

Identidad de género y motivación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera

Julián Andrés Trujillo

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés

Santiago de Cali

2023

Identidad de género y motivación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera

Julián Andrés Trujillo

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Lenguas extranjeras

Director:

Carlos Alberto Mayora Pernía

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés

Santiago de Cali

2023

Tabla de contenido

Introducción	8
Planteamiento del problema	10
Justificación	13
Objetivos	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos	15
Antecedentes	15
Asia	16
Europa	17
América	19
Marco conceptual	20
Género vs. Sexo	21
Identidad de género	23
Roles de género	24
Motivación	25
Motivación integrativa	26
Motivación instrumental	26
Actitud hacia el aprendizaje de lengua	27
Metodología	29
Participantes	30
Instrumentos	31
Encuesta de actitudes y motivación	31
Inventario de Roles de Sexo de Bem (BSRI)	32
Clasificación de programas académicos	33
Procedimiento	35
Consideraciones éticas	36
Resultados	36
Caracterización de la identidad de género de los y las participantes	51

Clasificación de programas académicos	38
Lic. Lenguas Extranjeras	41
Química	42
Lic. Arte dramático	43
Lic. Educación física y deporte	44
Motivación y actitud general de los y las participantes	46
Instrumentalidad – Promoción	46
Instrumentalidad – Prevención	48
Interés cultural	50
Integratividad	50
Actitudes hacia la comunidad de habla inglesa	51
Actitudes hacia el aprendizaje de inglés	52
Motivación y actitud según el género de los y las participantes	52
Instrumentalidad – Promoción	53
Instrumentalidad – Prevención	54
Interés cultural	54
Integratividad	55
Actitudes hacia la comunidad de habla inglesa	56
Actitudes hacia el aprendizaje de inglés	56
Conclusiones	57
Referencias	60
Anexos	66
Anexo 1. Encuesta de actitudes y motivación	69
Anexo 2. Inventario de Roles de Sexo de Bem (BSRI)	73
Anexo 3. Correo enviado a los y las participantes	75

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Clasificación de programas académicos	34
Tabla 2. Frecuencia de los motivos por los que los y las participantes clasificaron los programas	40
Tabla 3. Respuestas en la categoría de motivación instrumental de promoción	47
Tabla 4. Respuestas en la categoría de motivación instrumental de prevención	49
Tabla 5. Respuestas en la categoría de interés cultural	50
Tabla 6. Respuestas en la categoría de integratividad	51
Tabla 7. Respuestas en la categoría de actitudes hacia la comunidad de habla	51
Tabla 8. Respuestas en la categoría de actitudes hacia el aprendizaje de inglés	52
Tabla 9. Respuestas en la categoría de motivación instrumental de promoción según el género...	53
Tabla 10. Respuestas en la categoría de motivación instrumental de prevención según el género...	54
Tabla 11. Respuestas en la categoría de interés cultural según el género de los y las participantes	54
Tabla 12. Respuestas en la categoría integratividad según el género de los y las participantes	55
Tabla 13. Respuestas en la categoría de actitud hacia la comunidad de habla según el género...	56
Tabla 14. Respuestas en la categoría de actitud hacia el aprendizaje de inglés según el género...	56

Figuras

Figura 1. Recopilación de trinos que ejemplifican la relación que algunas personas establecen entre el inglés y a la homosexualidad	11
Figura 2. Ejemplo de ítem del BSRI	32
Figura 3. Flujo entre la identidad de género de los y las participantes y los resultados del BSRI	37
Figura 4. Resultados de la clasificación de los programas académicos	39

Resumen

Esta investigación parte de la premisa de que las mujeres tienen más motivación y mejor actitud hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. Aunque diferentes investigaciones corroboran esa aseveración, la diferencia entre hombres y mujeres generalmente no es estadísticamente significativa. A pesar de esto, la concepción social continúa perpetuando esta idea a través de los roles de género. Por esta razón, el objetivo de este trabajo es identificar la relación entre la identidad de género y la motivación, y entre la identidad de género y las actitudes de un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle (Cali) hacia el inglés como lengua extranjera, entendiendo el género como un aspecto de la identidad que va más allá de la binaridad Hombre-Mujer. Con este fin, 54 estudiantes de diferentes programas académicos de la Universidad del Valle que tomaron uno o más cursos de inglés de los ofrecidos por la institución respondieron a una encuesta de actitudes y motivación, el inventario de roles de sexo de Bem (BSRI) y una encuesta con preguntas abiertas para clasificar programas académicos. Los resultados obtenidos muestran que la identidad de género de los y las participantes tiende a la binaridad a pesar de que los roles de género que enmarcan sus personalidades tienden a la androginia o a la indiferenciación; pese a lo anterior, en los y las participantes persisten ideas que perpetúan roles de género; finalmente, en general, no hay diferencias estadísticamente significativas en la motivación o la actitud de los hombres y las mujeres, excepto en el caso de las actitudes hacia la comunidad de habla inglesa, en la cual las mujeres presentaron una actitud más positiva. Además, el grupo clasificado como andrógino fue el que tuvo niveles superiores de motivación y mejores actitudes hacia el aprendizaje de la lengua en casi todas las categorías de las cuales la instrumentalidad – la promoción y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés presentaron una diferencia estadísticamente significativa.

Palabras clave: Género; motivación; actitudes; aprendizaje de inglés como lengua extranjera; EFL.

Abstract

This research starts from the premise that women have more motivation and a better attitude towards learning foreign languages. Although different studies corroborate this assertion, the difference between men and women is generally not statistically significant. Despite this, the social conception continues to perpetuate this idea through gender roles. For this reason, the aim of this work is to identify the relationship between gender identity and motivation, and between gender identity and the attitudes of a group of students from the Universidad del Valle (Cali, Colombia) towards English as a foreign language, understanding gender as an aspect of identity that goes beyond the Man-Woman binary system. To this end, 54 students from different academic programs of the Universidad del Valle who took one or more English courses offered by the institution responded to a survey of attitudes and motivation, the Bem Sex-Role Inventory (BSRI) and an open-ended survey to rank academic programs. The results show that the gender identity of the participants tends to be binary, although the gender roles that frame their personalities tend to androgyny or indifference. Despite this, ideas that perpetuate gender roles persist in participants. Finally, in general, there are no statistically significant differences in the motivation or attitude of men and women, except in the case of attitudes towards the English-speaking community, in which women showed a more positive attitude. In addition, the group classified as androgynous was the one that had higher levels of motivation and better attitudes towards language learning in almost all categories of which instrumentality - promotion and attitudes towards learning English presented a statistically significant difference.

Keywords: Gender; motivation; attitudes; learning English as a Foreign Language; EFL.

Introducción

El estudio de la adquisición de lenguas extranjeras se ha enfocado en entender los procesos sociales, cognitivos y afectivos que inciden durante el proceso en el que una persona adquiere o aprende una lengua adicional a su lengua materna. Una de las áreas más amplias de estos estudios es aquella referida a las diferencias individuales, es decir, rasgos biológicos, personales y psicológicos que influyen en la manera que las personas aprenden (Dörnyei, 2005). Entre los aspectos biológicos dos han sido los que más han interesado a los investigadores, la edad y el sexo. Con respecto a este último, Nyikos (2008) muestra cómo los primeros estudios sobre el tema eran limitados al tratar el sexo como una variable binaria y biológica y que los resultados de las investigaciones mostraban resultados poco concluyentes al respecto. Por otra parte, continúa Nyikos, la orientación más reciente ha sido en tratar el género, más que el sexo, como una variable sociocultural y no meramente biológica.

Aunque las investigaciones no son concluyentes al respecto, existe la idea de que las mujeres y los hombres homosexuales tienen una ventaja al momento de aprender inglés como lengua extranjera. Esto se atribuye a la creencia de que la motivación y la buena actitud en el aprendizaje de esta lengua se relaciona con la feminidad. Con esta idea como punto de inicio y teniendo en cuenta los resultados de investigaciones que sugieren que las mujeres presentan niveles de motivación más altos y actitudes más positivas hacia el inglés, este trabajo busca identificar la relación entre la identidad de género de los y las estudiantes y su motivación y actitudes hacia el inglés como lengua extranjera. Este panorama y los objetivos específicos de este trabajo se presentan con más detalle en el apartado *Planteamiento del problema*.

Como se mencionó anteriormente, otras investigaciones hechas con fines similares, presentadas en el apartado de *Antecedentes*, obtuvieron resultados que muestran que las mujeres

tienen una motivación más alta para aprender inglés, especialmente con fines de integración en la cultura extranjera, a su vez, para el caso de los hombres la tendencia sería tener una motivación para aprender el idioma con fines principalmente instrumentales, es decir, más que la cultura, la importancia de aprender el idioma estaría en los beneficios económicos o profesionales que conlleva (Ghazvini y Khajehpoura, 2011). Sin embargo, la mayoría de los trabajos escogidos tratan el género como un sistema binario, lo que no concuerda con las nuevas tendencias en el área de los estudios de género y feministas, como se explica en el apartado del *Marco teórico*.

Por lo anterior, el presente trabajo pretende establecer una relación entre identidad de género y la motivación para el aprendizaje del inglés. Como ya se dijo, si bien esta no es un área inédita, el aporte del presente trabajo yace en considerar el género desde la perspectiva sociocultural y con un enfoque no binario.

Para alcanzar los objetivos de este trabajo se utilizaron las encuestas como principal instrumento, como se describe en el apartado *Metodología*. Para la medición de la motivación y las actitudes de los y las participantes, se tradujeron y adaptaron 39 ítems del cuestionario propuesto por Taguchi *et al.* (2009) para el mismo fin. Por otro lado, para hacer una clasificación no binaria de los y las participantes se utilizó una versión corta del Inventario de Roles de Sexo de Bem (*BSRI*) propuesta por Bosques *et al.* (2015).

En los dos últimos apartados se presentan los resultados del estudio y las conclusiones que de ellos se derivan. En resumen, los resultados mostraron que la mayoría de los y las participantes no encajan en las categorías binarias de género masculino y femenino, por lo que hablar de una superioridad femenina en cuanto a motivación para aprender lenguas no fue posible. En general, el grupo clasificado como “andrógino” fue el que tuvo superiores niveles de motivación y mejores actitudes hacia el aprendizaje de la lengua en varias de las categorías.

Planteamiento del problema

Este trabajo de investigación tuvo como punto de partida la hipótesis de una posible concepción social que relaciona lo femenino –que, según la hetenormatividad, se relaciona a su vez con la homosexualidad masculina (García-Villanueva et al., 2017; Serrato y Balbuena, 2015)– y elementos de la cultura anglosajona como la música, el cine, la televisión y el idioma, entre otros. Esto se puede notar en el nombramiento de cantantes, grupos y géneros musicales como referentes LGTBI+ (Abárzuza, 2019; S Moda, 2019); en la percepción de personas pertenecientes al mismo colectivo gay, que atribuyen a artistas como Madonna, Britney Spears, Adele y Lady Gaga, entre otras, rasgos de su propia identidad individual y colectiva (BEPOPBLOG, 2013; Gallardo, 2014); y en la idea de que las mujeres y los homosexuales tienen un mejor desempeño o una conexión especial con el aprendizaje del inglés (Gómez, 2018; Mudra, 2016; Leaper *et al.*, 2011; López, 2006), un ejemplo de esto es el uso del término “mariposario” para referirse a la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, usado principalmente, como lo explican Valencia *et al.* (2020), para referirse de manera peyorativa a sus estudiantes como mariposas, símbolo de feminidad.

En el saber colectivo, esta creencia de una aptitud lingüística inherente a las mujeres y los hombres homosexuales es evidente en las redes sociales y otros productos culturales como se puede ver en los trinos de la Figura 1.

Figura 1.

Recopilación de trinos que ejemplifican la relación que algunas personas establecen entre el inglés y a la homosexualidad



Asimismo, existen estudios que describen mayor uso de extranjerismos (especialmente anglicismos) en el habla de hombres homosexuales (Aguirre, 2008; Ramírez y Herrera, 2018), lo que se puede explicar con lo mencionado anteriormente, es decir, por una relación e identificación con la cultura anglosajona (Ramírez y Herrera, 2018) y, que a su vez, mostraría la

presencia de un interés de esta población por aprender inglés con el fin de pertenecer a la comunidad lingüística de la lengua objetivo (Fernández y Canga, 2014).

Además de lo anterior, estudios como el llevado a cabo por Uribe *et al.* (2008) muestra que la variable género/sexo presenta diferencias significativas en la actitud del estudiantado en las clases de inglés: son las mujeres las que tienen una actitud más positiva. Esto podría relacionarse con los resultados obtenidos por Navas *et al.* (1991), que indican que las expectativas de los profesores tienen una relación directa con la actitud de sus estudiantes y que estas expectativas son más altas hacia las mujeres.

Sumado a este panorama, estudios llevados a cabo en diferentes contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera han indicado la existencia de una diferencia entre la motivación de los hombres y de las mujeres para aprender esta lengua (Ambu y Al-Mahrooqi, 2012; Fernández y Canga, 2014). Esta diferencia parece tener una relación con el contenido de la clase (Ambu y Al-Mahrooqi, 2012; Fernández y Canga, 2014; Lee y Pulido, 2017; Uribe *et al.*, 2008): los contenidos relacionados con las ciencias y la acción generan mayor interés –y mayor motivación– en los hombres, mientras que los contenidos relacionados con las artes y las emociones generan mayor interés –y mayor motivación– en las mujeres (Fernández y Canga, 2014; Leaper *et al.*, 2011). Así, lo que se considera como masculino (las ciencias y la acción) o femenino (las artes y los sentimientos) parece tener incidencia en el interés y la motivación de los estudiantes para aprender la lengua extranjera.

Por lo descrito, se podría afirmar que los profesores y la sociedad, a través de los roles de género, esperan que las estudiantes mujeres –y por extensión los hombres homosexuales– tengan un mejor desempeño académico en el área del lenguaje, lo que podría hacer que estos estudiantes tengan una mejor actitud y una mayor motivación para desempeñarse bien en la clase de inglés

(Leaper *et al.*, 2011; Navas *et al.*, 1991). En otras palabras, el hecho de que socialmente se relacione la feminidad con el uso de anglicismos (o hablar inglés) y el interés por la cultura anglosajona podría influir en la actitud y la motivación del estudiantado hacia el aprendizaje de inglés, debido a que, como afirman Lozano y Rocha (2011), “la masculinidad hegemónica ejerce violencia, discriminación y rechazo con todo aquello que se relacione con la feminidad, en tanto tiene que ver con una supraordinación de lo masculino sobre lo femenino” (p. 101), lo que significa que los estudiantes que se identifican como sujetos masculinos podrían mostrar un rechazo (actitud negativa) hacia el aprendizaje del inglés por ser considerado como un ámbito femenino. A partir de este panorama, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la relación entre la identidad de género y la motivación, y entre la identidad de género y las actitudes hacia el inglés como lengua extranjera? ¿Cuáles son las identidades de género presentes en el aula de inglés? ¿Qué tipo de motivación y qué actitudes tienen los y las estudiantes en la clase de inglés? ¿Por qué se relacionan ciertas áreas de conocimiento con la masculinidad o con la feminidad?

Justificación

Teniendo en cuenta que “los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género representan una de las grandes incorporaciones intelectuales, científicas y académicas de las últimas décadas” (Caravantes y González, 2011, p. 2), el presente trabajo hará aportes modestos, pero significativos al estudio de las diferencias individuales en la adquisición de lenguas. Como se ha señalado anteriormente, el siglo XXI vio un cambio importante en esta área al transitar de la visión de sexo a la de género y considerar la influencia no solo de factores biológicos, sino incorporar aspectos socioculturales. No obstante, hay pocos estudios que hayan trascendido la visión binaria de género y que, a pesar de los progresos reportados, se mantienen en una

dimensión heteronormativa. Si la diversidad es la norma en la identidad de género (Duff, 2017), y la identidad a su vez es un aspecto fundamental en la adquisición de lenguas, esta visión binaria puede ofrecer una visión limitada y limitante en cuanto a la relación del género sobre el aprendizaje de lenguas.

Desde un punto de vista práctico, concordamos con Ambu y Al-Mahrooqi (2012) cuando afirman que ignorar la influencia del género en el aprendizaje de una segunda lengua puede conducir a la planeación inapropiada de espacios, materiales y actividades de clase. Las personas pertenecientes a la comunidad LGTBI+ o que no se identifican con la visión binaria de género a menudo se sienten invisibilizadas y excluidas de los temas, materiales y representaciones en la enseñanza de lenguas (Nelson, 2009; Valencia *et al.*, 2020) o de otros entornos académicos y profesionales (Ramírez, 2021). En este sentido, investigaciones como la que aquí se propone pueden aportar información sobre la relación entre la identidad de género y la motivación en el aula de inglés con el fin de utilizarla como fundamento para la planeación de clase y la elección de materiales. Tomar las decisiones adecuadas sobre estos elementos previos a la clase puede minimizar los posibles efectos negativos que el factor género pueda tener en el proceso de aprendizaje del inglés, resultando en una motivación más alta y una actitud más positiva, lo que puede significar un mejor desempeño en la clase. Cabe aclarar que esta investigación no desconoce otros factores que influyen en el aprendizaje de la lengua extranjera ni pretende darle prioridad al factor género, sino que busca ampliar el espectro de elementos que los y las docentes deberían tener en cuenta en su planeación de clase para lograr un aprendizaje significativo.

Objetivos

Objetivo general

- Identificar la relación entre la identidad de género y la motivación, y entre la identidad de género y las actitudes hacia el inglés como lengua extranjera de un grupo de estudiantes en la Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Objetivos específicos

- Caracterizar las identidades de género que pueden estar presentes en estudiantes universitarios de diferentes programas académicos.
- Identificar las razones por las que se relacionan áreas del conocimiento con la masculinidad o la feminidad.
- Caracterizar las motivaciones y las actitudes del estudiantado frente al inglés y a la clase de inglés como lengua extranjera.

Antecedentes

Para la revisión de antecedentes se hizo una búsqueda en bases de datos académicas utilizando relaciones de conceptos clave para este trabajo, en inglés y en español, por ejemplo “gender and language learning motivation”, “género en el aula de inglés”, “gender and foreign language learning”, “identidad de género y actitudes hacia el inglés como lengua extranjera”, entre otros. Esta búsqueda resultó en la selección de seis trabajos publicados hace menos de quince años que se relacionan con el presente en la metodología o en el tema. Estos antecedentes se presentan a continuación según su contexto geográfico, iniciando en Asia, siguiendo en Europa y terminando en América.

Asia

El estudio conducido por Lee y Pulido (2017) abordó el impacto que tienen el interés en el tema, el dominio de la lengua y el género de los participantes sobre la adquisición de vocabulario a través de la lectura. En esta investigación participaron 101 mujeres y 34 hombres coreanos, que habían estudiado inglés como lengua extranjera por alrededor de siete años, distribuidos en siete salones de 9° grado. Los datos se recogieron a lo largo de ocho semanas utilizando un cuestionario, un inventario de intereses de cada participante y *tests* antes y después de las lecturas utilizadas, con el fin de medir la retención de vocabulario a corto y mediano plazo. De entre los resultados se destaca que, aunque no hay una diferencia significativa de la comprensión de lectura y la adquisición de vocabulario entre hombres y mujeres, sí hay una relación significativa entre el género y el tema de interés en el reconocimiento de palabras: las mujeres reconocieron más palabras que los hombres a pesar de la falta de interés, mientras que los hombres reconocieron más formas de palabras que las mujeres cuando estaban interesados en el tema, es decir que los hombres deben estar interesados en el tema para retener mejor el vocabulario. Además, Lee y Pulido (2017) afirman que, cuando es posible escoger, las mujeres prefieren actividades que involucren la lectura pues le asignan un valor alto, mientras que los hombres prefieren actividades físicas que involucren una demostración de masculinidad. Esto último resulta sumamente importante para nuestra investigación, ya que, aunque este estudio no explora más a fondo las razones explicadas, señala una diferencia entre hombres y mujeres basada en el valor asignado a ciertas actividades consideradas como masculinas o femeninas.

Por otro lado, el estudio de Ghazvini y Khajepoura (2011), llevado a cabo en Irán, tuvo 123 participantes (63 mujeres y 60 hombres) de segundo año de secundaria en instituciones en el este de Teherán. En esta investigación se utilizó una versión adaptada del *Attitudes and*

Motivation Test Battery de Gardner para medir la motivación (instrumental o integrativa) y las actitudes hacia la lengua (positiva o negativa) de los y las participantes. Los resultados de este trabajo muestran que los hombres tienen mayor motivación instrumental, mientras que las mujeres tienen mayor motivación integrativa y una actitud más positiva que los hombres hacia la lengua extranjera, aunque no es una diferencia estadísticamente significativa. La diferencia entre los tipos de motivación entre hombres y mujeres se destaca en relación con nuestro trabajo porque las mujeres aprenderían inglés con el fin de integrarse a la cultura extranjera, por lo que, para ellas, es importante estar en contacto con la música, las películas, estar preparadas para conocer personas, entre otros aspectos que socialmente se relacionan con el rol femenino –en atributos catalogados como femeninos, como ser conversadoras, cuidadoras o sociales (Grieve *et al.*, 2019)–.

Europa

En el estudio llevado a cabo por Uribe *et al.* (2008) se recogieron datos de 177 estudiantes entre 14 y 17 años matriculados en tercero y cuarto grado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en cuatro institutos públicos del sur de España, donde el uso del inglés se limita al contexto escolar. A través de un cuestionario se investigó la influencia que tienen las variables sexo, nota media en inglés, clases particulares, clase social y curso de iniciación al inglés en las actitudes hacia el profesorado de inglés, el libro de texto, la clase y las actividades en inglés. En este estudio solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de las mujeres y los hombres hacia las actividades de clase y en las actitudes de los alumnos que han empezado antes a estudiar el idioma hacia las tareas de clase. Las mujeres y las personas con estudios previos en inglés presentaron actitudes más positivas. En otras palabras, la variable sexo presentó diferencias significativas en la actitud de

los participantes hacia la clase de inglés y sus actividades. Los resultados de este estudio son relevantes para el presente en cuanto hay un indicio de que las mujeres tienen actitudes más positivas que los hombres hacia las actividades de la clase de inglés en un contexto similar al de la ciudad de Cali. Sin embargo, la investigación de Uribe *et al.* no indaga ni se centra en los aspectos que podrían causar esta diferencia.

La investigación de Fernández y Canga (2014) comparó la motivación de 62 estudiantes de 4° grado de educación primaria de dos colegios en La Rioja, España; la mitad de ellos recibían instrucciones en contextos de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras [AICLE] (en este caso se impartían clases de Ciencias Naturales en inglés) y la otra mitad no. Los datos sobre la motivación hacia el inglés como lengua extranjera se recogieron a través de cuestionarios. Los resultados de esta investigación muestran que, aunque todos los participantes tienen una motivación alta hacia la lengua, los hombres en contexto AICLE están ligeramente más motivados que las mujeres, contrario a lo que pasa en el contexto no-AICLE, en el que las mujeres tienen mayor motivación. Aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas, los autores afirman que los resultados podrían indicar que el área enseñada juega un papel en atraer la atención de los estudiantes. Como en este caso el área enseñada es Ciencias Naturales, relacionada de alguna manera con la masculinidad, serían los hombres los que se ven más interesados en su contenido. Nuevamente se aprecia cómo se explican diferencias en la motivación, la actitud o el rendimiento académico de los estudiantes hombres y mujeres en aspectos relacionados con lo que se considera como masculino o femenino, en este caso el contenido de la clase.

América

Leaper *et al.* (2011) investigaron la motivación en Ciencias/Matemáticas y en Inglés/Literatura de una muestra de 579 mujeres entre los 13 y los 18 años de edad en diferentes grados escolares en tres regiones de Estados Unidos (Georgia, Norte de California y Sur de California). Para recoger datos, los autores utilizaron cuestionarios en los que preguntaron, por un lado, información demográfica, nivel educativo de los padres, motivación académica en las áreas en las que este estudio se enfocó y las notas de las participantes y, por el otro lado, preguntaron por la percepción que tenían las participantes del apoyo que recibían en esas áreas, su identidad de género (a través de una escala multidimensional), sus creencias sobre la igualdad de género y su conocimiento sobre el feminismo. De este trabajo se destaca que las notas y el apoyo percibido por las participantes sí muestran una relación con la motivación de ellas hacia un área u otra, es decir, las mujeres muestran mayor motivación cuando sienten que sus padres y sus compañeros esperan que destaquen en esa área. También podemos resaltar de esta investigación el uso de una escala multidimensional para medir el género de las participantes, que tenía en cuenta tres aspectos: *gender-role contentedness*, *gender typicality* y *felt conformity pressure*.

Finalmente, el estudio conducido por Monroy y Bolívar (2008), sobre las actitudes y expectativas hacia el inglés como lengua extranjera de 1185 estudiantes de grados 4°, 8° y 11° en 26 colegios públicos de Cali, muestra que en los estudiantes de secundaria sobresalen las motivaciones instrumentales e integrativas, es decir que aprender inglés en ese contexto encuentra su motivación en razones de tipo laboral y de integración cultural. Además, los autores concluyen que los aspectos con mayor influencia en los estudiantes son el contexto escolar (la clase, las actividades de la clase y la interacción de sus agentes), las actividades mediáticas o de

entretenimiento cotidianas, como ver películas o escuchar música, y la posibilidad de mejores oportunidades laborales y académicas. Si bien este estudio no cuenta la variable género como determinante en la motivación de los estudiantes, sí se mencionan las actividades de clase, el entretenimiento y factores laborales y académicos como los de mayor influencia. Como hemos aludido a lo largo de este texto, estos aspectos están ligados con el género y los roles de género, puesto que son estos últimos los que podrían limitar o definir las actividades, las fuentes de entretenimiento e incluso las áreas y profesiones correctas, adecuadas o aceptadas para los hombres y para las mujeres.

De manera general, se ve que en esta área de investigación predominan las encuestas como instrumento de recolección de datos, lo que coincide con el presente estudio, aunque es importante notar que casi ninguno de los antecedentes reseñados indaga en la identidad de género de sus participantes; por el contrario, esta ‘categoría’ se limita a hacer la pregunta en un formato “Género _____” o “Sexo F... M...”, lo que podría ser problemático pues la primera forma podría limitar las respuestas de los participantes por posible desconocimiento del concepto, mientras que la segunda da por hecho que solo existen dos sexos –una concepción muy tradicional ya descartada incluso desde la biología, pues existen las personas intersexuales (Cassán, 2020)– y niega la posibilidad de indicar identidades de género diversas.

Marco conceptual

En esta sección se definen los conceptos que enmarcan las preguntas y los objetivos de esta investigación. Para empezar, se hace una diferenciación entre el sexo como aspecto biológico/anatómico y el género como una construcción social, que incluye los dos conceptos que se explican a continuación: la identidad y los roles de género; finalmente, se definen la motivación, que puede ser instrumental o integrativa, y la actitud hacia el aprendizaje de lengua.

Género vs. Sexo

Para empezar, una definición genérica del concepto sexo se encuentra en el *Diccionario de la lengua española*, que lo define como la “condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas” (Real Academia Española, 2014). De esta definición se destaca la distinción del sexo como una condición orgánica/biológica y la dicotomía entre lo masculino y lo femenino. Así, durante mucho tiempo esta dicotomía basada en la anatomía fue tomada como determinante para enmarcar las diferencias entre hombres y mujeres, lo que Piantato (2016) llama biodeterminismo: se supone una conexión naturalizada entre la identidad de género, el sexo biológico y el deseo sexual. Según este autor, esta perspectiva interpreta la identidad a través del postulado de que cada individuo nace con un sexo específico (masculino o femenino) y, por lo tanto, esto determina su género (hombre o mujer). Sin embargo, el biodeterminismo ha sido criticado por diferentes autores, entre ellos Lamas (1986), que acepta que existen diferencias biológicas entre hombres y mujeres, pero considera que es importante tener en cuenta que la predisposición biológica en sí misma no puede provocar ningún comportamiento.

De esta manera, como contraposición al término *sexo* surge el concepto *género*, que, según Stolcke (1992), fue introducido en la década de los ochenta en los estudios feministas que postulaban que los roles sexuales no se podían reducir al hecho inevitable, natural y universal de las diferencias de sexo, sino que se debían separar los términos *sexo*, como el hecho biológico de ser hembra o macho, y *género*, como una creación simbólica. Esta autora afirma que:

El concepto analítico de «género» pretende poner en cuestión el enunciado esencialista y universalista de que «la biología es destino». Trasciende el reduccionismo biológico al interpretar las relaciones entre mujeres y hombres como construcciones culturales

engendradas al atribuirles significados sociales, culturales y psicológicos a las identidades sexuales biológicas. (Stolcke, 1992, pp. 89-90)

En esta misma línea de pensamiento, Lamas (1986) añade que el hecho de que la diferencia biológica (ya sea anatómica, bioquímica o de cualquier otra índole) se interprete como una diferencia que marca el destino de las personas, a la luz de una diferenciación moral, es un problema político que subyace a toda discusión que se pueda dar desde la academia sobre las diferencias entre mujeres y hombres. De este modo, esta autora (Lamas, 2000) defiende que el concepto *género* se enmarca en las ideas, las representaciones, las prácticas y las prescripciones sociales que una cultura desarrolla para simbolizar, construir socialmente y dividir lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino) en materia de moral, psicología y afectividad.

Por su parte, García-Vega *et al.* (2005) agregan 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. Es decir, el género no está directamente determinado por el sexo” (p. 49). Esto concuerda parcialmente con la concepción de género de Butler (1990), quien afirma que esta categoría social interactúa con otras (como la clase, la raza, la etnicidad, entre otras) y que no constituye ni la causa/resultado ni está fijado por el sexo biológico; así, la concepción social de “hombre” y “masculino” puede significar un cuerpo feminizado¹ de la misma manera en la que la concepción social de “mujer” o “femenino” puede significar uno masculinizado.

¹ En este sentido, un cuerpo feminizado se refiere a un cuerpo que se relaciona con la feminidad con base en sus características biológicas. De este mismo modo, un cuerpo masculinizado se refiere a un cuerpo que se relaciona con la masculinidad con base en sus características biológicas.

En suma, se considera el sexo como un aspecto biológico que no predetermina el género, que es una construcción social sobre lo que se considera masculino o femenino. Según esto, el género y el sexo no siempre coinciden, lo que genera una divergencia (o convergencia) en el individuo, configurando así el concepto de identidad de género, que está estrechamente ligado al concepto de roles de género; ambos se definen a continuación.

Identidad de género

La identidad de género es la autclasificación o la identidad que construye un individuo de sí mismo a lo largo de su vida basado en lo que él o ella y su cultura entienden por hombre o por mujer, es decir, es la aceptación y la adopción de actitudes y comportamientos que pasan a configurar su identidad psicológica (Lamas, 1986) con base en las definiciones propias y sociales de los roles, los estereotipos y las conductas que se relacionan con cada género (García-Leiva, 2005; Tobío, 2012). En otras palabras, la identidad de género es la posición que toma una persona frente a las conceptualizaciones de hombre y de mujer –en la actualidad se habla también de sujetos no binarios, que se ubican por fuera del espectro hombre-mujer (Semana, 2019; Vásquez, 2020)–, posición que puede no coincidir con lo que la sociedad le ha asignado según su sexo –esta trasgresión del género se ha documentado en diferentes culturas y eras de la historia humana con diferentes denominaciones según la cultura en cuestión (De Bustos, 2020)–.

Para la teoría *queer*, la identidad de género no se puede reducir a un sistema binario masculino-femenino, pues esta comprende un amplio espectro de subjetividades que no necesariamente son identificables en las categorías “hombre” o “mujer”, por lo que el género debería ser concebido como un acto social que un individuo puede llevar a cabo independientemente de su sexo (Piantato, 2016).

Roles de género

Para Lamas (1986), los roles de género se pueden definir como las reglas que enmarcan el modo de actuar y la participación diferenciada entre hombres y mujeres en las distintas instituciones sociales, económicas y religiosas, a través de las actitudes, los valores y las expectativas que determinada sociedad conceptualiza como femeninos o masculinos. Mendoza *et al.* (2013) agregan, además, que los roles de género influyen de manera determinante en la vida de cada persona en 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).

Así, estos roles son transmitidos y naturalizados a través de la cultura, la religión, las costumbres y demás aspectos que se desarrollan en la socialización humana —*i.e.* interacción en la familia, escuela, ritos religiosos, etc. (Herrera, 2000)—, a pesar de que su asignación sea arbitraria y basada en aspectos biológicos, como lo cuestiona Lamas (1986) al afirmar que si los roles de género estuvieran determinados por el sexo biológico, además de que serían universales, las mujeres siempre tendrían las características consideradas femeninas y los hombres las masculinas.

De esta manera, tradicionalmente, la feminidad se compone de atributos que incluyen, entre otras cosas, el ser amables, cuidadosas, afectivas, emocionales, sentimentales, comprensivas, preocupadas por su imagen física (Baldoni, 2017; Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014; Mendoza *et al.*, 2013; TEDx Talks, 2016), mientras que la masculinidad incluye atributos como el ser deportivos, fuertes, firmes, inexpresivos, insensibles, competitivos, líderes (Baldoni, 2017; Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014; Mendoza *et al.*, 2013; Serrato y Balbuena, 2015; TEDx Talks, 2016). Como se mencionó previamente, los roles de género

influyen en la vida del individuo, fenómeno que se ve también en las áreas de conocimiento que se dividen entre masculinas –el ámbito STEM (ciencias, tecnología, ingeniería, matemáticas)– y femeninas (el ámbito del cuidado como la enfermería, la enseñanza, el hogar) (Mendoza *et al.*, 2013; TEDx Talks, 2016; Verdugo-Castro *et al.*, 2019).

Motivación

La motivación en general es una suma de fuerzas que impulsa a un sujeto a decidir, a actuar, a esforzarse y a persistir para alcanzar un objetivo (Dörnyei y Ushioda, 2011; Yashima, 2000) y, en el aula de clase, es la razón y el interés que mueve a los estudiantes a llevar a cabo las acciones necesarias para alcanzar el aprendizaje de manera exitosa (Bonetto y Calderón, 2014; Herrera y Zamora, 2014; Navarrete, 2009). Por eso, como lo indica Ospina (2006), “uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna acerca de que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden” (p. 158).

A pesar de que lo anterior es una definición simplificada de motivación, la realidad es que el rango potencial de fuerzas que la podrían influenciar parece ser imposible de incluir en un solo concepto, debido a que este fenómeno complejo involucra diversas fuentes y condiciones (Dörnyei y Csizér, 2002) que pueden ser de naturaleza intrínseca o extrínseca al ser humano, como la autopercepción o las relaciones interpersonales. Como consecuencia de esta complejidad, las teorías sobre la motivación intentan explicar las razones que conducen al ser humano a actuar de determinada manera desde distintos puntos de vista; así, aunque algunos autores conciben la motivación como una causa o como un efecto, Dörnyei (2000) propone que la motivación es un proceso cuyo inicio es la transformación de unos deseos a metas que luego se convierten en intenciones que, al ponerse en marcha, conducen a alcanzar las metas fijadas. Además, Dörnyei y Ushioda (2011) consideran que este proceso reacciona a diferentes

influencias internas y externas; por eso, en actividades a largo plazo como el aprendizaje de una lengua extranjera, la motivación no se mantiene constante, sino que fluctúa al pasar de los meses, años o incluso en el transcurso de una sola clase.

Para llevar a cabo esta investigación, se tendrán en cuenta los conceptos de motivación integrativa y de motivación instrumental, propuestos por Gardner y Lambert (1972) y definidos a continuación.

Motivación integrativa

La motivación integrativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere al deseo que tiene el estudiante de aprender la lengua objetivo con el fin de tener contacto, identificarse o incluso entrar a ser parte de su comunidad de habla (Noëls *et al.*, 2000; Yashima, 2000). De esta manera, este tipo de motivación conlleva una disposición positiva hacia la lengua objetivo, hacia su cultura y hacia sus hablantes, y un deseo de interactuar o ser similares a miembros valorados de esa comunidad (Dörnyei y Csizér, 2002; Dörnyei y Ushioda, 2011). Sin embargo, Dörnyei y Csizér (2002) consideran que el concepto de integración ya no está realmente ligado a una comunidad de habla de L2, sino a un proceso individual de autoidentificación, pues el idioma inglés, al convertirse en una lengua internacional, pierde su base cultural y se asocia con una cultura global, haciendo difícil definir quiénes son los hablantes de la L2 o los miembros de la comunidad de L2 que inspirarían la motivación integrativa.

Motivación instrumental

Por otro lado, la motivación instrumental se refiere al deseo de aprender la lengua objetivo con un fin práctico percibido del manejo de la lengua objetivo, tal como un ascenso en el trabajo o aprobar un curso (Dörnyei y Csizér, 2002; Noëls *et al.*, 2000; Yashima, 2000). En otras palabras, la motivación instrumental se basa en la utilidad o en los beneficios que puede

generar aprender la lengua objetivo en el ámbito económico, profesional o académico, entre otros (Dörnyei y Ushioda, 2011).

Para Gardner y Lambert (1972), las personas que tienen una mayor motivación integrativa alcanzarían mejores competencias en la lengua objetivo; sin embargo, Dörnyei y Csizér (2002), aunque confirman la importancia de la motivación integrativa en el aprendizaje de L2, también defienden que la motivación instrumental es un factor importante que también se debe estudiar en el aprendizaje de la L2.

Actitud hacia el aprendizaje de lengua

Los modelos de motivación para el aprendizaje de las lenguas incluyen un componente actitudinal. De manera general, la actitud en psicología se define como “una predisposición, aprendida, a valorar o comportarse de una manera favorable o desfavorable ante una persona, objeto o situación” (Ortego *et al.*, 2010, p. 3). En este caso específico se hace referencia a estas predisposiciones valorativas hacia la lengua extranjera.

La misma distinción entre motivación integrativa e instrumental incluye un componente actitudinal. La motivación integrativa incluye las actitudes favorables que el aprendiz de la lengua puede tener hacia la lengua, sus hablantes y su cultura (Gardner, 2001). En el marco de la adquisición de lenguas en contextos bilingües y multiculturales, la visión tradicional de las actitudes involucra las relaciones que se establecen entre la comunidad hablante de la lengua objetivo y la comunidad migrante o aprendiente de esa lengua objetivo. En este sentido, Schumann (1976), señala que

las orientaciones actitudinales se refieren a las expectativas culturales que mantienen los aprendices de la lengua objetivo 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)

La actitud juega un papel muy importante en el aprendizaje de una lengua, pues, en medio del contacto lingüístico, si un hablante escoge una lengua u otra para comunicarse se debe a la actitud y esta se concreta en un comportamiento individual (Janés, 2006). Además, Janés (2006) explica que cuando se analiza la actitud de un individuo es necesario un enfoque psicosocial y que incluso puede ayudarnos a predecir el comportamiento del mismo individuo o un grupo de individuos. Al centrarse en el enfoque psicosocial, se puede decir que en cuanto al aprendizaje de una lengua, los factores emocionales influyen mucho, y las actitudes que se encuentran en estos entornos son diferentes y afectan en diferente medida el proceso (Bergfelt, 2008; Dörnyei, 2005). La intensidad de la relación que se puede encontrar entre la lengua y la actitud es tan grande que incluso puede afectar emocionalmente a los que la aprenden, transformando la percepción que se tiene de otros individuos que hablan esa lengua (basándose en posicionamientos que el individuo puede inferir) y haciendo el proceso más complicado o más sencillo de llevar a cabo, según la actitud (Janés, 2006).

Sin embargo, estos modelos se concentran en situaciones de contacto entre los aprendientes y hablantes nativos de la lengua, una situación que rara vez sucede y que es ajena a la mayoría de los aprendices de inglés en el mundo (Taguchi *et al.*, 2009). En Colombia, Hungría, Italia y muchos otros países no existe una comunidad angloparlante adyacente o un potencial de viaje a naciones angloparlantes en concreto. Por lo anterior, Torres (2019) apunta acerca de las actitudes que “si se contextualiza en la parte educativa formal como colegios o institutos, estas conductas están directamente relacionadas con el profesor, los compañeros de clase, los materiales, actividades extracurriculares, entre otros” (p. 27). Por ende, hoy en día se

hace más énfasis en las actitudes hacia la situación de aprendizaje (Yashima, 2000), y por lo general involucra aspectos como el ambiente del aula, la relación con los compañeros de clase, las relaciones y dinámicas de grupo, el docente y los materiales utilizados.

Partiendo de lo anterior, esta investigación busca identificar la posible relación entre la identidad de género del estudiantado y su motivación hacia la clase de inglés como lengua extranjera. De esta manera, la identidad de género, que implica el nivel de aceptación de los roles asignados al género, podría ser una variable que afecta la motivación del estudiantado y, al mismo tiempo, se vería reflejada en una actitud positiva o negativa frente a la clase.

Metodología

Este estudio se inscribe en una metodología de investigación de enfoque cuantitativo, de campo y con diseño de encuestas, que Buendía (1998) describe como “capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (p. 120). Esta misma autora indica que la metodología de investigación por encuestas es la más indicada para la recolección de opiniones, creencias o actitudes, pues los participantes manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos, que es precisamente lo que busca el presente trabajo. Aunque la orientación predominante del trabajo es de corte cuantitativo, se incluyen procedimientos de tratamiento cualitativo de los datos para el análisis de las respuestas abiertas a uno de los instrumentos.

El cuestionario, principal instrumento de las investigaciones por encuesta, es clasificado por Sierra (1994) en tres tipos: cuestionario simple, entrevista y escalas sociométricas. Dado que en este trabajo no se realizaron entrevistas, se explica a continuación muy brevemente los otros dos tipos que sí tienen pertinencia directa en este estudio. Sierra (1994) define el cuestionario

simple como el instrumento en el que los participantes, luego de leer, contestan por escrito, sin intervención directa del investigador, mientras que las escalas sociométricas son una forma especial de cuestionario que se caracteriza por atribuirle un valor numérico a las preguntas o a las diferentes contestaciones a las preguntas, lo que permite cifrar cuantitativamente y medir, de cierto modo, el nivel que alcanza el aspecto investigado.

Para este trabajo se adaptaron instrumentos diseñados y utilizados en otras investigaciones que se inscriben en los dos tipos de cuestionarios ya definidos, que se explican en profundidad en el apartado *instrumentos* a continuación. Igualmente, se describen las características de los participantes y el procedimiento que se llevó a cabo para la recolección de los datos.

Participantes

El grupo de participantes está integrado por 54 estudiantes de la Universidad del Valle, entre 17 y 30 años de edad, que cursaban uno de los niveles de inglés ofrecidos por la universidad (Habilidades Integradas en Inglés, para los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, e Inglés con Fines Generales y Académicos, para los demás programas académicos) entre febrero y mayo de 2022. Los y las participantes se dividen, según su propia identidad de género, en 35 mujeres cisgénero, 18 hombres cisgénero y 1 persona no binaria². La participación fue voluntaria. Se considera que es una muestra no probabilística (Dörnyei y Taguchi, 2010). El único criterio de selección fue que fuesen estudiantes de la Universidad del Valle y que desearan participar de manera voluntaria.

² Castro y Domingo (2019) definen *cisgénero* como “persona cuyo género coincide con su sexo biológico asignado al nacer” y *persona no binaria* como “término que engloba a todas aquellas identidades de género que van más allá de hombre o mujer”. Lamentablemente, ninguna persona identificada como transgénero respondió a la totalidad de los cuestionarios enviados.

Instrumentos

Encuesta de actitudes y motivación

Este cuestionario se diseñó con base en la encuesta de Taguchi *et al.* (2009), de donde se tradujeron y adaptaron 39 ítems en forma de afirmaciones con una escala Likert de cinco puntos en un espectro que iba desde “muy de acuerdo” hasta “muy en desacuerdo” (ver Anexo 1). Los ítems elegidos buscan medir la motivación y la actitud de los y las participantes en categorías que Taguchi *et al.* explican de la siguiente manera:

Instrumentalidad - Promoción. A través de doce ítems se mide la regulación de las metas personales del individuo para convertirse en exitoso, como alcanzar un alto nivel de proficiencia en inglés para ganar más dinero u obtener un mejor trabajo. Para ejemplificar, uno de los ítems de esta categoría es “Estudiar inglés puede ser importante para mí porque creo que algún día será útil para encontrar un buen empleo”.

Instrumentalidad - Prevención. A través de ocho ítems se mide la regulación de las responsabilidades y las obligaciones del individuo, como estudiar inglés con el fin de aprobar la materia o un examen. El término prevención implica que el sujeto percibe que el aprender la lengua evita o previene una consecuencia negativa. Un ejemplo de esto es el ítem “Debo aprender inglés porque si no paso el curso de inglés no me puedo graduar”.

Interés cultural. A través de cuatro ítems se mide el interés del participante hacia los productos culturales asociados a o producidos en la L2, tales como series, películas o revistas. En esta categoría se encuentran afirmaciones como “Me gusta la música en inglés”.

Integratividad. A través de tres ítems se mide la actitud del participante hacia la L2, su cultura y sus hablantes nativos con ítems como “Me gustaría adoptar costumbres de las personas que hablan inglés”.

Actitudes hacia la comunidad de habla inglesa. A través de cuatro ítems se miden las actitudes de los participantes hacia la comunidad de la L2 con afirmaciones como “Me gustaría conocer personas de países donde se habla inglés”.

Actitudes hacia el aprendizaje de inglés. A través de ocho ítems se miden las actitudes de los participantes hacia el ambiente y la experiencia específica en la que aprende el idioma. Un ítem que ejemplifica esto es “Disfruto la clase de inglés”.

Inventario de Roles de Sexo de Bem (BSRI)

Se utilizó la versión breve del Inventario de Roles de Sexo de Bem (BSRI por sus siglas en inglés) revisada por Bosques *et al.* (2015), que busca medir el grado en que una persona adopta actitudes, intereses y comportamientos que se relacionan socialmente a hombres o a mujeres. Para esto, el BSRI utiliza una escala de Likert en la que cada participante indica de 1 (nunca) a 7 (siempre) el grado con el que se identifica con 28 adjetivos, 14 relacionados con la masculinidad y 14 con la feminidad (en la Figura 2 se presenta un ejemplo de un adjetivo considerado femenino, en el Anexo 2 se presenta el instrumento completo).

Figura 2.

Ejemplo de ítem del BSRI

3. Servicial *

	1	2	3	4	5	6	7	
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Nunca								Siempre

Según la media de las respuestas, los y las participantes se pueden clasificar en femeninos, masculinos, andróginos o indiferenciados, de la siguiente manera:

- **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 la media de los ítems femeninos y los masculinos es superior a 4.9.
- **Indiferenciado:** Si la media de los ítems masculinos y de los femeninos es inferior a 4.9.

Además, al inicio de este instrumento se le pidió a los y las participantes indicar el programa académico que cursaban en el momento de responder, su edad y su identidad de género. Para indicar la identidad de género se formuló una pregunta de opción múltiple con las siguientes opciones: Mujer cisgénero, Hombre cisgénero, Mujer transgénero, Hombre transgénero, Persona no binaria y Otro. Asimismo, 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 binaria –persona que no se identifica con ninguno de los dos géneros tradicionales (hombre-mujer)–.

Clasificación de programas académicos

El propósito de este instrumento fue determinar si los y las participantes atribuyen ciertas carreras a géneros específicos y si dichas atribuciones se corresponden con la construcción social que establece que ciertas profesiones son masculinas o femeninas. Para este fin se escogieron ocho programas académicos ofrecidos en la Universidad del Valle y se ubicaron en una tabla en la que los y las participantes debían clasificarlos como “Masculino” o “Femenino”, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.*Clasificación de programas académicos*

Programa académico	Masculino	Femenino
Ing. Mecánica		
Química		
Lic. Música		
Lic. Lenguas extranjeras		
Lic. Educación física y deporte		
Lic. Arte dramático		
Lic. Literatura		
Ing. Civil		

Además, se agregó una sección de respuestas abiertas en las que los participantes escribieron brevemente las razones por las que clasificaron los programas de Lic. Lenguas extranjeras, Química, Lic. Arte dramático y Lic. Educación física como femeninos o masculinos. Esto con el fin de determinar qué influyó en la clasificación hecha por los y las participantes y si se podría encontrar una tendencia en sus razones.

Procedimiento

El Jefe del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras le escribió un correo a estudiantes matriculados en los diferentes cursos ofrecidos por esta unidad académica de la Licenciatura en lenguas extranjeras y de los cursos de inglés ofrecidos a otros programas. En el correo se indicaba el propósito de la investigación, las implicaciones de la participación y se ofrecían las garantías de confidencialidad y estricto tratamiento de los datos (ver Anexo 3).

Los cuestionarios fueron diseñados en la aplicación web Google Forms y en el correo de invitación se incluyeron los enlaces a cada uno de los instrumentos. Como se explicó anteriormente, las encuestas estuvieron abiertas desde febrero hasta mayo. Luego de este plazo, las respuestas fueron organizadas en hojas de cálculo y descargadas para su procesamiento.

Para el análisis de las respuestas cerradas del cuestionario de motivación y actitudes, las respuestas que estaban en escala de afirmaciones (Muy de acuerdo, De acuerdo, Indeciso, En desacuerdo, Muy en desacuerdo) fueron convertidas a valores numéricos. Para el BSRI no hubo necesidad de hacer esta conversión, pues su escala ya estaba en formato numérico. 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) (Madsen, 2011).

Para el cuestionario de clasificación de programas académicos, se calcularon las frecuencias de las respuestas de los y las participantes, es decir, cuántas veces cada programa había sido clasificado como masculino o como femenino. Las respuestas se graficaron para mostrar visualmente las tendencias de clasificación a cada programa. Para las respuestas abiertas, estas fueron trasladadas a un documento de Word, fueron leídas detenidamente y las diferentes razones o explicaciones dadas por los y las participantes fueron codificadas siguiendo los pasos de análisis de datos cualitativos de Gibbs (2012). Los códigos iniciales fueron posteriormente releídos y reclasificados para ser agrupados en categorías más amplias. Para esto se utilizó un enfoque guiado por datos (en inglés data-driven analysis), es decir, que no se establecieron categorías previas, sino que fueron categorías emergentes que surgieron como resultado del proceso de análisis e interpretativo del investigador (Gibbs, 2012, Strauss y Corbin, 2002).

Consideraciones éticas

Como se mencionó anteriormente, en el correo electrónico que se le envió a los y a las participantes se indicó el propósito de la investigación, se aclaró que la participación era voluntaria y se ofrecieron las garantías de confidencialidad y estricto tratamiento de los datos.

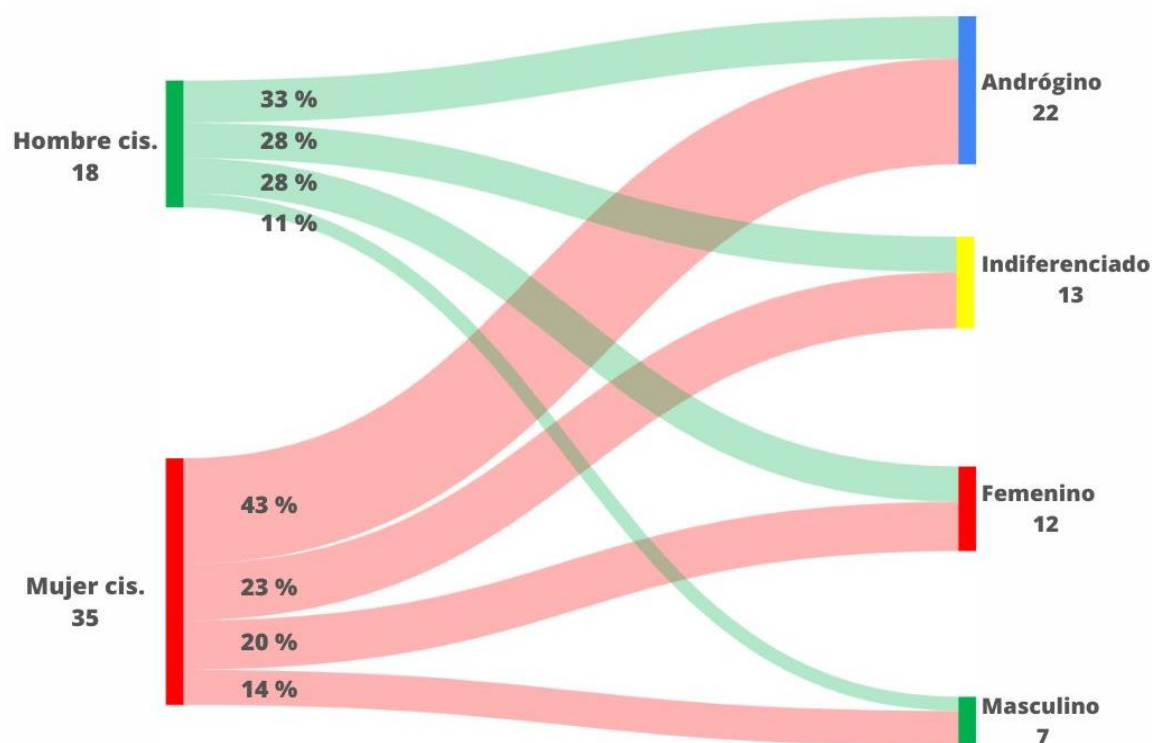
Resultados

Caracterización de la identidad de género de los y las participantes

Uno de los objetivos específicos planteados para esta investigación fue caracterizar las identidades de género que pueden estar presentes en el aula de clase. Por eso, se presenta en la Figura 3 la comparación entre la identidad de género de los y las participantes y su clasificación según el cuestionario BSRI, es decir, la comparación entre el género en el que se asume cada individuo y los rasgos de su personalidad que coinciden o no con esa identidad.

Figura 3.

Flujo entre la identidad de género de los y las participantes y los resultados del BSRI



Fuente: elaboración propia.

Al completar el cuestionario, 18 participantes se identificaron como hombres cisgénero, 35 se identificaron como mujeres cisgénero y solo 1 persona se identificó como no binaria. Por otro lado, con base en los resultados del BSRI, se clasificaron a 7 participantes como masculinos, 12 como femeninos, 22 como andróginos y 13 como indiferenciados. Estos resultados muestran que la mayoría de los sujetos asumen roles de género que no se clasifican en masculino o femenino. Estos resultados implican que en la mayoría de los casos la identidad de género que asume la persona no coincide con los roles de género que enmarcan su personalidad.

Como lo muestra la Figura 3, al comparar la identidad de cada participante con sus resultados del BSRI se puede observar que solo el 11 % de los participantes que se identificaron como hombres cisgénero fueron clasificados en roles masculinos por el BSRI y el 20 % de las

mujeres cisgénero obtuvieron puntajes que las clasifican en roles femeninos. También se observa que son pocos los casos en los que predominan características del género opuesto (28 % en el caso de los hombres cisgénero clasificados en roles femeninos y 14 % en el caso de las mujeres cisgénero clasificadas en roles masculinos. Esto sugiere que, aunque socialmente prevalezca un paradigma binario para clasificar a las personas en hombres y mujeres, la personalidad de cada individuo tiende a la androginia (33 % de los hombres cisgénero y 43 % de las mujeres cisgénero) o a la indiferenciación (28 % de los hombres cisgénero y 23 % de las mujeres cisgénero). En otras palabras, la tendencia muestra que sin importar si una persona se identifica como hombre o como mujer, su personalidad reúne características ‘masculinas’ y ‘femeninas’ sin que ninguna predomine sobre las otras. Así, es imposible determinar el comportamiento con base en la identidad de género de una persona.

Clasificación de programas académicos

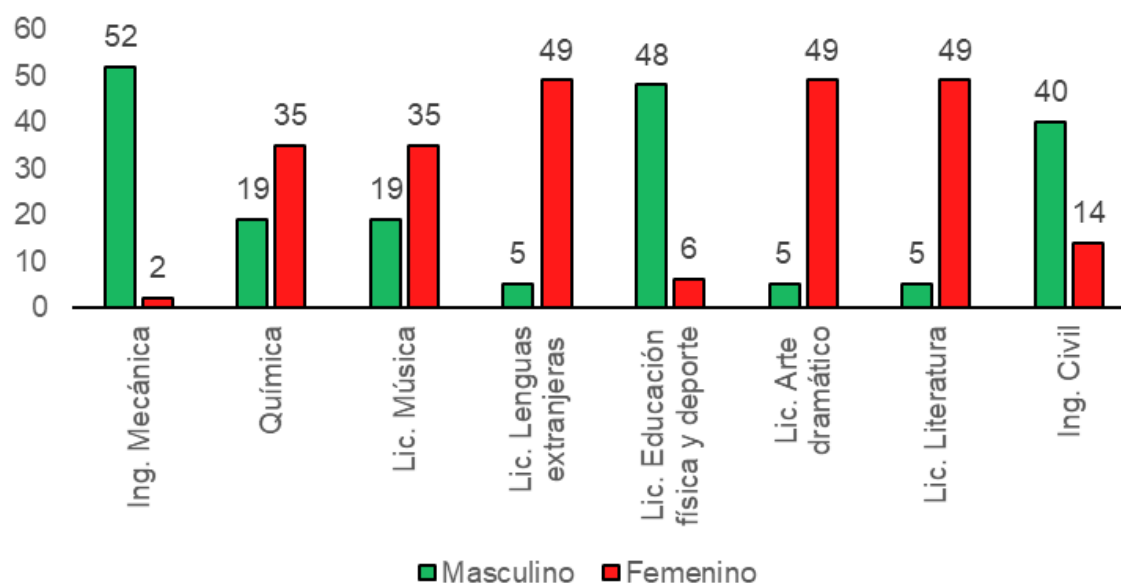
Otra estrategia para determinar la identidad de género de los participantes consistió en solicitarles clasificar programas académicos como carreras o profesiones masculinas o femeninas. Esto con el fin de conocer si los resultados del BSRI influyen en esta clasificación o si, por el contrario, dicha clasificación es más bien influenciada por expectativas y patrones sociales (por ejemplo, las ingenierías son tradicionalmente consideradas profesiones “masculinas” en tanto que las artes se consideran tradicionalmente “femeninas”).

Aunque la mayoría de los y las participantes no cumplen con las características que socialmente se esperaría de su género, sí persiste una separación de género en cuanto a la asignación de habilidades, intereses y áreas del conocimiento. En la Figura 4 se presenta la clasificación hecha por los participantes de los ocho programas académicos presentados en lista. Como se esperaba, los programas de ingeniería y la licenciatura en educación física y deporte

fueron clasificados casi unánimemente como programas masculinos, aunque Ingeniería Civil mostró mayor divergencia. También, como era esperado, los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, en arte dramático y en literatura fueron clasificados casi unánimemente como programas femeninos. Por otro lado, aunque la licenciatura en música gire en torno a un arte y el programa de química en torno a una ciencia, estos dos programas fueron los que menor unanimidad presentaron con una tendencia a lo femenino, lo que es especialmente interesante para el caso del último, pues socialmente se considera que las ciencias son un ámbito masculino.

Figura 4.

Resultados de la clasificación de los programas académicos



Con base a las respuestas dadas por los y las participantes, la Tabla 2 detalla las razones por las que justifican la clasificación de la Lic. Lenguas extranjeras, Química, la Lic. Arte dramático y la Lic. Educación física y deporte.

Tabla 2.

Frecuencia de los motivos por los que los y las participantes clasificaron los programas

Clasificación de respuesta Programa académico	Experiencia personal		Roles de género		No hay distinción/ irrelevante
	M	F	M	F	
Lic. Lenguas Extranjeras	3 (5 %)	22 (41 %)	1 (2 %)	26 (48 %)	2 (4 %)
Química	9 (17 %)	19 (35 %)	10 (18 %)	9 (17 %)	7 (13 %)
Lic. Arte dramático	6 (11 %)	11 (20 %)	0	32 (59 %)	5 (9 %)
Lic. Educación física y deporte	11 (20 %)	5 (9 %)	32 (59 %)	1 (2 %)	5 (9 %)

En el análisis de las respuestas abiertas se identificaron tres categorías principales de las razones para asignar un género u otro a cada carrera. Las categorías son *Experiencia personal*, en la que se incluyen las razones que se basan en el contacto de los y las participantes con profesionales o estudiantes del programa académico; *Roles de género*, que cuenta las razones basadas en estereotipos, áreas del conocimiento percibidas como masculinas o femeninas y habilidades específicas atribuidas a cada género; finalmente, en la categoría *No hay distinción/irrelevante* se agrupan las respuestas que no aportan una razón real para explicar la clasificación hecha. De estos resultados se destaca que los programas que fueron clasificados en la categoría esperada (i.e. Lic. Lenguas extranjeras, Lic. Arte dramático y Lic. Educación física y deporte) se clasificaron teniendo en cuenta principalmente roles de género, categoría en la que la clasificación es casi unánime, mientras que la categoría *Experiencia personal* muestra un poco más de variedad. Por otro lado, el programa que fue clasificado en la categoría no esperada (Química) se clasificó teniendo en cuenta la experiencia personal de los y las participantes. A continuación se analizan estas razones de manera más detallada.

Lic. Lenguas Extranjeras

Como se esperaba, este programa fue clasificado como femenino, sin embargo, las justificaciones están divididas casi igualmente entre *Experiencia personal* y *Roles de género* (46 y 50 % respectivamente). Según su experiencia, la mayoría de participantes considera que hay un mayor número de profesionales y de estudiantes femeninos o mujeres relacionadas con este programa. Se resalta aquí que algunas pocas respuestas no hablan directamente de “mujeres”, sino de sujetos “femeninos”, como se ve en los siguientes fragmentos:

La mayor parte de profesionales que he conocido son femeninos y los mejores con los que me he topado también lo son (...). (36PA3267)³

Respecto a mi experiencia, hay más presencia femenina en la Lic. de Lenguas que masculina y es por eso que la he seleccionado como femenino. (08MA3267)

He conocido más estudiantes masculinos en la carrera. (39MF3267)

Queda entonces la posibilidad de que parte de los y las participantes considere que este programa se relaciona con la feminidad más que con un sexo o género establecido, es decir, para estas personas la Lic. Lenguas extranjeras sería un programa que atrae personas con tendencias “femeninas” sin importar si se definen como hombres o mujeres. Así, por extensión, esta percepción de la carrera como femenina incluiría a los hombres homosexuales, que socialmente se consideran más femeninos.

³ A cada participante se le asignó un código de la siguiente manera: los dos primeros dígitos representan el número de orden cronológico en el que aparece el o la participante en las respuestas de Google Forms; los dos caracteres siguientes representan, respectivamente, la identidad de género (H= hombre cisgénero, M= mujer cisgénero, P= persona no binaria) y la categoría en la que se clasifica según el BSRI (M= masculino, F= femenino, A= andrógino, I= indiferenciado); los cuatro dígitos a continuación corresponden al código del programa académico al que pertenece (consultar http://registro.univalle.edu.co/uploads/documentos/varios/Correos_electronicos_programas_pregrado_Cali.pdf).

Por otro lado, quienes justifican que este programa académico sea femenino con base en roles de género lo hacen con dos matices, teniendo en cuenta que este programa forma profesionales de la educación –como lo indica un participante, “las licenciaturas tienden a ser más feminizadas que masculinizadas”– que además deben ser proficientes en una o dos lenguas extranjeras. Así, se asignan a las mujeres atributos que las hacen idóneas para la enseñanza, como la paciencia, el don del servicio, la dedicación, la sensibilidad, la disciplina y el tacto a la hora de enseñar; y atributos que les dan “ventaja” para aprender un idioma, como la destreza para la comunicación, una mejor retención de diferentes idiomas, la atención y la rigurosidad en el proceso de aprender y poner en práctica, una mejor recepción del lenguaje y una más fácil retención de información.

Química

Como se dijo anteriormente, este es uno de los dos programas académicos clasificados de manera diferente a la esperada. A diferencia de los otros tres programas, la mayoría de participantes clasificó Química como femenino con base en su experiencia personal, contrario a lo que sucede en la categoría *Roles de género*, en la que el programa es clasificado como masculino (con una diferencia de 5 %).

Según las respuestas que hacen referencia a los roles de género, las mujeres son buenas “resaltadoras” del conocimiento, disciplinadas, más capaces de planificar y tienen un gran nivel de observación, intuición y análisis. Mientras que los hombres se pueden sentir más a gusto en el área por los números y los trabajos analíticos de alta duración, además de que se asocia más a los hombres con ella por tratarse de una ciencia, como lo explica un participante en el siguiente fragmento:

La química es una ciencia natural, que en algunos casos resulta compleja o puede llegar a considerarse aburrida; es una carrera que te va a llevar por un camino que conlleva a la profesión de científico (...). (10HM3848)

Así, a pesar de que algunos reconocen que “la química suele ser más para los hombres, aunque poco a poco eso ha ido cambiando y la mujer también ha fortalecido su participación en ese campo” (16MI3267), al analizar los roles de género construidos en esta área se encuentra que se relaciona el contenido del área (números, ciencia natural, profesión de científico) con la masculinidad, mientras que se relacionan habilidades (disciplina, capacidad de planificar, observar, intuir) con la feminidad.

Lic. Arte dramático

Este es uno de los programas que fueron clasificados casi unánimemente, en este caso como femenino, con la mayoría de justificaciones basadas en roles de género (59 %), categoría en la que no entró ninguna razón por la que el programa académico podría ser clasificado como masculino.

Aunque en la Lic. Lenguas extranjeras se resaltaba que al ser una licenciatura podía ser clasificada como una profesión femenina, en el caso de la Lic. Arte dramático solo se hace una mención a la capacidad femenina de adaptación a la pedagogía. En cambio, las justificaciones se centran en tres aspectos: rasgos de la personalidad asociados a la feminidad, como la expresividad y la sensibilidad, su relación con el arte y la diferenciación social que se establece entre hombres y mujeres desde las etapas iniciales de la vida.

En cuanto al primer aspecto, los y las participantes consideran que es un don femenino el poder expresar emociones y sentimientos a través del cuerpo o imaginar un escenario y que, además, las mujeres serían sensibles, susceptibles, emotivas, dramáticas y pasionales.

En cuanto al segundo aspecto, se menciona que es un rasgo femenino la apreciación e interés por las artes. Sumado a esto, las mujeres serían buenas, talentosas y dedicadas al momento de actuar.

Finalmente, en cuanto a la diferenciación social que se establece entre hombres y mujeres desde las etapas iniciales de la vida, los y las participantes mencionan que las mujeres tienen una “ventaja” en esta área porque son “criadas de manera en que explorar las emociones y ceñirse a un papel suelen resultar más sencillas” (7MI3553), lo que las hace tener “más habilidades de expresión tanto corporal como emocional” (16MI3267), mientras que a los hombres no se les permite evocar sus emociones. Agregan, además, que:

Las mujeres son conocidas por ser mucho más “dramáticas” a comparación de los hombres, esto se ha generado por burlas, debido a que un hombre no puede mostrar sus sentimientos, ya que esto lo haría ver cómo una “niña”. (29MA3267)

De esta manera, según las justificaciones, los hombres no están muy inclinados a las artes y prefieren carreras relacionadas con los deportes, los números o las ciencias.

Lic. Educación física y deporte

En términos del tipo de justificación dada, la Lic. Educación física y deporte tiene resultados casi idénticos a la Lic. Arte dramático, pero con el género opuesto. Además, las justificaciones también se centran en tres aspectos similares: rasgos de la personalidad asociados a la masculinidad, como la competitividad, su relación con el deporte y, lo que distancia las respuestas a este programa académico de las del anterior, diferencias biológicas entre hombres y mujeres.

En el caso del primer aspecto, se menciona que los hombres son más competitivos físicamente y en el ámbito deportivo, además de que conectan más con este ámbito y son más

apasionados hacia la actividad física. De manera similar al aspecto de diferenciación social explicado en el apartado anterior, aunque en una proporción menor, algunos participantes mencionan que:

Los hombres suelen tener mayor contacto, desde su infancia, con las actividades y conceptos trabajados en esta área y por ello suelen tener una ventaja. (07MI3553)

La sociedad tiende a inculcar a los niños desde pequeños que el deporte es algo más masculino y que las niñas no deberían hacer actividades tan bruscas o que requieran esfuerzo físico. (17HF3555)

Estas razones se relacionan a su vez con el segundo aspecto que resalta en las justificaciones por las que se clasifica este programa como masculino, pues desde la infancia se inculca en los sujetos masculinizados un interés por temas deportivos, lo que los hace “más aptos” para enseñar estas carreras y, por la misma razón, también se interesarían más por ser profesores de educación física. Con base en estos dos últimos apartados, se podría afirmar que para clasificar algo, en este caso un área de conocimiento o un programa académico, como masculino o femenino es más importante el contenido y no la finalidad, pues aunque anteriormente se dijo que las licenciaturas eran feminizadas porque rasgos como la paciencia y el don del servicio hacían de las mujeres sujetos idóneos para la enseñanza, en este caso se dice que los hombres son más aptos para enseñar temas relacionados con el deporte. Sumado a esto, para justificar que esta licenciatura se considera masculina se proporcionan nuevos atributos a la labor de enseñar para que coincidan con el rol masculino, como se ve en el siguiente fragmento:

La educación física requiere tener al mando una cantidad de personas, ya sean chicos, adultos, etc. Darles órdenes y ser lo más justos e imparciales posible, cuando se habla del

deporte; y puedes notar que usualmente las mujeres no toman estas vocaciones que requieren liderazgo. (10HM3848)

Así, ya no se habla del don del servicio, la dedicación, la sensibilidad o el tacto a la hora de enseñar, sino que se indica que para este caso se requieren aptitudes masculinas como el liderazgo, el manejo de un grupo de personas o que “falta una persona que nos esté dando ánimos, para seguir con nuestro entrenamiento y esto se ve más en los hombres” (41MI3267).

Finalmente, el tipo de justificación que solo ha aparecido en este programa es la diferencia biológica, pues, según algunas respuestas (en las que la palabra más recurrente es la fuerza), el acondicionamiento físico del hombre es más apto para esta área porque su fisionomía suele ser más fuerte y capacitada, su contextura y composición corporal son más aptos para el deporte. Además, según los y las participantes, los hombres tienen más fortalezas físicas y mayor habilidad en la percepción y coordinación de acciones físicas.

Motivación y actitud general de los y las participantes

Continuando con el reporte de los resultados, a continuación se presenta la caracterización de los participantes según sus respuestas al cuestionario de motivación y actitudes hacia la lengua extranjera. El reporte se hace de manera analítica presentando cada una de las dimensiones por separado.

Instrumentalidad – Promoción

En la Tabla 3 se observa que, en general, todos los participantes del estudio tienen una alta motivación instrumental con orientación a promoción, es decir, que perciben que aprender inglés les traerá beneficios prácticos o utilitarios para áreas como el estudio y el empleo. Esto se ve reflejado en que la media para casi todos los ítems es superior a 3,5 en una escala del 1 al 5 y que la mayoría de las respuestas se concentran en el extremo de muy de acuerdo y de acuerdo.

Tabla 3.*Respuestas en la categoría de motivación instrumental de promoción*

Item	Muy de acuerdo + De acuerdo		Indeciso		Muy en desacuerdo + En desacuerdo		Media	D. Est
	Total	%	Total	%	Total	%		
Estudiar inglés es importante para mí porque creo que me será útil para obtener un buen trabajo.	51	94	2	4	1	2	4,56	0,66
Estudiar inglés es importante porque con un nivel alto de competencia en inglés haré mucho dinero.	18	33	22	41	14	26	3,07	0,97
Estudiar inglés es importante para mí porque la competencia en inglés es necesaria para un ascenso en el futuro.	42	78	7	13	5	9	3,94	1,00
Estudiar inglés es importante para mí porque me gustaría pasar un tiempo largo en el exterior (estudiando y trabajando).	45	83	7	13	2	4	4,37	0,92
Estudiar inglés es importante para mí porque planeo estudiar en el exterior.	39	72	10	19	5	9	4,13	1,08
Estudiar inglés puede ser importante para mí porque creo que lo necesitare para continuar mis estudios.	45	83	5	9	4	8	4,28	0,98
Estudiar inglés es importante para mí porque con este idioma puedo trabajar globalmente.	46	85	7	13	1	2	4,31	0,84
Las cosas que quiero hacer en el futuro requieren que yo use el inglés.	45	83	8	15	1	2	4,41	0,81
Estudiar inglés es importante para mí porque ofrece un nuevo reto para mi vida.	45	83	4	7	5	9	4,20	1,00
Estudiar inglés es importante para mí con el fin de alcanzar un objetivo especial (obtener un título o una beca).	38	70	10	19	6	11	3,98	1,07
Estudiar inglés es importante para mí con el fin de alcanzar un mayor rango social.	13	24	9	17	32	59	2,41	1,16
Estudio inglés con el fin de mantenerme actualizado e informado sobre noticias recientes del mundo.	32	59	10	19	12	22	3,65	1,26

De manera general, todos los ítems muestran en promedio una alta motivación instrumental de promoción, el único ítem que refleja una alta frecuencia de respuestas en desacuerdo por parte de los participantes es “Estudiar inglés es importante para mí con el fin de alcanzar un mayor rango social”. Esto sugiere que los participantes no asocian el aprendizaje del inglés con estatus social o prestigio, sino que lo ven más por las ventajas académicas y profesionales.

Aun así, los participantes no asocian el aprendizaje del inglés con ganancia económica directamente, como se observa en el ítem “Estudiar inglés es importante porque con un nivel alto de competencia en inglés haré mucho dinero”, en donde la mayoría se mostró indeciso respecto a esta afirmación y solo un tercio de los participantes se mostró de acuerdo; pero sí como un instrumento que les puede generar mayores oportunidades de obtener un buen trabajo, como se observa en el ítem “Estudiar inglés es importante para mí porque creo que me será útil para obtener un buen trabajo”, en donde el 94 % de los participantes se mostró de acuerdo o muy de acuerdo.

Instrumentalidad – Prevención

Según los resultados presentados en la Tabla 4, existe una mayor dispersión en la respuesta de los y las participantes y una baja motivación instrumental con orientación a prevención, en otras palabras, aprender inglés como un instrumento para aprobar un examen o un curso o para demostrar un alto nivel de educación no es una fuente de motivación para ellos. Solo tres de los ocho ítems de esta categoría presentan una media superior a 3, mientras que dos presentan una media ligeramente superior a 2,9 y los tres restantes presentan una media inferior a 2,5, todo esto en una escala de 1 a 5.

Tabla 4.*Respuestas en la categoría de motivación instrumental de prevención*

Item	Muy de acuerdo + De acuerdo		Indeciso		Muy en desacuerdo + En desacuerdo		Media	D. Est
	Total	%	Total	%	Total	%		
Debo aprender inglés porque si no paso el curso de inglés no me puedo graduar.	29	54	9	17	16	29	3,28	1,25
Debo aprender inglés porque no quiero perder el curso de inglés.	19	35	15	28	20	37	2,91	1,23
Debo estudiar inglés para tener buenas calificaciones.	27	50	17	31	10	19	3,39	1,05
Debo estudiar inglés para ser exitoso en mi vida profesional.	30	55	9	17	15	28	3,48	1,30
Estudiar inglés es necesario para mí porque debo tener una buena calificación en el examen de competencia en inglés (Saber Pro).	17	32	19	35	18	33	2,93	1,18
Estudiar inglés es necesario para mí porque si no tengo conocimiento del idioma seré considerado(a) un(a) mal(a) estudiante.	6	11	11	20	37	69	2,13	1,03
Estudiar inglés es importante para mí porque me sentiría avergonzado(a) si tengo malas notas en inglés.	12	22	10	19	32	59	2,44	1,24
Estudiar inglés es importante para mí porque no me gusta que me consideren como una persona con poca educación.	13	24	7	13	34	63	2,43	1,30

Los ítems que presentan un promedio superior a 3 están relacionados con la necesidad de aprobar el curso de inglés para poder graduarse, para tener buenas calificaciones y para ser exitoso en la vida profesional. Siguiendo una línea similar, los dos ítems que presentan una media ligeramente superior a 2,9 se relacionan con la necesidad de aprender inglés para aprobar un curso y para tener una buena calificación en exámenes estatales.

Por otro lado, los tres ítems que presentan una media inferior a 2,5 están ligados a la percepción personal o social que genera aprender inglés, como que al no aprender inglés serían considerados como malos estudiantes, personas con poca educación o como un causal de

vergüenza por no tener buenas notas. En este sentido, esto coincide con el ítem peor calificado en la categoría anterior (ver Tabla 3), que se refería a un cambio de rango social y que también presentó un promedio inferior a 2,5.

Interés cultural

Con base en los datos presentados en la Tabla 5, se observa un alto nivel de interés cultural con todos los ítems con un promedio superior a 4. Los productos culturales que mayor interés despiertan en los y las participantes son producciones audiovisuales, como la música, las películas y los programas de televisión, mientras que los productos culturales que menos interés despiertan son producciones escritas, como las revistas, los periódicos y los libros.

Tabla 5.

Respuestas en la categoría de interés cultural

Item	Muy de acuerdo + De acuerdo		Indeciso		Muy en desacuerdo + En desacuerdo		Media	D. Est
	Total	%	Total	%	Total	%		
Me gusta la música en inglés (por ejemplo, pop, rock, rap, etc.).	50	92	2	4	2	4	4,61	0,88
Me gustan las películas en inglés.	48	89	4	7	2	4	4,50	0,86
Me gustan las revistas, periódicos o libros en inglés.	44	81	2	4	8	15	4,09	1,19
Me gustan los programas de televisión hechos en países donde se habla inglés.	41	76	9	17	4	7	4,17	0,97

Integratividad

Las respuestas reportadas en la Tabla 6 muestran que a la mayoría de participantes les gusta el inglés y que es importante aprenderlo con el fin de aprender más sobre la cultura y el arte de sus hablantes. Sin embargo, hay mayor heterogeneidad de opiniones e indecisión en el ítem sobre adoptar costumbres de las personas que hablan inglés. De nuevo, esto coincide con la tendencia a tener promedios bajos en los ítems sobre cambios en la personalidad, sin embargo, este ítem en particular muestra más dispersión en las respuestas que otros anteriores.

Tabla 6.*Respuestas en la categoría de integratividad*

Item	Muy de acuerdo + De acuerdo		Indeciso		Muy en desacuerdo + En desacuerdo		Media	D. Est
	Total	%	Total	%	Total	%		
Considero que es importante aprender inglés con el fin de aprender más sobre la cultura y el arte de sus hablantes.	45	83	6	11	3	6	4,28	0,88
Me gustaría adoptar costumbres de las personas que hablan inglés.	12	22	22	41	20	37	2,81	1,12
Me gusta el inglés.	50	92	3	6	1	2	4,56	0,70

Actitudes hacia la comunidad de habla inglesa

Los y las participantes tienen una actitud positiva hacia la comunidad de habla inglesa, como se muestra en la Tabla 7, la mayoría de ellos indica que le gustaría viajar a países donde se habla inglés y conocer personas hablantes de este idioma. Además, en menor proporción, también concuerdan con que les gustan las personas que son hablantes nativas de este idioma y que les gustaría saber más sobre ellas. En esta categoría se resalta que ningún participante indicó estar en desacuerdo con la idea de viajar hacia el exterior.

Tabla 7.*Respuestas en la categoría de actitudes hacia la comunidad de habla*

Item	Muy de acuerdo + De acuerdo		Indeciso		Muy en desacuerdo + En desacuerdo		Media	D. Est
	Total	%	Total	%	Total	%		
Me gustaría viajar a países donde se habla inglés (Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, otros).	49	91	5	9	0	0	4,61	0,66
Me gustan las personas que son hablantes nativos del inglés.	32	59	18	33	4	8	3,78	1,09
Me gustaría conocer personas de países donde se habla inglés.	47	87	4	7	3	6	4,43	0,92
Me gustaría saber más sobre las personas que son hablantes nativos del inglés.	31	57	12	22	11	20	3,65	1,10

Actitudes hacia el aprendizaje de inglés

En esta categoría, como se puede ver en la Tabla 8, los ítems con mayor promedio (+4,26) reflejan una actitud muy positiva de los y las participantes hacia el aprendizaje del idioma y que disfrutan hacerlo. Sin embargo, los demás ítems, relacionados con la clase de inglés, muestran un promedio inferior a 3,81 y una mayor dispersión en las respuestas. En otras palabras, aunque a los y las participantes les interesa aprender inglés, no encuentran en sus clases algo que les genere una actitud ni positiva ni negativa.

Tabla 8.

Respuestas en la categoría de actitudes hacia el aprendizaje de inglés

Item	Muy de acuerdo + De acuerdo		Indeciso		Muy en desacuerdo + En desacuerdo		Media	D. Est
	Total	%	Total	%	Total	%		
Me gusta el ambiente de mis clases de inglés.	27	50	19	35	8	15	3,54	1,08
Disfruto de la clase de inglés.	30	55	21	39	3	6	3,81	0,95
Participo de las actividades propuestas por el profesor en la clase de inglés.	37	68	14	26	3	6	3,85	0,90
Aprender inglés me parece muy interesante.	47	87	6	11	1	2	4,48	0,77
Espero con ansias la clase de inglés.	21	39	23	42	10	19	3,26	1,01
Disfruto aprender inglés.	43	79	9	17	2	4	4,26	0,87
Me gustaría tener más tiempo de clase de inglés.	24	44	23	43	7	13	3,59	1,09
Siento que el tiempo pasa más rápido cuando estoy estudiando inglés.	25	46	15	28	14	26	3,33	1,26

Motivación y actitud según el género de los y las participantes

A continuación, en las tablas 9, 10, 11, 12, 13 y 14, se presentan los resultados para cada una de las categorías de motivación y de actitud según la identidad de género y las categorías de género del BSRI de los y las participantes.

Instrumentalidad – Promoción

Tabla 9.

Respuestas en la categoría de motivación instrumental de promoción según el género de los y las participantes

		N	Media	D.E	F	Sig.
Inst_prom	Hombre	18	48	5,86	.034	.854
	Mujer	35	47	7,70		
	Andrógino	22	51	4,79	3.308	.027
	Indiferenciado	13	45	6,96		
	Femenino	12	47	5,37		
	Masculino	7	43	11,49		

Aunque, como se dijo antes, los y las participantes presentan una alta motivación instrumental de promoción, los hombres tienen un promedio ligeramente más alto y una desviación estándar más baja que las mujeres, esta diferencia no es estadísticamente significativa, lo que coincide con los resultados de Ghazvini y Khajepoura (2011). Sin embargo, al revisar las cuatro categorías propuestas por el BSRI, la categoría ‘Andrógino’ muestra un promedio cuatro puntos más altos que la siguiente categoría, ‘Femenino’. Así, se podría decir que las personas andróginas y femeninas presentan mayor motivación instrumental de promoción que las personas indiferenciadas o masculinas, con una diferencia estadísticamente significativa ($p= 0.027$). Esto último muestra que, aunque los hombres cisgénero parezcan tener mayor motivación instrumental de promoción, en realidad las personas que adoptan características que coinciden con la masculinidad tienen un promedio más bajo en esta categoría. En otras palabras, las personas masculinas no tienen una mayor motivación instrumental de promoción a pesar de que en una visión binaria los hombres sí la tengan.

Instrumentalidad – Prevención

Tabla 10.

Respuestas en la categoría de motivación instrumental de prevención según el género de los y las participantes

		N	Media	D.E	F	Sig.
Inst_prev	Hombre	18	24	5,74	.433	.513
	Mujer	35	26	6,36		
	Andrógino	22	24	7,35	.425	.736
	Indiferenciado	13	22	2,98		
	Femenino	12	23	3,48		
	Masculino	7	21	4,19		

Contrario a lo anterior, a pesar de que los dos géneros binarios tienen baja motivación instrumental de prevención, las mujeres son las que tienen un promedio ligeramente más alto, aunque también su desviación estándar es superior que la de los hombres. Esta diferencia no es estadísticamente significativa. De la misma manera, aunque las cuatro categorías del BSRI presentan una baja motivación instrumental de prevención, las personas andróginas tienen un promedio ligeramente más alto que las personas femeninas, indiferenciadas y masculinas. Esta diferencia tampoco es estadísticamente significativa.

Interés cultural

Tabla 11.

Respuestas en la categoría de interés cultural según el género de los y las participantes

		N	Media	D.E	F	Sig.
Interés_cultural	Hombre	18	16	3,01	2.825	.099
	Mujer	35	18	3,18		
	Andrógino	22	18	2,41	1.277	.293
	Indiferenciado	13	17	2,54		
	Femenino	12	17	2,66		
	Masculino	7	16	5,96		

En cuanto al interés cultural, las mujeres tienen una media de respuestas y una desviación estándar más altas que los hombres, sin presentar una diferencia estadísticamente significativa. En esta categoría, la distinción binaria sí concuerda con la clasificación del BSRI, esta última con menor desviación estándar, pues los hombres y las personas masculinas son quienes presentan el promedio más bajo de interés cultural. Esto concuerda con los resultados de Ghazvini y Khajepoura (2011), que indican que las mujeres tienen mayor motivación integrativa (lo que incluye un mayor interés cultural).

Integratividad

Tabla 12.

Respuestas en la categoría integratividad según el género de los y las participantes

		N	Media	D.E	F	Sig.
Integratividad	Hombre	18	11	2,29	2.201	.144
	Mujer	35	12	1,94		
	Andrógino	22	13	1,71	2.189	.101
	Indiferenciado	13	11	1,98		
	Femenino	12	11	1,86		
	Masculino	7	11	3,02		

Las mujeres tienen un mayor promedio de respuestas, lo que indicaría que tienen mayor motivación integrativa que los hombres, hasta aquí coincide con lo encontrado por Ghazvini y Khajepoura (2011). Además, para esta categoría, contrario a las categorías anteriores, los hombres presentan una desviación estándar mayor. Esta diferencia no es estadísticamente significativa. Por otro lado, en el caso de las categorías del BSRI, las personas andróginas son las únicas que presentan un promedio diferente y superior y una desviación estándar menor. Esta diferencia tampoco es estadísticamente significativa. En otras palabras, desde la perspectiva binaria, las mujeres tienen una ligera diferencia superior a la integratividad de los hombres, diferencia que se pierde si se ve desde una perspectiva no binaria.

Actitudes hacia la comunidad de habla inglesa

Tabla 13.

Respuestas en la categoría de actitud hacia la comunidad de habla según el género de los y las participantes

		N	Media	D.E	F	Sig.
Actitud_com_hab	Hombre	18	15	2,42	5.588	.022
	Mujer	35	17	3,14		
	Andrógino	22	18	2,09	1.871	.147
	Indiferenciado	13	16	2,98		
	Femenino	12	16	3,48		
	Masculino	7	15	4,19		

Según estos datos, las mujeres tienen una actitud más positiva hacia la comunidad de habla inglesa que los hombres. Esta es la única categoría, desde la perspectiva binaria, que presenta una diferencia estadísticamente significativa⁴ ($p= 0.022$). Sin embargo, para las categorías del BSRI, la categoría Andrógina está por encima de las demás categorías, como ha sido la tendencia en todos los aspectos de la motivación.

Actitudes hacia el aprendizaje de inglés

Tabla 14.

Respuestas en la categoría de actitud hacia el aprendizaje de inglés según el género de los y las participantes

		N	Media	D.E	F	Sig.
Actitud_aprend_ing	Hombre	18	30	5,28	.161	.690
	Mujer	35	30	6,03		
	Andrógino	22	33	5,03	5.522	.002
	Indiferenciado	13	27	4,53		
	Femenino	12	31	5,51		
	Masculino	7	26	5,59		

⁴ Una diferencia estadísticamente significativa, según Mills (2021), indica que la diferencia o la relación entre dos variables existe con seguridad y no por azar. En este sentido, un resultado que no tenga una diferencia estadísticamente significativa indica que no se puede asegurar con certeza que la relación entre las variables sea la causante del resultado.

Esta es la única categoría que no presenta una diferencia en el promedio de las respuestas de mujeres y hombres. Por otro lado, para las categorías del BSRI, este aspecto presenta una diferencia estadísticamente significativa ($P= 0.002$) entre las personas andróginas y las demás categorías.

Como resumen de los resultados presentados, se puede afirmar que, con base en los roles de género que adoptan los y las participantes, estos no coinciden con las categorías binarias de género masculino y femenino, sino que tienden a la mezcla de ambos en categorías como la androginia o la indiferenciación. A pesar de esa tendencia, persiste la relación de habilidades, intereses y áreas del conocimiento con cada uno de los dos géneros binarios con base en los roles que se les ha asignado socialmente. Finalmente, en general, no hay diferencias estadísticamente significativas en la motivación o la actitud de los hombres y las mujeres, excepto en el caso de las actitudes hacia la comunidad de habla inglesa, en la cual las mujeres presentaron una actitud más positiva. Además, el grupo clasificado como andrógino fue el que tuvo superiores niveles de motivación y mejores actitudes hacia el aprendizaje de la lengua en casi todas las categorías de las cuales la instrumentalidad – promoción y las actitudes hacia el aprendizaje de inglés presentaron una diferencia estadísticamente significativa.

Conclusiones

Los objetivos de este trabajo de investigación fueron caracterizar las identidades de género de los y las participantes, identificar las razones por las que relacionan áreas del conocimiento con la masculinidad o la feminidad y, finalmente, caracterizar sus actitudes y motivaciones hacia el inglés como lengua extranjera. Con base en los resultados presentados anteriormente, se llegó a las siguientes conclusiones:

En cuanto al primer objetivo, los resultados muestran que la identidad de género de los y las participantes, es decir, el género con el que cada persona se identifica, continúa con la tendencia hacia el binarismo Hombre-Mujer. Sin embargo, este binarismo no se ve reflejado en los comportamientos de los y las participantes, por el contrario, al tener en cuenta estos rasgos de personalidad, la clasificación de género tiende a la androginia y a la indiferenciación. En este sentido, los roles de género que rigen a los y las participantes divergen del género con el que se identifican. Esto da pie para sustentar la superficialidad de la categorización binaria del género y la necesidad de incluir otras dimensiones en dicha clasificación.

Aunque en la mayoría de los casos la identidad de género no coincide con los roles de género de las personas, sí persiste la idea de que programas académicos o habilidades específicas están relacionadas con la masculinidad o con la feminidad. Los resultados parecen indicar que más que la profesión que desempeñarán, es el contenido o el área del conocimiento lo que hace que un programa académico sea estereotipado para un género específico. Un ejemplo de esto son las licenciaturas, que tienen como objetivo formar profesionales que se desempeñarán en la educación; la enseñanza y la labor docente son consideradas como femeninas, sin embargo, la Licenciatura en educación física y deporte (la única entre las licenciaturas enlistadas en este trabajo que tiene un contenido considerado masculino) es la única licenciatura que fue clasificada como masculina. Además, la mayoría de justificaciones de las clasificaciones giran en torno a los roles asignados a cada género, excepto el programa de Química, cuya clasificación no coincide con lo esperado (se esperaba que fuera clasificado como masculino por ser una ciencia) y cuyas justificaciones fueron en su mayoría basadas en la experiencia personal de los y las participantes. Así, es posible que al inclinarse por la experiencia personal y no por los roles de género impuestos socialmente, se note que hay una divergencia entre la realidad y lo que la

sociedad espera. Sin embargo, es necesario hacer otras investigaciones que indaguen en este aspecto para poder llegar a una conclusión lo suficientemente documentada. Por el momento, se observa que los roles y representaciones sociales siguen teniendo una influencia en las percepciones individuales y que las visiones estereotipadas de ciertas profesiones son predominantes.

Finalmente, los resultados muestran que de manera general no hay diferencias estadísticamente significativas entre la motivación ni la actitud de los y las participantes hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Solo se encontró una diferencia significativa en los resultados de la motivación instrumental de promoción y la actitud hacia el aprendizaje del inglés en las categorías de género del BSRI y en la actitud hacia la comunidad de habla en las categorías de identidad de género. De los resultados se destaca que la mayoría de las respuestas organizadas según las categorías del BSRI presentan una desviación estándar menor que las categorías binarias de la identidad de género, mostrando mayor homogeneidad en las opiniones y orientaciones motivacionales de los participantes desde esta perspectiva. Por esto, parece conveniente tener en cuenta categorías alternativas, no binarias y más específicas para estudiar la influencia de la variable género en otras variables como el desempeño del estudiantado, su interacción con materiales de la clase, entre otros.

En pocas palabras, el presente trabajo no confirma la creencia de una supuesta “superioridad” femenina para aprender lenguas, o al menos, para la motivación en esta área. Se observó, sin embargo, una mayor motivación instrumental - promoción y mejores actitudes hacia el aprendizaje (incluyendo aspectos de la situación de aprendizaje y características de la clase) en el grupo de participantes andróginos, un grupo integrado tanto por hombres como mujeres que tienen rasgos de personalidad tanto femeninos como masculinos.

Referencias

- Abárzuza, D. (2019). *El canon popular de la música LGBT+ en España*.
<https://www.teseopress.com/musicalgbtenespana>
- Aguirre, P. (2008). *Formas de identificación de hombres homosexuales en Quito* (Tesis de Maestría). Ecuador.
- 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>
- Baldoni, J. (Octubre de 2017). *Why I'm done trying to be "man enough"* [Video]. TED Conferences.
https://www.ted.com/talks/justin_baldoni_why_i_m_done_trying_to_be_man_enough
- BEPOPBLOG. (2013). *La homosexualidad y la música pop* [En línea].
<https://bepopblog.blogspot.com/2013/06/la-homosexualidad-y-la-musica-pop.html>
- Bergfelt, A. (2008) *Las actitudes en el aprendizaje de una segunda lengua: Una comparación entre las actitudes de estudiantes españoles hacia el inglés y estudiantes suecos hacia el español*. Tesis doctoral no publicada. Karlstads universitet, Karlstad, Suecia.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-2185>
- Bonetto, V., y Calderón, L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. *PsicoPediaHoy*. <http://hdl.handle.net/11336/33856>
- 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.

- Buendía, L. (1998). La investigación por encuesta. En L. Buendía, M.P. Colás y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 119-155). McGraw Hill.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Caravantes, P., y González, L. (2011). El género: su concepción y estudio a partir de un diálogo intergeneracional. *Anuario de Hojas de Warmi*, (16).
- Cassán, B. (2020). Ensayo sobre la intersexualidad y las operetas para mutilar su existencia. *Cronía*, número especial, 34-40.
<http://200.7.136.16/ojs/index.php/cronia/article/view/1133>
- Castillo-Mayén, R., y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- Castro J., y Domingo, A. (28 de junio de 2019). Diccionario LGTB+: Guía de conceptos de un lenguaje inclusivo. En *FundéuRAE*. Recuperado el 27 de mayo de 2022 de <https://www.fundeu.es/noticia/diccionario-lgtb-guia-de-conceptos-de-un-lenguaje-inclusivo/>
- De Bustos, R. La identidad de género en la historia. *La Vanguardia* [En línea].
<https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-antigua/20200901/33040/identidad-genero-historia.html>
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
<https://doi.org/10.1348/000709900158281>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge.

- Dörnyei, Z., y Csizér, K. (2002). Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
<https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>
- Dörnyei, Z., y Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (2nd ed.). Routledge.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2011). *Teaching and Reasearching Motivation* (2ª 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.
- 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>
- Gallardo, S. (2014). Música e Identidad: una aproximación al estudio del aporte actual de la música a la construcción de la identidad gay en Santiago de Chile (Tesis de Maestría). Santiago, Chile, Universidad de Chile.
- 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 moduladorea del comportamiento sexual en jóvenes universitarios. *Psicothema*, 17(1), 49-56.
- García-Villanueva, J., Meza-Mercado, D., Hernández-Ramírez, C., y Moreno-García, D. (2017). Masculinidad y feminidad en hombres jóvenes mexicanos. ¿Un asusto de orientación

- sexual? *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 335-349. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.16>.
- Gardner, R.C., y Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Gardner, R.C. (2001). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, (8), 9-20. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.31616>
- 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>
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Ediciones Morata.
- 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>
- Grieve, R., March, E., y Van Doorn, G. (2019). Masculinity might be more toxic than we think: The influence of gender roles on trait emotional manipulation. *Personality and Individual Differences*, 138, 157-162. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.042>
- 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>
- Herrera, J., y Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente qué es la motivación? *Correo Científico Médico*, 18(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100017.
- Janés, J. (2006) Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 117-132.

- 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, S., y Pulido, D. (2017). The impact of topic interest, L2 proficiency, and gender on EFL incidental through reading. *Language Teaching Research*, 21(1), 118-135. <https://doi.org/10.1177%2F1362168816637381>
- López, P. (2006). The sex variable in foreign language learning: an integrative approach. *Porta Linguarum*, 6, 99-114. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.30663>
- 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/rep/v22/a05.pdf>
- Madsen, B. (2011). *Statistics for Non-Statisticians*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-17656-2>
- 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>
- Monroy, M., y Bolívar, M. (2012). *Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: Diagnóstico de actitudes y expectativas de los estudiantes de colegios públicos de Cali*,

- frente al aprendizaje del inglés dentro del marco del programa Nacional de bilingüismo*
(Tesis de pregrado). Santiago de Cali, Colombia, Universidad del Valle.
- Mills, J.G. (27 de septiembre de 2021). *Statistical Significance*. SuperSurvey.
<https://www.supersurvey.com/Significance>
- 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/10.17985/ijare.13474>.
- Navas, J., Sampascual, G., y Castejón, J.L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(2), 231-239.
- Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, (15).
https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0527/documentos/la_motivacion_en_el_aula.pdf
- Nelson, C.D. (2009). *Sexual Identities in English Language Education: Classroom Conversations*. Routledge.
- Noëls, A., Pelletier, G., Clément, R., y Vallerand, 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>
- 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>

- Ortego, M., González, S.L., y Álvarez, M.L. (2010). Las actitudes [documento en línea].
https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema_04.pdf
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4.
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/548/472>
- Piantato, G. (2016). How has queer theory influenced the ways we think about gender? *Working Paper of Public Health*, 5(1). <https://doi.org/10.4081/wpph.2016.6948>.
- Ramírez, A. (2021). Gay slang and the need for intercultural negotiation in homosexual men in Cali. En J.A. Álvarez, A. Ramírez y O. Vergara (Eds.), *Interculturality in language teacher education. Theoretical and practical considerations*. Fondo Editorial de la Universidad del Valle.
- Ramírez, A., y Herrera, R. (2016). El habla rosa: Creación léxica en un grupo de hombres homosexuales en Santiago de Cali (Colombia). *Lenguaje*, 46(1), 41-67.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6195>
- Real academia española. (2014). Sexo. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 6 de mayo de 2021 de <https://dle.rae.es/sexo>
- S Moda. (2019). *Orgullo Gay: 50 cantantes y grupos que han sido (y son) un referente LGTBI* [En línea]. <https://smoda.elpais.com/moda/actualidad/50-cantantes-y-grupos-que-han-sido-y-son-un-referente-lgtbi/#comentarios100287353>
- 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>
- Semana. (2019). No binario: la identidad que rompe estereotipos de género en el mundo.
<https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/no-binario-o-genderqueer-definicion/607280/>

- Serrato, A., y Balbuena, R. (2015). Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica. *Culturales*, 3(2), 151-180.
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de Investigación Social* (9ª ed.). Paraninfo
- 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>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- 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). <https://doi.org/10.21832/9781847691293-005>
- TEDx Talks. (2016). *Gender Roles in Society | Ria Chinchankar | TEDxYouth@DAA* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/Vz-hlV8o3y8>
- 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 pregrado). Santiago de Cali, Colombia, Universidad del Valle.
- Uribe, D., Gutiérrez, J., y Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, (10), 85-100. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero10/7%20Diego%20Uribe.pdf.

- Valencia, A., Arenas, C., Arredondo, C., y Buriticá, D. (2020). Epilogue: A Glossary of Queer by The Criscadian Collective. En M. Pérez y G. Trujillo-Barbadillo (Eds.), *Queer Epistemologies in Education* (pp. 217-239). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5_13
- Vásquez, J. (2020). El género en perspectiva. 30 años de El Género en Disputa de Judith Butler. *Revista Estudios*, (40). <https://doi.org/10.15517/re.v0i40.42018>
- Verdugo-Castro, S., Sánchez-Gómez, M., García-Holgado, A., y García-Peñalvo, F. (2019). Revisión y estudio cualitativo sobre la brecha de género en el ámbito educativo STEM por la influencia de los estereotipos de género. *Atas do 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2262>
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *The Japan Association of College English Teachers*, (31), 121-133.
https://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_10501315_po_ART0004891483.pdf?contentNo=1&alternativeNo=

Anexos

Anexo 1. Encuesta de actitudes y motivación

Encuesta para Estudiantes

Mi nombre es Julián Trujillo y soy un estudiante de noveno semestre de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. La presente encuesta, adaptada de Taguchi et al. (2009), es un instrumento de recolección de datos parte de mi Trabajo de Grado. El objetivo de mi trabajo es determinar la relación entre la identidad de género y la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés.

A continuación encontrará un recuadro en el que se le pedirá su código de estudiante y luego encontrará una tabla con 39 afirmaciones que buscan conocer su motivación para aprender y su actitud frente al inglés como lengua extranjera. Por favor lea cada afirmación e indique su grado de identificación con cada una en una escala que comprende desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo.

Cabe aclarar que todas las respuestas son anónimas, se le solicitará su código de estudiante solo para poder rastrear y relacionar las respuestas entre sí. Los datos aquí revelados serán tratados con total confidencialidad y serán usados exclusivamente para el cumplimiento de los objetivos de este proyecto de investigación. Una vez el trabajo de grado sea presentado y aprobado los datos serán borrados. Solo yo y el director de trabajo de grado tendremos acceso a las respuestas.

Le pedimos, por favor, ser lo más honesto posible, no será juzgado ni se darán a conocer sus respuestas a otras personas. Por lo tanto, siéntase libre de expresar sus opiniones y sentimientos sin ningún temor.

Mi información de contacto es:

Julián Andrés Trujillo: trujillo.julian@correounivalle.edu.co

***Obligatorio**

1. Código de estudiante:

Si usted no conoce su código de estudiante, por favor escriba los últimos 6 dígitos de su documento de identidad.

2. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? *

Marca solo un óvalo por fila.

Afirmaciones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Estudiar inglés es importante para mí porque creo que me será útil para obtener un buen trabajo.					

2. Debo aprender inglés porque si no paso el curso de inglés no me puedo graduar.					
3. Me gusta la música en inglés (por ejemplo, pop, rock, rap, etc.).					
4. Estudiar inglés es importante porque con un nivel alto de competencia en inglés haré mucho dinero.					
5. Me gustaría viajar a países donde se habla inglés (Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, otros).					
6. Considero que es importante aprender inglés con el fin de aprender más sobre la cultura y el arte de sus hablantes.					
7. Me gusta el ambiente de mis clases de inglés.					
8. Estudiar inglés es importante para mí porque la competencia en inglés es necesaria para un ascenso en el futuro.					
9. Debo aprender inglés porque no quiero perder el curso de inglés.					
10. Me gustan las películas en inglés.					
11. Estudiar inglés es importante para mí porque me gustaría pasar un tiempo largo en el exterior (estudiando y trabajando).					
12. Me gustan las personas que son hablantes nativos del inglés.					
13. Me gustaría adoptar costumbres de las personas que hablan inglés.					
14. Disfruto de la clase de inglés.					

15. Estudiar inglés es importante para mí porque planeo estudiar en el exterior.					
16. Debo estudiar inglés para tener buenas calificaciones.					
17. Me gustan las revistas, periódicos o libros en inglés.					
18. Estudiar inglés puede ser importante para mí porque creo que lo necesitaré para continuar mis estudios.					
19. Me gustaría conocer personas de países donde se habla inglés.					
20. Me gusta el inglés.					
21. Participo de las actividades propuestas por el profesor en la clase de inglés.					
22. Estudiar inglés es importante para mí porque con este idioma puedo trabajar globalmente.					
23. Debo estudiar inglés para ser exitoso en mi vida profesional.					
24. Me gustan los programas de televisión hechos en países donde se habla inglés.					
25. Las cosas que quiero hacer en el futuro requieren que yo use el inglés.					
26. Me gustaría saber más sobre las personas que son hablantes nativos del inglés.					
27. Aprender inglés me parece muy interesante.					
28. Estudiar inglés es importante para mí porque ofrece un nuevo reto para mi vida.					

29. Estudiar inglés es necesario para mí porque debo tener una buena calificación en el examen de competencia en inglés (Saber 11 o Saber Pro).					
30. Espero con ansias la clase de inglés.					
31. Estudiar inglés es importante para mí con el fin de alcanzar un objetivo especial (obtener un título o una beca).					
32. Estudiar inglés es necesario para mí porque si no tengo conocimiento del idioma seré considerado(a) un(a) mal(a) estudiante.					
33. Disfruto aprender inglés.					
34. Estudiar inglés es importante para mí con el fin de alcanzar un mayor rango social.					
35. Estudiar inglés es importante para mí porque me sentiría avergonzado(a) si tengo malas notas en inglés.					
36. Me gustaría tener más tiempo de clase de inglés.					
37. Estudio inglés con el fin de mantenerme actualizado e informado sobre noticias recientes del mundo.					
38. Estudiar inglés es importante para mí porque no me gusta que me consideren como una persona con poca educación.					
39. Siento que el tiempo pasa más rápido cuando estoy estudiando inglés.					

Para ver el cuestionario como se le envió a los y las participantes, por favor diríjase a

<https://forms.gle/t1Q5fR2HNNH1MvKWNA>

Anexo 2. Inventario de Roles de Sexo de Bem (BSRI)

Encuesta para Estudiantes

Mi nombre es Julián Trujillo y soy un estudiante de noveno semestre de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. La presente encuesta es un instrumento de recolección de datos parte de mi Trabajo de Grado. El objetivo de mi trabajo es determinar la relación entre la identidad de género y la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés.

A continuación encontrará cinco preguntas sobre su información personal, luego encontrará un cuestionario de 28 ítems que hacen parte de la versión corta del Bem Sex Role Inventory (citado en Bosques et al., 2015). Finalmente, al enviar sus respuestas encontrará un enlace que le direccionará a la parte final de esta encuesta.

Cabe aclarar que todas las respuestas son anónimas, se le solicitará su código de estudiante solo para poder rastrear y relacionar las respuestas entre sí. Los datos personales aquí revelados serán tratados con total confidencialidad y serán usados exclusivamente para el cumplimiento de los objetivos de este proyecto de investigación. Una vez el trabajo de grado sea presentado y aprobado los datos serán borrados. Solo yo y el director de trabajo de grado tendremos acceso a las respuestas.

Le pedimos, por favor, ser lo más honesto(a) posible, no será juzgado(a) ni se darán a conocer sus respuestas a otras personas. Por lo tanto, siéntase libre de expresar sus opiniones, sentimientos y rasgos de su personalidad sin ningún temor.

Mi información de contacto es:

Julián Andrés Trujillo: trujillo.julian@correounivalle.edu.co

***Obligatorio**

1. Programa académico que cursa actualmente:

2. Código de estudiante: *

Si usted no conoce su código de estudiante, por favor escriba los últimos 6 dígitos de su documento de identidad.

3. Edad *

4. Género *

Marca solo un óvalo.

☐	Mujer cisgénero (mujer que se identifica con el género que le asignó al nacer)
-----------------------	--

	Hombre cisgénero (hombre que se identifica con el género que le asignó al nacer)
	Mujer transgénero (mujer que no se identifica con el género que le asignó al nacer)
	Hombre transgénero (hombre que no se identifica con el género que le asignó al nacer)
	Persona no binaria –persona que no se identifica con ninguno de los dos géneros tradicionales (hombre-mujer)–
	Otro:

5. Descripción personal

A continuación encontrará una lista de descriptores, por favor indique en qué medida se siente identificado(a) con ellos:

Descriptores	1	2	3	4	5	6	7
1. Seguro(a) de sí mismo(a)							
2. Complaciente							
3. Servicial							
4. Alegre							
5. Independiente							
6. Afectuoso(a)							
7. Me atrevo a decir lo que pienso							
8. De personalidad fuerte							
9. Vigoroso(a) o activa(o)							
10. Analítico(a)							
11. Empática(o) o capaz de "ponerme en la situación del otro"							
12. Con capacidad de liderazgo							
13. Sensible a las necesidades de los demás							
14. Comprensivo(a)							
15. Tomo decisiones fácilmente							

16. Compasivo(a)							
17. Autosuficiente							
18. Dispuesto(a) a consolar a los demás							
19. Dominante							
20. Agradable							
21. Cariñoso(a)							
22. Defiendo mi punto de vista							
23. Tierno(a)							
24. Amigable							
25. Actúo como líder							
26. Competitivo(a)							
27. Ambicioso(a)							
28. Gentil o bondadosa(o)							

Para ver el cuestionario como se le envió a los y las participantes, por favor diríjase a

<https://forms.gle/H5Q8gQN2H8vBJGwm9>

Anexo 3. Correo enviado a los y las participantes

Solicitud de colaboración en investigación

Departamento Lenguas Extranjeras <lenguasextranjeras.ecl@correounivalle.edu.co> 11 de febrero de 2022, 10:04

Santiago de Cali, 11 de febrero de 2022

Reciba un cordial saludo,

La presente es para invitarlo(a) a participar voluntariamente en un estudio de investigación sobre la relación de identidad de género y motivación hacia el aprendizaje del inglés. El estudio es el trabajo de grado del estudiante Julian Andrés Trujillo del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés. Por tratarse de un estudio cuantitativo, necesitamos el mayor número de respuestas posibles.

Si acepta participar en esta investigación, solo tendrá que responder tres cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente 20 o 30 minutos de su tiempo. Los cuestionarios se llenan en línea y de manera anónima, solo se solicita el código para poder rastrear y relacionar las respuestas entre sí a través de los tres instrumentos. NO se le solicitarán otros datos personales como dirección o datos de contacto, ni preguntas sobre su religión, posturas políticas o vida privada. Los fines de

esta información son exclusivamente académicos. Su información personal y sus respuestas serán tratados con la más estricta confidencialidad, no serán compartidas con nadie, solo yo, como director del trabajo de grado, y el estudiante investigador tendrán acceso a ellas. Su participación, o decisión de no participar, no tendrá ninguna influencia sobre su desempeño académico en ninguno de los cursos que haya tomado o esté tomando actualmente.

Por otra parte, además de colaborar con un estudiante investigador, estará contribuyendo a la comprensión de los fenómenos de aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual podría permitir en el futuro hacer ajustes curriculares y metodológicos que beneficien a la comunidad universitaria.

De decidir participar, este es el enlace al primer cuestionario: <https://forms.gle/Ty3696Hw2cNHuAyE6> que consta de una sección de información personal y 28 preguntas. Al enviar las respuestas a este cuestionario, le aparecerá el enlace al segundo cuestionario que consta de 8 preguntas cerradas y cuatro preguntas abiertas.

Por último, este es el tercer y último cuestionario <https://forms.gle/pUafG9wcsxAhZQa68> que consta de una sección de identificación y 39 preguntas cerradas.

Es recomendable responder los tres cuestionarios en un mismo momento. De no ser posible, puede responder los cuestionarios 1 y 2 en un mismo momento y responder el cuestionario 3 posteriormente. Sin embargo, sí es muy importante que responda los tres.

Si tiene cualquier duda o problema con cualquiera de los cuestionarios puede contactarnos a los correos trujillo.julian@correounivalle.edu.co o carlos.mayora@correounivalle.edu.co

Agradecemos profundamente su participación y el tiempo que dedicará

Carlos A. Mayora

Jefatura Dpto. Lenguas y Culturas Extranjeras Escuela de Ciencias del Lenguaje