

enunciación

Publicación preliminar

Este artículo fue aprobado para publicación en el Vol. 29 N.º2 (julio-diciembre de 2024) de la revista *Enunciación*, revista editada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Para su publicación, fueron tenidos en cuenta los conceptos de los pares evaluadores y los cambios realizados por los autores, para cumplir con la calidad académica establecida en nuestras pautas. Por lo tanto, se publica la versión preliminar del artículo para su consulta y citación provisional. Esta versión puede consultarse, descargarse y citarse según se indica a continuación, pero debe recordarse que el documento final (PDF, HTML y XML) puede ser diferente.

Cómo citar: Trujillo, J., Mayora, C. (2024). Género, motivación y actitudes hacia el inglés como lengua extranjera. *Enunciación*, 29(2), XXX-XXX. <https://doi.org/10.14483/22486798.21747>

In press

The following article was approved for publication in Vol. 29 N.º2 (July-December 2024) in *Enunciación*, a journal published by Universidad Distrital Francisco José de Caldas. For its publication, it was subjected to an academic peer-review process and the authors incorporated their suggestions to comply with the academic quality established in our guidelines. Therefore, the preliminary version of the article is published for consultation and provisional citation. This version can be consulted, downloaded, and quoted as indicated below, but please consider that the final document (PDF, HTML, and XML) might be different.

Artículo de investigación. Lenguaje, sociedad y escuela

(T1) Género, motivación y actitudes hacia el inglés como lengua extranjera
Gender, Motivation, and attitudes towards English as a Foreign Language
Género, motivação e atitudes em relação ao inglês como língua estrangeira

Julián Andrés Trujillo¹ Carlos Alberto Mayora²

(T2) Resumen

Esta investigación aborda la relación entre el género, la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés, desde una perspectiva que se aparta de la tradicional clasificación binaria del género. Participaron 54 estudiantes de una universidad pública del suroccidente colombiano, inscritos en diferentes niveles de inglés de diversos programas académicos. Se adaptó una encuesta de 39 ítems para evaluar las actitudes y la motivación, y se empleó la versión abreviada del *inventario de roles de sexo* de Bem para obtener una perspectiva no binaria del género de los y las participantes a partir de los roles de género que adoptan en su cotidianidad. Los resultados revelan que hay una inclinación a identificarse de forma binaria, aunque la mayoría se adhiere estrictamente a roles de género tradicionales. Se encontró una diferencia estadísticamente significativa en tres casos: las personas andróginas presentan puntajes más altos en la motivación instrumental de promoción y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés; mientras que las mujeres registran una actitud más favorable hacia la comunidad de habla inglesa en comparación con los hombres. Finalmente, el hecho de que la desviación estándar en las respuestas de los y las participantes –organizadas según sus

¹ Licenciado en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés. Universidad del Valle, Colombia. Correo electrónico: trujillo.julian@correunivalle.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9291-1267>

² Magíster en Lingüística Aplicada. Universidad del Valle, Colombia. Correo electrónico: carlos.mayora@correunivalle.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7674-5354>

Cómo citar: Trujillo, J., Mayora, C. (2024). Género, motivación y actitudes hacia el inglés como lengua extranjera. *Enunciación*, 29(2), XXX-XXX. <https://doi.org/10.14483/22486798.21747>

roles de género– sea menor respalda la limitación de la clasificación binaria tradicional y subraya la necesidad de considerar categorías no binarias para comprender mejor la influencia del género en otras variables.

Palabras clave: género, motivación, actitudes, aprendizaje de inglés, enseñanza de una lengua extranjera.

Abstract

This research addresses the relationship between gender, motivation, and attitudes toward English language learning, departing from the traditional binary classification of gender. Fifty-four students enrolled in various English levels across academic programs from a public university from Southwestern Colombia participated. A 39-item survey was adapted to assess attitudes and motivation, and the abbreviated version of Bem's Sex Role Inventory was used for a non-binary perspective on gender based on participants' gender roles. Results reveal a tendency toward binary gender identity, though most participants don't strictly adhere to traditional gender roles. Statistically significant differences were found in three instances: androgynous individuals scored higher in instrumental promotion motivation and attitudes toward learning English, while women exhibited a more favorable attitude toward the English-speaking community compared to men. Lastly, the lower standard deviation in participants' responses organized by gender roles supports the limitation of traditional binary classification and underscores the need to consider non-binary categories for a better understanding of gender's influence on other variables.

Keywords: Gender; motivation; attitudes; English learning; second language teaching.

Resumo

Esta investigação aborda a relação entre o género, a motivação e as atitudes em relação à aprendizagem do inglês a partir de uma perspectiva que se afasta da classificação binária tradicional do género. Participaram 54 estudantes de uma universidade pública do sudoeste da Colômbia, inscritos em diferentes níveis de inglês em vários programas académicos. Foi adaptado um inquérito de 39 itens para avaliar as atitudes e a motivação, e foi utilizada uma

versão abreviada do inventário de papéis sexuais de Bem para obter uma perspectiva não binária do género dos participantes com base nos papéis de género que adoptam na sua vida quotidiana. Os resultados revelam que existe uma tendência para se identificar de forma binária, embora a maioria adira estritamente aos papéis de género tradicionais. Foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa em três casos: os indivíduos andróginos têm pontuações mais elevadas na motivação instrumental para a promoção e nas atitudes em relação à aprendizagem do inglês; enquanto as mulheres registam uma atitude mais favorável em relação à comunidade anglófona em comparação com os homens. Por último, o facto de o desvio-padrão das respostas dos participantes - organizados de acordo com os seus papéis de género - ser inferior apoia a limitação da classificação binária tradicional e sublinha a necessidade de considerar categorias não binárias para compreender melhor a influência do género noutras variáveis.

Palavras-chave: género, motivação, atitudes, aprendizagem da língua inglesa, ensino de línguas estrangeiras.

(T2) Introducción

En Colombia, como en muchas partes del mundo, los estudiantes universitarios deben certificar un nivel de dominio preintermedio en una lengua extranjera, predominantemente el inglés, para poder obtener su título profesional. Así las cosas, en la mayoría de las universidades del país existe en el pregrado una oferta amplia de clases de inglés y un gran número de estudiantes matriculados en estos cursos. De allí que el comprender los factores que llevan al éxito en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) siga siendo parte de la agenda de investigación en la lingüística aplicada y en la educación.

Dicha investigación ha encontrado consistentemente que entre las variables que mejor predicen el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) están la motivación hacia el aprendizaje de la lengua y las actitudes hacia ella y sus hablantes (Dörnyei y Ryan, 2015; Papi y Hiver, 2022). La conclusión de estos estudios se puede simplificar en los siguientes términos: las personas más motivadas hacia las lenguas, que demuestren actitudes hacia la integración intercultural (con hablantes de esas lenguas, sean nativos o no), que perciban

beneficios intrínsecos y extrínsecos de aprender y dominar la LE, serán más propensas a iniciar y perseverar en el esfuerzo de alcanzar un dominio en la lengua a aprender (Dörnyei y Ryan, 2015) o estarán dispuestos a un mayor agenciamiento en el proceso de apropiación de la LE (Norton y Pavlenko, 2019).

Esta conclusión viene acompañada de un supuesto que intuitivamente se ha dado por sentado en las aulas de ILE por muchos años: la ventaja femenina para esta área. Aunque esta ventaja parece ser ampliamente aceptada en diversas comunidades, la investigación al respecto no ha sido concluyente. Ellis (2015) y Dörnyei y Ryan (2015) reseñan varios estudios comparativos entre hombres y mujeres aprendiendo diferentes LE con diversas lenguas maternas y encuentran resultados contradictorios entre las investigaciones, lo que los ha llevado a suponer que la diferencia entre hombres y mujeres en términos de aprendizaje de LE es más un mito. Estos estudios, sin embargo, se centraron en el sexo como una variable biológica, dicotómica y determinista, lo que plantea limitaciones en términos metodológicos.

Diversos estudios también han comparado hombres y mujeres, pero no en términos de la efectividad del aprendizaje (basados en resultados en exámenes o tareas evaluativas o calificaciones en LE), sino, precisamente, de la motivación y las actitudes hacia la LE. De manera general, estos estudios confirman de alguna manera la ventaja femenina o establecen orientaciones motivacionales diferenciadas según los sexos. Para muestra de lo anterior, Inostroza *et al.* (2024) investigaron la motivación y actitudes hacia ILE de 137 estudiantes de primaria en Chile y encontraron que, desde la niñez, las mujeres manifiestan actitudes más positivas hacia el aprendizaje del idioma y su cultura, niveles de motivación más altos, y mejores calificaciones; mientras que, para el caso de los hombres, habría una tendencia a un mayor nivel de motivación cuando se trata de aprender la lengua con fines instrumentales.

Otros estudios coinciden en señalar que las mujeres encontrarían su motivación en la posibilidad de acceso e integración con la cultura extranjera, o una motivación integradora, como la definieron Gardner y Lambert (1972), mientras que los hombres la encontrarían en los beneficios económicos o profesionales que conlleva aprender inglés o cualquier otra LE, es decir, una motivación instrumental (Alghamdi *et al.*, 2023; Ambu y Al-Mahrooqi, 2012; Fernández y Canga, 2014; Ghazvini y Khajehpoura, 2011; Gómez, 2018; Leaper *et al.*, 2011;

Oga-Baldwin y Fryer, 2020). Aunque algunos resultados sugieren que las mujeres tendrían mayor motivación que los hombres en ambos casos (Daif-Allah y Aljumah, 2020).

Otros estudios sugieren, además, que podría existir una relación entre el nivel de motivación y el contenido de la clase (Ambu y Al-Mahrooqi, 2012; Fernández y Canga, 2014; Leaper *et al.*, 2011): los hombres tendrían mayor interés, por tanto, mayor motivación, cuando los contenidos se relacionan con las ciencias y la acción; para las mujeres, por el contrario, habría mayor interés y motivación, cuando los contenidos están relacionados con las artes y las emociones. Del mismo modo, resultados obtenidos por Turetsky *et al.* (2021) señalan que las expectativas del profesorado influyen directamente en la actitud de sus estudiantes y que estas, en las clases de LE, son más altas hacia las mujeres, razón por la cual serían ellas quienes presentan actitudes más positivas hacia la clase y el aprendizaje.

Con base en lo anterior, se podría afirmar que tanto el profesorado como la sociedad esperan un rendimiento académico superior por parte de las estudiantes mujeres en el ámbito del lenguaje debido a los roles de género, lo que fomentaría en ellas una actitud más positiva y una mayor motivación para destacarse en la clase de inglés (Leaper *et al.*, 2011; Turetsky *et al.*, 2021).

Como extensión de lo expuesto, socialmente existiría una asociación entre la feminidad y el uso de anglicismos o el interés por la cultura anglosajona. Esta asociación podría tener un impacto en la actitud y motivación del estudiantado hacia el aprendizaje de inglés, en vista de que, como expresan Lozano y Rocha (2011), “la masculinidad hegemónica ejerce violencia, discriminación y rechazo con todo aquello que se relacione con la feminidad” (p. 101), lo que se traduciría en que quienes se identifican como sujetos masculinos manifestarían rechazo (actitud negativa) hacia el aprendizaje del inglés por considerarlo algo femenino.

No obstante, además de no llegar a conclusiones sólidas, la mayoría de las investigaciones continúan tratando la variable *género* como un sistema binario, lo que no se ajusta con las nuevas tendencias en el área de los estudios de género, feministas y posmodernistas (Castañeda-Peña, 2021; Wright, 2024). Así, si la identidad de género es propensa a la diversidad y, además, cumple un papel fundamental en el proceso de adquisición de lenguas (Duff, 2017), una perspectiva binaria podría proporcionar una visión limitada que restringe

entender cómo el género afecta el aprendizaje de idiomas, pues existe el riesgo de tratar a hombres y a mujeres como grupos homogéneos y de ignorar la variación de la motivación y el rendimiento dentro de cada género (Castañeda-Peña, 2021; Yu *et al.*, 2021). Por último, varios estudios de corte cualitativo en contextos de enseñanza de ILE con perspectiva decolonial y nuevos marcos de referencia de género han encontrado que las clases de ILE son altamente tradicionales, que refuerzan roles e identidades de género hegemónicas y que reproducen la idea del aprendizaje de una lengua como una actividad frívola y típicamente femenina (Castañeda-Peña *et al.*, 2022; Mojica, 2023; Rodríguez, 2022). Igualmente, los estudios sobre los materiales de enseñanza para ILE muestran como estos materiales se fundamentan en una visión tradicional del género que no cuestiona el canon binario, sino que lo reproduce y lo fortalece, encasillando a los personajes femeninos en roles asociados con las tareas del hogar o el cuidado y a personajes masculinos en roles asociados con la fuerza física, el poder y el prestigio (Lee, 2014; Núñez Pardo, 2022)

Partiendo de la discusión anterior, en el presente trabajo nos planteamos describir la motivación y actitudes hacia el aprendizaje de ILE de un grupo de estudiantes de una universidad pública colombiana y analizar dichos resultados desde una perspectiva no binaria del género. Para esto, utilizamos un cuestionario de Motivación para el aprendizaje de ILE (Taguchi *et al.*, 2009) utilizado en varios contextos y traducido en varias lenguas y que cuenta con amplia validez psicotécnica para determinar la motivación y las actitudes hacia la LE de los y las participantes. Por otra parte, empleamos una versión abreviada del *inventario de roles de sexo* de Bem para obtener una perspectiva no binaria del género de los y las participantes con base en los roles de género que adoptan en su cotidianidad. Buscamos determinar si al explorar la motivación aplicando estos roles de género se mantiene o evidencia la ventaja femenina en términos de motivación y actitudes. Nuestro propósito es investigativo y no derivar implicaciones o modelos didácticos para el aula de ILE, sino aportar a la comprensión del género en relación con el aprendizaje de lenguas como un fenómeno complejo.

(T2) Marco conceptual

Para el presente trabajo es fundamental comprender el término *género* y su diferenciación del término *sexo*. Nyikos (2008) estableció dicha definición en los siguientes términos:

Género es un término amplio que se usa para referirse no solo a la variable dicotómica y biológica de 'sexo' [...] sino además a los roles socialmente construidos [...] que son creados por las diferentes maneras en las que los sexos son criados desde el nacimiento y socializados dentro de una cierta cultura. (p. 73-74)

Así, surge el concepto de *género*, que, como señala Stolcke (1992), pretende cuestionar la proposición esencialista y universalista que ubica a la biología como causa del destino de las personas y, de la misma manera, pretende trascender tal reduccionismo al reinterpretar las relaciones entre mujeres y hombres como construcciones culturales que surgen de la atribución de significados sociales, culturales y psicológicos dados a las identidades sexuales biológicas. En este sentido, este concepto es una contraposición al de *sexo biológico*, que ha sido utilizado para agrupar a los individuos en una unidad ficticia basada en elementos anatómicos y biológicos (Serrato y Balbuena, 2015).

Lamas (1986) agrega que la interpretación de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres (sea anatómica, bioquímica o de cualquier otra índole) como un factor determinante para su destino, desde una perspectiva moral, plantea un problema político que permea cualquier discusión académica sobre estas discrepancias. De este modo, la autora argumenta que el concepto de género se refiere a las ideas, las representaciones sociales y las prácticas culturales que una sociedad desarrolla con el fin de simbolizar, construir y clasificar lo considerado como "característico" de los hombres (lo masculino) y lo considerado como "característico" de las mujeres (lo femenino), en términos morales, psicológicos y afectivos (Lamas, 2000).

Por otro lado, García Vega *et al.* (2005) afirman que el género es "una realidad compleja que se asienta en el sexo biológico, pero que podría no coincidir con él, dado que intervienen de forma decisiva procesos socioculturales y ambientales" (p. 49). Esta perspectiva está en línea, parcialmente, con la concepción de género propuesta por Butler (1990), que sostiene que el género implica la repetición de acciones en un contexto social, lo que significa que las categorías *hombre* o *mujer* no son estables, sino más bien inestables y dependientes de

regulaciones y rituales para existir. En ese marco, si el género es un aspecto más flexible y fluido, entonces no hay razón para conservar la binariedad arraigada en el concepto de *sexo*. Por consiguiente, la concepción social de *hombre* y *masculino* puede significar un cuerpo feminizado de la misma manera en la que la concepción de *mujer* o *femenino* puede significar uno masculinizado (Butler, 1990).

(T3) Identidad de género

Según lo expuesto previamente, puede existir una discrepancia entre el sexo biológico y el género, lo que da lugar a una divergencia (o convergencia) en la individualidad de las personas. Esto abre espacio para el concepto de identidad de género, que se refiere a cómo cada individuo se autodefine, con base en su percepción personal y en la influencia de lo que su entorno cultural, se concibe como hombre o como mujer. En otras palabras, este concepto implica el grado en que el individuo acepte o no, o bien adopte o resista, actitudes y comportamientos que conforman su identidad psicológica (Lamas, 1986). Esto se da al seguir o rechazar los roles designados tanto por sí mismo como por la sociedad, así como estereotipos y conductas asociados con cada género (García Leiva, 2005; Tobío, 2012).

De acuerdo con la teoría *queer*, no se puede simplificar la identidad de género a un sistema binario masculino-femenino. En cambio, el género abarca una amplia variedad de subjetividades que no necesariamente se pueden categorizar como “de hombre” o “de mujer”. Por tanto, es importante concebir el género como una construcción social, en la que los individuos pueden expresarse independientemente de su sexo asignado (Cuklanz y Erol, 2020). Como explica Butler (1990), la identidad de género no es estática ni intrínseca al ser humano, en otras palabras, no es la causa que determina las acciones y los comportamientos de las personas, sino más bien el resultado de la realización, la adopción y la repetición de prácticas generizadas que conducen a la identificación con un género específico.

Es probable que un estudiante universitario nazca con ciertos rasgos biológicos que lo clasificarían en la categoría *hombre* (sexo) y que la sociedad atribuya a esta categoría unos roles masculinos como los de ser proveedor, fuerte, no llorar (género), pero este estudiante puede identificarse o no con dicha construcción social (identidad de género). Precisamente lo que plantean Duff (2017) y Castañeda Peña (2021) es que en el área de enseñanza de ILE

se parte de un supuesto del aprendiz como una persona heterosexual, no nativa de la lengua y que culturalmente está abierta a aceptar y recibir la lengua como parte de su capital cultural y simbólico. Este supuesto rara vez se cumple y los aprendices de ILE tienen identidades diversas y ricas y sus propios capitales simbólicos que entran en negociación, en ocasiones en conflicto, con lo que la nueva lengua aporta en términos lingüísticos y culturales (Norton y Pavlenko, 2019). Dentro de esa diversidad en la identidad, también está la diversidad de la identidad de género, pero se trata de una diversidad que los docentes de ILE apenas han comenzado a comprender e incluir.

(T3) Roles de género

Para Lamas (1986), los roles de género corresponden a las pautas que las instituciones sociales, económicas y religiosas establecen con respecto a cómo deben comportarse y participar distintivamente los hombres y las mujeres. Estas pautas se manifiestan a través de actitudes, valores y expectativas que se les atribuyen. Mendoza *et al.* (2013) añaden que estos roles son determinantes en la vida de cada persona, por cuanto “condiciona[n] pensamientos, sentimientos, acciones o planes de vida, y también interviene[n] en el modo en que los sujetos se comportan con los demás en tanto que forman parte de su personalidad” (p. 64).

De esta manera, los roles de género son enseñados e internalizados a través de la cultura, las creencias religiosas, las tradiciones y otros elementos que se desarrollan en el proceso de socialización humana, como la interacción en el entorno familiar, la educación escolar y los rituales religiosos, entre otros (Herrera, 2000; Serrato y Balbuena, 2015). Estos roles son asignados de manera arbitraria y se fundamentan en características biológicas.

Según los roles de género tradicionales, la feminidad se asocia con atributos como la amabilidad, el cuidado, la emotividad, la sensibilidad, la comprensión y la preocupación por la apariencia física (Jiménez-Moya *et al.*, 2020; Mendoza *et al.*, 2013). Por otro lado, la masculinidad engloba atributos como el ser atlético, fuerte, decidido, inexpresivo, insensible, competitivo y líder (Jiménez-Moya *et al.*, 2020; Mendoza *et al.*, 2013; Serrato y Balbuena, 2015).

Los roles de género ejercen una influencia en la vida de cada individuo, un fenómeno que también se refleja en áreas de conocimiento que tienden a dividirse en categorías masculinas

–como el campo ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas (STEM, por su sigla en inglés)– y femeninas (como el ámbito del cuidado, incluyendo enfermería, educación y tareas domésticas) (Mendoza *et al.*, 2013; Turetsky *et al.*, 2021). La clase de lenguas no escapa a estas categorizaciones. La misma composición docente suele ser reflejo de esto: hay una mayoría de docentes de ILE que son mujeres y dentro del grupo de hombres docentes de ILE muchos son sujetos feminizados o considerados “poco masculinos” (Wright, 2024).

(T3) Motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La motivación en su conjunto representa una combinación de fuerzas que estimula a un individuo a tomar decisiones, emprender acciones, esforzarse y persistir con el fin de lograr un objetivo (Dörnyei y Ushioda, 2011; Formento Torres *et al.*, 2023; Papi e Hiver, 2022). Dentro del entorno escolar, en particular, la motivación constituye la causa y el interés que incita al estudiantado a llevar a cabo acciones para alcanzar el aprendizaje de manera exitosa, lo que la convierte en un aspecto fundamental para aprender (Formento Torres *et al.*, 2023; Torres, 2019).

Este concepto complejo implica una variedad de fuentes y condiciones (Papi e Hiver, 2022) que pueden derivar de factores inherentes y externos al individuo, como la percepción de sí mismo o las interacciones con otros. Así, las teorías relacionadas con la motivación procuran esclarecer las causas que guían el comportamiento humano desde diversas perspectivas. En el contexto de este estudio, se prestará atención a los conceptos de motivación integrativa y motivación instrumental, propuestos por Gardner y Lambert (1972).

(T3) Motivación integrativa

En la adquisición de lenguas extranjeras, la motivación integrativa se refiere al anhelo del estudiantado por aprender la LE con el propósito de establecer contacto, identificarse e incluso formar parte de la comunidad de habla de dicha lengua (Gardner y Lambert, 1972). De acuerdo con esta perspectiva, este tipo de motivación implica una actitud positiva hacia la lengua meta, su cultura y sus hablantes, así como el deseo de interactuar con los miembros valorados de esa comunidad o de adoptar similitudes con ellos (Dörnyei y Ushioda, 2011).

Sin embargo, hoy en día se argumenta que el concepto de integración ya no está directamente vinculado a una comunidad específica de habla la lengua meta sino más bien a un proceso individual de autoidentificación (Dörnyei y Ryan, 2015; Dörnyei y Ushioda, 2011). Esto es debido a que el inglés, al transformarse en una lengua internacional, pierde sus connotaciones culturales originales y se asocia con una cultura global. Por tanto, se torna complicado definir quiénes son los hablantes “nativos” del inglés o los miembros de la comunidad de esta lengua que inspirarían la motivación integrativa. Norton y Pavlenko (2019) han propuesto que los procesos motivacionales no se limitan al grado de identificación con una comunidad real de hablantes de la lengua meta, sino con la intención de obtener membresía en una comunidad imaginaria marcada por una serie de prácticas culturales y con un sistema compartido de significados, donde la lengua es parte del repertorio simbólico de dicha comunidad.

(T3) Motivación instrumental

Por otro lado, la motivación instrumental se enfoca en el deseo de aprender la lengua meta debido a su utilidad práctica, como la posibilidad de avanzar en el ámbito laboral o superar un curso (Dörnyei y Ushioda, 2011; Gardner y Lambert, 1972). En otros términos, la motivación instrumental se fundamenta en la conveniencia o en los beneficios que el dominio de la lengua meta puede implicar en términos económicos, profesionales, académicos, entre otros (Dörnyei y Ushioda, 2011).

Gardner y Lambert (1972) sostienen que quienes tienen una mayor motivación integrativa alcanzan un mayor dominio de la lengua meta, y, aunque otras investigaciones respaldan la relevancia de la motivación integrativa en la adquisición de lenguas adicionales, también argumentan que la motivación instrumental es un factor significativo que merece atención en el contexto del aprendizaje de una LE.

(T3) Actitudes hacia el aprendizaje de lenguas

En psicología, la actitud se define como “una disposición para responder de manera favorable o desfavorable a un objeto, persona, institución o evento” (Ajzen, 2005, p. 32). En el contexto del aprendizaje de lenguas, esto se refiere a las disposiciones valorativas y a los sentimientos que las personas tienen hacia una lengua extranjera y a las conexiones que se forman entre la

comunidad de habla de la lengua meta y quienes están aprendiendo o migrando hacia ese idioma (Inostroza *et al.*, 2024). En este sentido, Schumann (1976), señala que

las orientaciones actitudinales se refieren a las expectativas culturales que mantienen los aprendices de la lengua meta hacia los hablantes de esa lengua y viceversa. Dichas expectativas incluyen estereotipos étnicos sobre los cuales la comunidad valora positiva o negativamente al otro. (p. 138)

Desde una perspectiva psicosocial, Janés (2006) sostiene que analizar la actitud de un individuo o una comunidad ayuda a predecir su comportamiento. Bajo esta perspectiva, los factores emocionales influyen en gran medida en el aprendizaje de una lengua, afectando el proceso de aprendizaje en diversos grados (Dörnyei y Ryan, 2015). La relación entre la lengua y la actitud puede tener un impacto emocional en el estudiantado, influenciar su percepción de quienes hablan ese idioma y, así, complicar o facilitar el proceso de aprendizaje en función de la actitud (As Sabiq *et al.*, 2021; Janés, 2006).

Sin embargo, estos modelos se enfocan en las interacciones entre estudiantes y hablantes nativos, una situación poco común y no aplicable a la mayoría de estudiantes de inglés en todo el mundo (Taguchi *et al.*, 2009). Esta carencia, en países como Colombia, de una comunidad de hablantes nativos de inglés cercana y la imposibilidad inmediata de viajar a países anglófonos específicos llevan a Torres (2019) a sugerir que, en el entorno educativo formal, como en escuelas e institutos, las actitudes están más relacionadas con factores como "el profesor, los compañeros de clase, los materiales, actividades extracurriculares, entre otros" (p. 27). Por tanto, actualmente se otorga más importancia a las actitudes hacia el entorno de aprendizaje, abarcando aspectos como la dinámica del aula, las relaciones con compañeros, el ambiente grupal, el docente y los materiales didácticos utilizados.

(T2) Metodología

Este estudio se inscribe en una metodología de investigación de enfoque cuantitativo, de campo, con diseño de encuestas y de alcance descriptivo. Se optó por este método por el hecho de que los estudios de tipo cuantitativo cuyo principal instrumento de recolección de datos han sido pruebas estandarizadas o encuestas es común en muchos de los estudios anteriores sobre motivación y actitudes en el aprendizaje de LE y en un buen número de

estudios que han comparado diferencias en el aprendizaje de lenguas en función del sexo. Esto nos permitirá comparar los resultados del presente estudio con otros anteriores y determinar si, al considerar el género en términos no binarios, se mantiene la ventaja femenina para la motivación en el aprendizaje de lenguas. Sobre el alcance descriptivo, queremos señalar que, si bien se aplicaron procedimientos estadísticos para comparar la diferencia entre grupos (esto se explica más adelante en *Procedimientos*), consideramos que por el tamaño de la muestra y el método de muestreo (voluntario) no es posible alcanzar las condiciones del alcance explicativo y, a modo de abordaje incipiente al fenómeno de estudio, ofrecemos una descripción que futuros estudios podrán explorar con mayor profundidad.

(T3) Participantes

En este estudio se contó con la participación de 54 estudiantes de diferentes programas académicos de una universidad pública del suroccidente colombiano. Los y las estudiantes participantes tenían edades entre 17 y 30 años. La participación fue voluntaria y el único requisito es que estuviesen matriculados en cualquiera de los cursos de inglés que forman parte de la malla curricular de los programas académicos y que respondieran los dos instrumentos de recolección de datos. Según su identidad de género, los y las participantes se clasifican en 35 mujeres cisgénero, 18 hombres cisgénero y una persona no binaria. Se trató de una muestra no probabilística.

(T3) Instrumentos

(T4) Encuesta de actitudes y motivación

Se tradujeron y adaptaron 39 ítems de la encuesta de Taguchi *et al.* (2009) con una escala Likert de cinco puntos en un espectro desde “muy de acuerdo” hasta “muy en desacuerdo”. Los elementos seleccionados tuvieron como finalidad evaluar la motivación y la actitud de los y las participantes en seis categorías que los autores definieron a partir del modelo teórico sociocognitivo de la motivación de Gardner y Lambert (1972), pero actualizando e incluyendo otros modelos derivados de los trabajos de Dörnyei y Ushioda (2011):

- *Instrumentalidad-Promoción*. Se mide la percepción del individuo sobre los beneficios que el dominio de la lengua meta, en este caso el inglés, puede traer a nivel académico o profesional, como aumentar sus ingresos o conseguir mejores oportunidades laborales.
- *Instrumentalidad-Prevención*. Se mide el valor que da el individuo al dominio de la lengua en la prevención de consecuencias o situaciones negativas como “perder” un curso, obtener una baja calificación o perder oportunidades laborales al no tener una certificación del nivel adecuado en esa lengua.
- *Interés cultural*. Se mide el interés del participante hacia los productos culturales asociados a o producidos en la lengua meta, como series, películas o revistas.
- *Integratividad*. Se mide la actitud del participante hacia la lengua meta, su cultura y sus hablantes nativos.
- *Actitudes hacia la comunidad de habla inglesa*. Se miden las actitudes de los participantes hacia la comunidad hablante de la lengua meta.
- *Actitudes hacia el aprendizaje de inglés*. Se miden las actitudes de los participantes hacia el ambiente y la experiencia específica en la que aprende el idioma.

(T4) Inventario de roles de sexo de Bem (BSRI)

Se empleó la versión abreviada del inventario de roles de sexo de Bem (BSRI, por su sigla en inglés) revisado por Bosques *et al.* (2015), que evalúa el nivel en el que una persona adopta actitudes, intereses y comportamientos socialmente asociados a hombres o a mujeres. Para tal fin, el BSRI utiliza una escala de diferencial semántica con medida de frecuencia donde cada participante indica, en un rango del 1 (nunca) a 7 (siempre), el grado con el que se identifica con 28 adjetivos; 14 relacionados con masculinidad y otros 14 relacionados con feminidad. Según la media de las respuestas, los y las participantes se pueden clasificar en:

- *Femenino*. Si la media de los ítems femeninos es superior a 4,9 y la media de ítems masculinos inferior al mismo número.
- *Masculino*. Si la media de los ítems masculinos es superior a 4,9 y la media de los ítems femeninos inferior al mismo número.
- *Andrógino*. Si tanto la media de los ítems femeninos como la media de los masculinos son superiores a 4,9.

- *Indiferenciado*. Si tanto la media de los ítems masculinos como la de los femeninos son inferiores a 4,9.

Por otra parte, en el apartado inicial del cuestionario, en el que se recopiló información como la edad y el programa académico, se le pidió a cada participante indicar su identidad de género en una pregunta de opción múltiple con las siguientes opciones: mujer cisgénero, hombre cisgénero, mujer transgénero, hombre transgénero, persona no binaria, otro. Para evitar confusiones se agregó una corta definición en cada una de las opciones, por ejemplo, *mujer cisgénero* –mujer que se identifica con el género que le asignó al nacer– y *persona no binaria* –persona que no se identifica con ninguno de los dos géneros tradicionales (hombre-mujer) –.

(T3) Procedimiento

Los dos instrumentos fueron traducidos y revisados siguiendo las pautas para la traducción de cuestionarios sugeridas por Dörnyei y Dewaele (2023), que incluyen la elaboración de múltiples versiones, la unificación por consenso, la revisión por un experto en la metodología de investigación y la revisión por un experto en traducción. Las versiones definitivas se pilotaron con 10 estudiantes de la Licenciatura en lenguas extranjeras de la misma universidad. Se hicieron ajustes de forma y se afinaron los últimos detalles. Posteriormente, los cuestionarios se configuraron en la plataforma Google Forms.

Con autorización de la Jefatura del Departamento de Lenguas extranjeras de la universidad donde se llevó a cabo el estudio, el cuestionario se envió por correo electrónico a 500 estudiantes seleccionados al azar. En la carta se les especificó que la participación era completamente voluntaria y se explicaron las medidas que se tomarían para garantizar el anonimato y la entera confidencialidad de los datos. Setenta participantes respondieron a la invitación, pero solo 54 cumplieron con el requisito de responder ambos cuestionarios.

Para el análisis de los datos se utilizó el *Statistical Package for Social Science (SPSS-IBM)*, versión 26. Esto permitió calcular las estadísticas descriptivas de tendencia central (sumatorias, medias, moda, frecuencias) y las de dispersión (desviación estándar y varianza). De este modo, los y las participantes fueron clasificados en una de las cuatro categorías de

género resultantes del BSRI. Para determinar si estas categorías influyen en la motivación y actitud hacia el aprendizaje del inglés se utilizó el análisis de varianza de una vía (Anova) el cual permite hacer la comparación de las medias obtenidas en una variable continua (en este caso el puntaje del cuestionario de motivación y actitudes) con respecto a una variable categórica de varias dimensiones o niveles (en este caso, las categorías resultantes del BSRI).

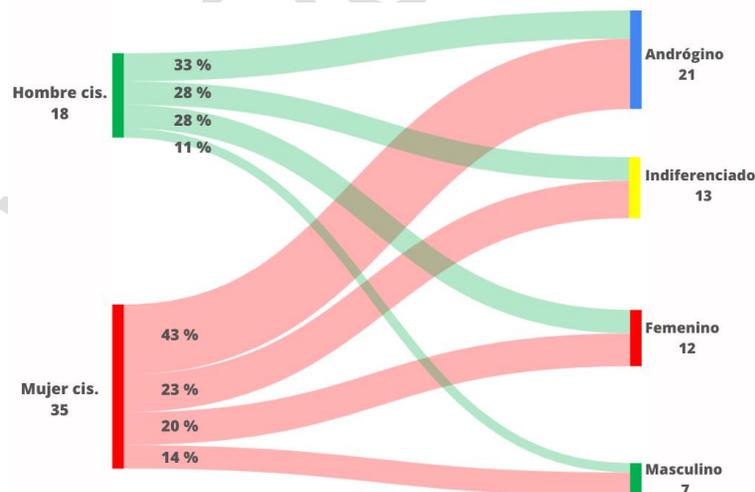
(T2) Resultados y análisis

(T3) Carácter fluido, no binario, del género

Como se muestra en la figura 1, aunque la forma en la que se identifican los y las participantes tiende a la binariedad de género (18 participantes se identificaron como hombres y 35 como mujeres cisgénero; mientras que solo 1, como persona no binaria), al observar los resultados del BSRI se nota que la tendencia se dirige hacia la androginia (21 participantes) y la indiferenciación (13 participantes). Estos resultados indican que la mayoría de los y las participantes adoptan roles de género que no se ajustan estrictamente a una de las categorías masculino o femenino, apuntando a que, en la mayoría de los casos, la identidad de género de una persona no se alinea completamente con los roles de género tradicionales que definen su personalidad.

Figura 1

Comparación entre la identidad de género y los resultados del BSRI



Al analizar la figura 1, solo el 11 % de los participantes identificados como hombres cisgénero fueron clasificados en roles masculinos por el BSRI, mientras que el 20 % de las mujeres cisgénero obtuvieron puntajes que las ubicaron en roles femeninos. Además, se notó que los casos en los que predominaban características del género opuesto eran escasos (28 % de los hombres cisgénero clasificados en roles femeninos y 14 % de las mujeres cisgénero en roles masculinos). Esto sugiere que, a pesar de la prevalencia de un paradigma binario en la sociedad para clasificar a las personas como hombres o mujeres, la personalidad e identidad individual tienden a ser más andróginas (33 % de los hombres cisgénero y 43 % de las mujeres cisgénero) o indiferenciadas (28 % de los hombres cisgénero y 23 % de las mujeres cisgénero). En resumen, la tendencia muestra que, independientemente de la identidad de género declarada, la personalidad de cada individuo incluye características tanto “masculinas” como “femeninas”, sin que ninguna predomine sobre la otra. Por tanto, resultaría difícil predecir el comportamiento de una persona basándose únicamente en su identidad de género declarada.

(T3) Motivación y actitudes según el género

(T4) Instrumentalidad-Promoción

Como se presenta en la tabla 1, por un lado, los hombres cisgénero tienen una media ligeramente más alta y una desviación estándar más baja que las mujeres, diferencia que no es estadísticamente significativa (esto coincide con los resultados de Alghamdi *et al.*, 2023; y de Ghazvini y Khajepoura, 2011). Por otro lado, la categoría *andrógino* presenta una media cuatro puntos superior a la siguiente categoría, *femenino*. Esto sugiere que tanto las personas andróginas como las femeninas exhiben una motivación instrumental de promoción más elevada en comparación con las personas indiferenciadas o masculinas, diferencia que sí es estadísticamente significativa ($p = 0,027$).

Tabla 1

Motivación instrumental de promoción según el género de los y las participantes

N	Media	DE	F	Sig.
----------	--------------	-----------	----------	-------------

	Id. de género declarada	Hombre	18	48	5,86	0,0	.854
		Mujer	35	47	7,70	34	
Inst_prom	Género según BSRI	Andrógino	22	51	4,79	3,308	.027
		Indiferenciado	13	45	6,96		
		Femenino	12	47	5,37		
		Masculino	7	43	11,49		

Según estos resultados –a pesar de la aparente mayor motivación instrumental de promoción entre los hombres cisgénero–, quienes exhiben rasgos asociados con la masculinidad presentan un promedio menor en esta categoría. En otros términos, las personas cuyos roles de género se enmarcan en lo masculino no tienen una motivación instrumental de promoción más elevada, incluso cuando sí lo hacen a la luz de una visión binaria.

(T4) Instrumentalidad-Prevención

A diferencia de los resultados anteriores, pese a que ambos géneros binarios muestran una baja motivación instrumental de prevención, para esta variable se observa en la tabla 2 una diferencia que no alcanza significancia estadística: las mujeres presentan una media ligeramente más alta, aunque su desviación estándar también es mayor que la de los hombres. Del mismo modo, a pesar de que las cuatro categorías propuestas por el BSRI exhiben una baja motivación instrumental de prevención, las personas andróginas muestran un promedio ligeramente superior en comparación con las personas femeninas, indiferenciadas y masculinas. Nuevamente, esta diferencia carece de significancia estadística.

Tabla 2

Motivación instrumental de prevención según el género

			N	Media	DE	F	Sig.
	Id. de género declarada	Hombre	18	24	5,74	0,43	.513
		Mujer	35	26	6,36		
Inst_prev	Género según BSRI	Andrógino	22	24	7,35	0,42	.736
		Indiferenciado	13	22	2,98		
		Femenino	12	23	3,48		
		Masculino	7	21	4,19		

(T4) Interés cultural

En relación con el interés cultural, como se muestra en la tabla 3, las mujeres exhiben un promedio y una desviación estándar superiores a los hombres, aunque esta diferencia no alcanza significancia estadística. En esta categoría, la distinción binaria se alinea con la clasificación del BSRI, que muestra una menor desviación estándar, ya que tanto los hombres como las personas con características masculinas presentan la media más baja de interés cultural. Estos resultados coinciden con las conclusiones de Ghazvini y Khajepoura (2011), que señalan que las mujeres muestran una mayor motivación integrativa, lo que implica un mayor interés cultural.

Tabla 3*Interés cultural según el género*

			N	Media	DE	F	Sig.
	Id. de género declarada	Hombre	18	16	3,01	2,825	.099
		Mujer	35	18	3,18		
Interes_cultural	Género según BSRI	Andrógino	22	18	2,41	1,277	.293
		Indiferenciado	13	17	2,54		
		Femenino	12	17	2,66		
		Masculino	7	16	5,96		

(T4) Integratividad

En esta categoría, presentada en la tabla 4, las mujeres muestran una media más elevada, sugiriendo una mayor motivación integrativa en comparación con los hombres, lo que concuerda con los hallazgos de Alghamdi *et al.* (2023), Ghazvini y Khajepoura (2011), de Kositany-Langat y Chepchieng (2019) y de Mudra (2016), y es contrario a los resultados de As Sabiq *et al.* (2021). En contraste con las categorías anteriores, aunque esta diferencia no alcanza significancia estadística, los hombres tienen una desviación estándar más alta en esta categoría. Por otra parte, en cuanto a las categorías del BSRI, las personas andróginas son las únicas con una media diferente y superior, y una desviación estándar menor. Sin embargo, esta diferencia tampoco es estadísticamente significativa. En resumen, desde una perspectiva binaria, las mujeres exhiben una ligera superioridad en la motivación integrativa en comparación con los hombres, pero esta diferencia se diluye al considerar una perspectiva no binaria.

Tabla 4*Integratividad según el género*

			N	Media	DE	F	Sig.
	Id. de género declarada	Hombre	18	11	2,29	2,201	.144
		Mujer	35	12	1,94		
Integratividad	Género según BSRI	Andrógino	22	13	1,71	2,189	.101
		Indiferenciado	13	11	1,98		
		Femenino	12	11	1,86		
		Masculino	7	11	3,02		

(T4) Actitudes hacia la comunidad de habla inglesa

De acuerdo con los datos en la tabla 5, aunque en lo que respecta a las categorías del BSRI, la categoría *andrógina* se sitúa por encima de las demás, manteniendo la tendencia que se ha observado en todas las categorías de la motivación; se observa también que las mujeres muestran una actitud más favorable hacia la comunidad de habla inglesa en comparación con los hombres. Esta es la única categoría que, desde una perspectiva binaria, revela una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0,022$). En esta categoría se encuentran aspectos que se refieren al deseo de viajar, conocer personas y saber más sobre la comunidad que habla la lengua meta, es decir que existe un deseo de integrarse con esa comunidad, por lo tanto, se podría decir que este resultado concuerda con Ghazvini y Khajehpoura (2011).

Tabla 5*Actitud hacia la comunidad de habla según el género*

			N	Media	DE	F	Sig.
	Id. de género declarada	Hombre	18	15	2,42	5,588	.022
		Mujer	35	17	3,14		
Actitud_com_hab	Género según BSRI	Andrógino	22	18	2,09	1,871	.147
		Indiferenciado	13	16	2,98		
		Femenino	12	16	3,48		
		Masculino	7	15	4,19		

(T4) Actitudes hacia el aprendizaje del inglés

Como se ve en la tabla 6, esta es la única categoría en la que no se observa una disparidad en la media de respuestas entre mujeres y hombres, lo que concuerda con los resultados de Appiah-Kubi (2019), que afirma que tanto en hombres como en mujeres existe la percepción de que el inglés es una herramienta para la comunicación internacional. En contraste, en las categorías del BSRI, este aspecto revela una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0,002$) entre las personas andróginas y las demás categorías.

Tabla 6

Actitud hacia el aprendizaje de inglés según el género

			N	Media	DE	F	Sig.
	Id. de género declarada	Hombre	18	30	5,28	0,161	.690
		Mujer	35	30	6,03		
Actitud_aprend_in	Género según BSRI	Andrógino	22	33	5,03	5,522	.002
		Indiferenciado	13	27	4,53		
		Femenino	12	31	5,51		
		Masculino	7	26	5,59		

(T2) Conclusiones

A partir de los resultados, se puede concluir que los roles de género adoptados por los y las participantes no se adhieren exclusivamente a las categorías binarias de género masculino y femenino, como sí lo hace su identidad de género declarada, sino que tienden a fusionar ambos para dar paso a categorías como la androginia o la indiferenciación. En este contexto, los roles de género que influyen en los y las participantes no se alinean estrictamente con la identificación de género que tienen, lo que respalda la idea de la limitación de la categorización binaria del género y destaca la necesidad de incorporar otras dimensiones en dicha clasificación.

En términos generales, no se observan en los resultados diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, excepto en el caso de las actitudes hacia la comunidad de habla inglesa, donde las mujeres muestran una actitud más positiva. Además, el grupo clasificado como andrógino presenta niveles superiores de motivación y actitudes más favorables hacia el aprendizaje del idioma en casi todas las categorías, de las cuales la instrumentalidad de promoción y las actitudes hacia el aprendizaje de inglés presentan una

diferencia estadísticamente significativa. La “superioridad” mostrada por este grupo concuerda con los resultados de Yu *et al.* (2021), quienes afirman que aquellos que se resisten a las normas tradicionales de género se ajustan mejor académicamente en comparación con quienes se adhieren a esas normas restrictivas.

En suma, este estudio no respalda la creencia en una supuesta ventaja femenina en el aprendizaje de lenguas, al menos en términos de motivación en esta área. No obstante, se observó en el grupo de participantes andróginos, compuesto tanto por hombres como mujeres con rasgos de personalidad tanto femeninos como masculinos, una mayor motivación instrumental de promoción y actitudes más favorables hacia el aprendizaje (que incluyen aspectos de la situación de aprendizaje y características de la clase). Asimismo, es destacable que la mayoría de las respuestas organizadas según las categorías del BSRI muestran una desviación estándar menor en comparación con las categorías binarias de la identidad de género declarada, indicando una mayor homogeneidad en las opiniones y orientaciones motivacionales de los y las participantes desde esta perspectiva. Este hallazgo sugiere la conveniencia de considerar categorías alternativas, no binarias y más específicas para investigar la influencia de la variable género en otras variables, como el rendimiento estudiantil y la interacción con los materiales de clase, entre otros.

Ahora bien, este estudio no pretende dar recomendaciones sobre cómo motivar a los estudiantes ya que los instrumentos utilizados, su enfoque y diseño no tenían dicho propósito. Sin embargo, los y las docentes de ILE a nivel universitario deben tener en cuenta que la motivación más alta hacia la lengua no es inherentemente femenina. Por otra parte, el abordaje de los contenidos con una perspectiva binaria del género, a menudo invisibilizando y evitando temas que se desvían de ese canon social puede de hecho ser frustrante y desmotivante para los estudiantes.

Naturalmente, el tamaño de la muestra participante y su carácter no probabilístico indican que estos resultados y las recomendaciones derivadas de ellos deben ser consideradas con cautela, y resaltan la necesidad de realizar más investigaciones en el futuro que confirmen los hallazgos del presente estudio.

(T2) Reconocimientos

Este artículo de investigación es derivado del proyecto de investigación 3263-T866i Identidad de género y motivación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el marco de la investigación formativa de la Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés de la Escuela de Ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle.

(T2) Referencias

- Ajzen, I. (2005). *Attitude, personality and behavior*. Open University.
- Alghamdi, A., Albawardi, A., Alzuabi, N. y Alshaiji, L. (2023). Does gender matter? Motivation and learning EFL. *International Journal of Arabic-English Studies*, 23(1), 17-44. <https://doi.org/10.33806/ijaes2000.23.1.2>
- Ambu, A. y Al-Mahrooqi, R. (2012). The influence of gender on Omani college students' English language learning strategies, comprehension and motivation. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(4), 230-244. <https://doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.4p.230>
- Appiah-Kubi, R. (2019). *The influence of gender on attitudes and motivation towards learning English as a second language: A case of Ghanaian senior secondary school students* [Tesis de maestría, Universidad de Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/21126>
- As Sabiq, A., Hariroh, S., Khusna, A., Shita, D. y Qothrun, D. (2021) Investigating gender differences on the students' attitudes and motivation toward English learning. *English Franca: Academic Journal of English Language and Education* 5(2), 233-258. <https://dx.doi.org/10.29240/ef.v5i2.2704>
- Bosques, L., Álvarez, G. y Escoto, M. (2015). Revisión de las propiedades psicométricas del inventario de roles sexuales de Bem. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2), 119-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242799002>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Castañeda Peña, H. (2021). Local identity studies of gender diversity and sexual orientation in ELT. *HOW*, 28(3), 154-172. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.683>

- Castañeda Peña, H., Ubaque-Casallas, D. y Delgado-Ochoa, J. (2022). Embodied gender/sex identity and English language teaching: Two narratives and dissident identities from Colombia. *Issues in Educational Research*, 32(3), 906-924.
- Cuklanz L. y Erol A. (2020). Teoría *queer* y metodologías feministas: el estado de la cuestión. *Investigaciones Feministas*, 11(2), 211-220. <https://doi.org/10.5209/infe.66476>
- Daif-Allah, A. y Aljumah, F. (2020). Differences in motivation to learning English among saudi university students. *English Language Teaching*, 13(2), 63-74. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n2p63>
- Dörnyei, Z. y Dewaele, J.M. (2023). *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing*. Routledge. <https://www.routledge.com/Questionnaires-in-Second-Language-Research-Construction-Administration-and-Processing/Dornyei-Dewaele/p/book/9781032364315>
- Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2.ª ed.). Pearson Education Limited.
- Duff, P. (2017). Social dimensions and differences in ISLA. En S. Loewen y M. Sato (eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 379-395). Routledge.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition* (2ª ed.). Oxford University Press.
- Fernández, A. y Canga, A. (2014). A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction. *International Journal of English Studies*, 14(1), 21-36. <https://doi.org/10.6018/ijes/14/1/156681>
- Formento Torres, A. C., Quílez Robres, A. y Cortés Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática metaanalítica. *Relieve*, 29(1), 1-23. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- García Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, (7), 71-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271020873007.pdf>

- García Vega, E., Fernández, P., y Rico, R. (2005). Género y sexo como variables moduladoras del comportamiento sexual en jóvenes universitarios. *Psicothema*, 17(1), 49-56. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3063>
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Ghazvini, S, y Khajehpoura, M. (2011). Attitudes and motivation in learning English as second language in high school students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209-1213. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.264>
- Gómez, J. (2018). Diferencias en las creencias entre hombres y mujeres acerca del aprendizaje del idioma inglés. *Revista Signos*, 51(97), 193-217. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v51n97/0718-0934-signos-51-97-00193.pdf>
- Herrera, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 568-573. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v16n6/mgi08600.pdf>
- Inostroza, M. J., Perez-Villalobos, C. y Tabalí, P. (2024). Chilean primary learners' motivation and attitude towards English as a foreign language. *Education Science*, 14(3), 262. <https://doi.org/10.3390/educsci14030262>
- Janés, J. (2006) Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 117-132. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411341008.pdf>
- Jiménez Moya, G., Carvacho, H. y Álvarez, B. (2020). Azul y rosado: la (aún presente) trampa de los estereotipos de género. *Midevidencias*, (23), 1-9. <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/2022/11/MIDevidencias-N23.pdf>
- Kositany-Langat, L. y Chepchieng, M.C. (2019). Influence of gender on students' attitudes towards English language in Kenya. *The International Journal of Humanities & Social Studies*, 7(4), 82-85. <https://doi.org/10.24940/theijhss/2019/v7/i4/HS1904-020>
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva Antropología*, 3(30), 173-198. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15480/13816>

- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 95-118. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/360>
- Leaper, C., Farkas, T. y Brown, C. (2011). Adolescent girls' experiences and gender-related beliefs in relation to their motivation in Math/Science and English. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 268-282. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9693-z>
- Lee, J. F. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education*, 27, 39-53. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.07.002>
- Lozano, I. y Rocha, T. (2011). La homofobia y su relación con la masculinidad hegemónica en México. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 22, 101-121. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reps/v22/a05.pdf>
- Mendoza, J., González, K. y Silva, C. (2013). Autopercepción, ideal personal y prescripción social del rol de género con relación a las actitudes hacia la alimentación en un grupo de mujeres adolescentes. *Psicología y Salud*, 23(1), 63-73. <https://doi.org/10.25009/pys.v23i1.516>
- Mojica, C. (2023). Understanding gender in the dynamics of the hidden curriculum: An ELT Colombian case study. *HOW*, 30(1), 9-27. <https://doi.org/10.19183/how.30.1.665>
- Mudra, H. (2016). Prospective EFL teachers' beliefs about language learning and gender differences in a Higher Education context. *International Journal of Academic Research in Education*, 2(1), 42-50. <https://doi.org/110.17985/ijare.13474>.
- Norton, B. y Pavlenko, A. (2019). Imagined communities, identity, and English language learning in a multilingual world. En X. Gao (ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 703-718). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_34
- Núñez Pardo, A. (2022). Indelible coloniality and emergent decoloniality in Colombian-authored EFL textbooks: A critical content analysis. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 702-724. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a07>
- Nyikos, M. (2008). Gender and good language learners. En C. Griffiths (ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 77-83). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667.008>

- Oga-Baldwin, W. L. Q. y Fryer, L.K. (2020). Girls show better quality motivation to learn languages than boys: latent profiles and their gender differences. *Heliyon*, 6(5). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04054>
- Papi, M. y Hiver, P. (2022). Motivation. En L. Shaofeng, P. Hiver y M. Papi (eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (pp. 113-127). Routledge. <https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Second-Language-Acquisition-and-Individual-Differences/Li-Hiver-Papi/p/book/9781032219141>
- Rodríguez, A. M. (2022). English teachers gendered identities constructions in their doings, sayings and relatings. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(1), 105-118. <https://doi.org/10.14483/22487085.17903>
- Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26(1), 135-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00265.x>
- Serrato, A. y Balbuena, R. (2015). Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica. *Culturales*, 3(2), 151-180. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912015000200005
- Stolcke, V. (1992). ¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad? *Mientras Tanto*, (48), 87-111. <https://www.jstor.org/stable/27819956>
- Taguchi, T., Magid, M. y Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). De Gruyter. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-005>
- Tobío, C. (2012). Cuidado e identidad de género. De las madres que trabajan a los hombres que cuidan. *Revista Internacional de Sociología*, 70(2), 399-422. <https://doi.org/10.3989/ris.2010.08.26>
- Torres, V. (2019). *Perfil socioeconómico y motivacional para aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria de una institución pública de la ciudad de Palmira* [Tesis de maestría no publicada, Universidad del Valle].

- Turetsky, K. M., Sinclair, S., Starck, J. G. y Shelton, N. (2021). Beyond students: How teacher psychology shapes educational inequality. *Trends in Cognitive Science*, 25(8), 697-709. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.04.006>
- Wright, N. (2024). Let's hear it from them: An interview-based exploration of male teachers' perceptions of gender imbalance in the English language teaching profession. *TESOL Quarterly*, 58(2), 1-26. <https://doi.org/10.1002/tesq.3311>
- Yu, J., McLellan, R. y Winter, L. (2021). Which boys and which girls are falling behind? Linking adolescents' gender role profiles to motivation, engagement, and achievement. *Journal of Youth Adolescence*, 50, 336-352. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01293-z>

VERSIÓN PRELIMINAR