de la educación superior. El predominio de la regulación identificada en contraste con los niveles bajos de IM sugiere que los alumnos valoran el aprendizaje del inglés de manera instrumental y regulada, sin alcanzar una conexión autónoma y de interés real en el idioma.

En términos pedagógicos, los resultados manifiestan la necesidad de los docentes de trabajar en estrategias que apoyen el desarrollo de la IM en el estudiantado, como el entorno social, la satisfacción de necesidades de competencia, la autonomía y el sentido de pertenencia (Ryan y Deci, 2000). Ng y Ng (2015) afirman que el docente influye en la calidad motivacional del aprendizaje y que las tareas deben retar al estudiante, siempre que sean alcanzables, además de estar conectadas con las metas y expectativas de los alumnos. Las estrategias utilizadas para la enseñanza del idioma deberían buscar la conexión con situaciones reales del idioma y de la práctica docente, a la vez que promover espacios de interacción y retroalimentación formativa, lo cual podría ayudar a fortalecer las orientaciones motivacionales más autodeterminadas.

El rol del docente también podría ser un factor importante en las aulas de la especialidad del inglés, ya que podrían no estar generando los entornos de autonomía y competencia que la Teoría de la Autodeterminación describe como requerimientos. El hecho de que la especialidad haya presentado niveles de AM más bajos que el inglés manifiesta la duda de si las dinámicas en el aula varían significativamente, de acuerdo con la especialidad. Los docentes podrían estar operando como más controladores y evaluadores que

informativos en la especialidad del inglés. Mendoza y Hernández (2025) mencionan que en México el diseño curricular como resultado de la política del inglés como lengua extranjera opera de manera centralizada sin considerar las voces del estudiantado, lo cual plantea la posibilidad de crear espacios de consulta y negociación de los contenidos.

Además, la manera en que los estudiantes normalistas, y en particular los de la especialidad de Lengua Extranjera, adquieren el idioma inglés, puede incidir en la forma en que valorarán y promoverán la enseñanza de lenguas extranjeras en sus propios alumnos. Si el estudiantado de la especialidad de inglés basa su perfil motivacional en una lógica predominantemente instrumental, entonces su práctica sin haber desarrollado orientaciones intrínsecas sólidas incidirá directamente sobre la calidad de las clases de sus futuros estudiantes. Cabe resaltar que también se deben abordar las variables que influyen en niveles altos de AM, como la falta de relevancia percibida, la falta de autonomía, las experiencias negativas en el aula, entre otras.

### Limitaciones

Entre las principales limitaciones del estudio, se encuentra el diseño exclusivamente cuantitativo, que impide profundizar en las actitudes, creencias y percepciones subjetivas respecto al aprendizaje del inglés, que permea las orientaciones motivacionales de los estudiantes. En este sentido, el uso del instrumento de tipo autorreporte puede causar sesgos en los resultados por las creencias socialmente aceptables y la subjetividad que representa la interpretación individual de los ítems. Asimismo, el diseño transversal también limita la posibilidad de analizar el cambio de las orientaciones motivacionales a través del tiempo. La motivación puede cambiar conforme avanzan los semestres, debido a diversos factores, como las experiencias educativas, las expectativas profesionales y la calidad de la enseñanza. Por otra parte, la muestra, aunque relativamente amplia, se limita a una sola institución en el norte de México, lo cual implica que una generalización puede darse de manera laxa a otras escuelas normales del país. Finalmente, a pesar de haber contado con una muestra robusta, los resultados de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov indicaron que ninguna de las variables dependientes cumplió con el Supuesto de Normalidad ( $p < .05$ ), lo que requirió el uso de pruebas no paramétricas, que presentan una menor potencia estadística que sus equivalentes paramétricos.

### Líneas futuras

En un futuro sería importante obtener información de carácter no solo cuantitativo, sino cualitativo, para comprender las actitudes,

opiniones y necesidades de los estudiantes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ushioda (2012) señala que el aprendizaje del inglés no puede separarse de las condiciones sociales, institucionales y culturales en que se insertan los alumnos. Estos factores moldean la motivación y su intensidad, y por tanto estudios cualitativos en los cuales el inglés adquiere un significado distinto en función de la ubicación geográfica, condiciones del mercado laboral y metas específicas de los estudiantes son necesarios. Instrumentos como entrevistas o grupos focales permitirían comprender las experiencias, creencias y expectativas respecto al aprendizaje del inglés de una manera más profunda. De particular importancia es conocer las metas de los alumnos en relación con sus especialidades, para aprender una segunda lengua y cómo esto se relaciona no con su motivación, sino con otros factores, como la participación durante las clases, la actitud y la disposición a hablar en inglés, entre otros. Finalmente, sería pertinente explorar intervenciones pedagógicas que se orienten al fortalecimiento de las orientaciones relacionadas con la IM y evaluar de manera longitudinal su impacto en el aprendizaje de los docentes en formación.

Este estudio ayuda a darle visibilidad a los procesos motivacionales del aprendizaje del inglés en el contexto de la formación inicial docente. Si bien se identificaron algunas orientaciones motivacionales que fueron predominantes, los resultados invitan a realizar una reflexión en tanto las condiciones académicas, pedagógicas e institucionales tienen que ver en el aprendizaje de una lengua extranjera. La enseñanza y el aprendizaje del inglés van más allá de lo que sucede en el aula, sino en lo que ocurre en la complejidad de los procesos motivacionales de los estudiantes. El fortalecimiento de la motivación autodeterminada es una oportunidad para formar personas más autónomas y comprometidas con su desarrollo personal y profesional.

## **Contribuciones de autoría de acuerdo con la Taxonomía CRediT**

**Jorge Alberto Avitia:** Conceptualización, Metodología, Investigación, Análisis formal, Escrito del borrador original, Revisión y edición, Supervisión, Validación, Administración.

**Maricarmen Pérez-Carbajal:** Conceptualización, Investigación, Revisión y edición, Administración.

## Referencias

- Arán-Sánchez, A. (2021). Actitud y motivación hacia el aprendizaje del inglés de los estudiantes de una escuela normal rural. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 14(28), 179-192. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.2820>
- Choquehuanca-Calcina, J. D., Vilca-Pilco, B. R. y Mamani-Castro, T. G. (2022). Motivación para el aprendizaje del idioma inglés y la relación con el rendimiento académico de estudiantes del nivel secundario de la ugel San Román 2021. *593 Digital Publisher ceit*, 7(4-2), 303-311. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1338>
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer EBooks. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- De la Cruz González, A. y Morales Vázquez, E. (2023). La influencia de la motivación académica en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 10(19), 1-29. <https://doi.org/10.23913/pag.v10i19.909>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31(3), 117. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System*, 31(3), 313-330. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9)
- Fernández, S. (2013). Motivation and Second Language Acquisition [Grado de estudios ingleses]. Universidad de La Rioja.
- Fernández-Barrionuevo, E., Villoria Prieto, J., González Fernández, F. T., Ortiz-Camacho, M. M. y Baena-Extremera, A. (2021). Medición de la motivación para aprender inglés como lengua extranjera: validación de la llos-iea. Diferencias de sexo y edad en las regulaciones emocionales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 285-304. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90279>
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations. *Language Learning*,

35(2), 207-227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>

- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An Instrumental Motivation in Language Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(01), 57-72. <https://www.jstor.org/stable/44487535>
- Kirova, S., Petkvoska, B. y Koceva, D. (2012). Investigation of motivation and anxiety in Macedonia while learning English as a second/foreign language. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 3477-3481. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.088>
- Kreishan, L. & Aldhamit, Y. (2013). Intrinsic and Extrinsic Motivation, Orientation and Achievements in L2 of Arab Learners of English, French and German: A Study from Jordan. *International Education Studies*, 6(10), 52-52. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n12p52>
- Manrique, A. e Izquierdo, J. (2024). Perceptions towards Public English as a Foreign Language Education in Mexico: Insights from Secondary School Learners. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), 1-22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2024\)0062-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0062-006)
- Mendoza Domínguez, I. C. y Hernández Valencia, R. I. (2025). ¿Qué factores influyen en el desinterés por el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios? *Revista Lengua y Cultura*, 7(13), 87-97. <https://doi.org/10.29057/lc.v7i13.15251>
- Mora Vázquez, A., Trejo Guzmán, N. P. y Roux Rodríguez, R. (2010). A Small Scale Investigation into Mexican University Students' Language Learning Motivation. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10095>
- Ng, C. F., & Ng, P. K. (2015). A Review of Intrinsic and Extrinsic Motivations of esl Learners. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2), 98-105. <https://doi.org/10.7763/IJLLL.2015.V1.20>
- Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00003>
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424-442. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.424>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations

and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>

Noels, K. A., & Vallerand, R. J. (2003). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 53(S1), 33-64. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223>

Pae, T.-I. (2008). Second Language Orientation and Self-Determination Theory. *Journal of Language and Social Psychology*, 27(1), 5-27. <https://doi.org/10.1177/0261927X07309509>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The Motivational Pull of Video Games: A Self-Determination Theory Approach. *Motivation and Emotion*, 30(4), 344-360. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>

Ushioda, E. (2012). Motivation in Second Language Acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0777>

## Información adicional

*redalyc-journal-id*: 8158



**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=815884034010>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la  
academia

Jorge Alberto Avitia, Maricarmen Pérez-Carbajal  
Tipos de motivación para aprender inglés como lengua  
extranjera en estudiantes normalistas  
***Types of Motivation to Learn English as a Foreign  
Language in Teachers in Training***

*Chihuahua Hoy*  
vol. 24, e7556, 2026  
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México  
[chihuahua.hoy@uacj.mx](mailto:chihuahua.hoy@uacj.mx)

**ISSN:** 2448-8259

**ISSN-E:** 2448-7759

**DOI:** <https://doi.org/10.20983/chihuahuahoy.2026.24.6>



**CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-  
CompartirIgual 4.0 Internacional.**