

Factores Motivacionales para el Aprendizaje del Inglés en Estudiantes Universitarios: Revisión de la Literatura

Motivational Factors for Learning English in University Students: A Literature Review

 Deicy Elizabeth Vinces-Moreira^{1*},  José Tranquilino Bermeo-Reyes²

¹ Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí Sede Santo Domingo, Ecuador

² Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Recibido: 19 de agosto de 2026. **Aceptado:** 19 de octubre de 2026. **Publicado en línea:** 29 de octubre de 2026

*Autor de correspondencia: deisyvinces@hotmail.com

Resumen

Justificación: Si bien el interés por identificar qué impulsa a los estudiantes a aprender inglés ha sido ampliamente abordado; aún son escasas revisiones que integren sus hallazgos, principalmente en el contexto universitario de América Latina. **Objetivo:** Analizar y sistematizar la evidencia científica sobre los factores motivacionales para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios de América Latina. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática conforme a PRISMA. La búsqueda comprendió estudios empíricos publicados entre 2016 y 2026 en DOAJ, Redalyc, SciELO y ScienceDirect. De 645 registros identificados, 17 cumplieron los criterios de inclusión. **Resultados:** El modelo socioeducativo de Gardner fue el referente teórico más recurrente. Predominaron los factores profesionales y laborales, principalmente las expectativas de acceder a mejores oportunidades de empleo, incrementar los ingresos y favorecer el desarrollo profesional. También se identificaron motivos relacionados con el interés por aprender inglés, la formación académica, la comunicación intercultural y las experiencias del entorno. El 76,5 % de los estudios no evaluó empíricamente la relación entre motivación y resultados de aprendizaje. **Conclusión:** La motivación para aprender inglés en estudiantes universitarios latinoamericanos se orienta principalmente hacia fines instrumentales y, en menor medida, hacia intereses personales, académicos y socioculturales. No obstante, la evidencia es insuficiente para determinar cómo se relacionan estos factores con el aprendizaje del idioma.

Palabras clave: segunda lengua, modelo socioeducativo, orientación instrumental.

Abstract

Justification: Although considerable attention has been devoted to identifying what motivates students to learn English, reviews synthesizing these findings remain scarce, particularly in the Latin American university context. **Objective:** To analyze and synthesize the scientific evidence on motivational factors for English language learning among university students in Latin America. **Methodology:** A systematic review was conducted in accordance with PRISMA guidelines. The search included empirical studies published between 2016 and 2026 in DOAJ, Redalyc, SciELO, and ScienceDirect. Of the 645 records identified, 17 met the inclusion criteria. **Results:** Gardner's socioeducational model was the most frequently used theoretical framework. Professional and employment-related factors predominated, particularly expectations of accessing better job opportunities, increasing income, and advancing professional development. Motives related to interest in learning English, academic development, intercultural communication, and experiences within the learning environment were also identified. In 76.5% of the studies, the relationship between motivation and learning outcomes was not empirically assessed. **Conclusion:** Motivation to learn English among Latin American university students is primarily oriented toward instrumental goals and, to a lesser extent, toward personal, academic, and sociocultural interests. However, the evidence is insufficient to determine how these factors are related to English language learning.

Keywords: second language, socio-educational model, instrumental orientation.

Cita: Vinces-Moreira, D. E., & Bermeo-Reyes, J. T. (2026). Factores Motivacionales para el Aprendizaje del Inglés en Estudiantes Universitarios: Revisión de la Literatura. *Erevna Research Reports*, 4(2), e2026069. <https://doi.org/10.70171/f4x8en46>



INTRODUCCIÓN

El inglés, como lengua dominante de comunicación global, se utiliza ampliamente en la ciencia, la tecnología, la educación, la política y la economía; por lo que, su enseñanza es parte de la formación universitaria y, en varios países, se incluye como requisito académico (Dobrić et al., 2026). El dominio del inglés permite a los estudiantes acceder a contenidos especializados, participar en programas de intercambio y ampliar sus oportunidades de desarrollo profesional (Avendaño et al., 2022; Marcillo et al., 2025). No obstante, dominar una lengua extranjera requiere un proceso sostenido de adquisición de conocimientos sobre el sistema lingüístico del idioma que se aprende; así como, el desarrollo de habilidades para comprenderlo y utilizarlo (Schoonen et al., 2003). Durante este proceso, los estudiantes pueden experimentar pérdida de interés o disminución de la disposición para continuar aprendiendo, especialmente cuando los resultados esperados no corresponden al esfuerzo dedicado (Gao & Liu, 2022).

En este contexto, además de los factores pedagógicos relacionados con la enseñanza, resulta necesario considerar aquellos que intervienen en la disposición del estudiante para persistir en el aprendizaje. Entre estos factores se encuentra la motivación, cuya influencia en el establecimiento, mantenimiento y alcance de objetivos de aprendizaje ha llevado a considerarla un predictor de éxito en la adquisición de idiomas (Carrió-Pastor & Mestre, 2014; Zhang et al., 2022). Este constructo comprende componentes cognitivos, emocionales y conductuales que interactúan con las condiciones del entorno e impulsan al individuo a actuar para satisfacer sus necesidades psicológicas, sociales o personales. En consecuencia, la motivación puede diferir según las razones que originan una conducta del estudiante, y, a su vez, estas razones pueden expresarse mediante distintas formas de motivación y coexistir con factores motivacionales que intervienen en el aprendizaje (Baumeister, 2016; Degraeve et al., 2023; Van Nguyen & Habók, 2021).

Si bien el interés por identificar qué impulsa a los estudiantes a aprender inglés ha sido ampliamente abordado desde diversos enfoques teóricos y métodos de investigación; aún son escasas las revisiones sistemáticas que integren los hallazgos de estos estudios, principalmente los desarrollados en el contexto universitario de América Latina. Por ello, mediante esta revisión, se pretende ofrecer una visión integradora de la investigación existente.

Motivación para Aprender Inglés

La motivación para aprender una segunda lengua se ha explicado desde diferentes marcos teóricos. Un de los primeros referentes es el Modelo Socioeducativo de Gardner (1983), quien concibe la motivación a partir de tres componentes: el esfuerzo que el estudiante dedica al aprendizaje de la lengua, el deseo de aprenderla y las actitudes que desarrolla hacia este proceso. De este enfoque procede la distinción entre motivación integradora y la motivación instrumental. La primera se relaciona con el interés por aprender la lengua para acercarse e interactuar con la comunidad que la utiliza, mientras que la segunda responde a propósitos prácticos asociados, por ejemplo, con la formación académica, el acceso a la universidad o las oportunidades profesionales.

Posteriormente, Gardner (2007) distingue entre la motivación general para aprender una lengua y la motivación para el aprendizaje en el aula. La primera se refiere a la disposición relativamente estable del estudiante para aprender el idioma, independientemente de la situación específica en la que se encuentre. La segunda está vinculada con las experiencias y condiciones particulares del proceso

educativo, por lo que puede variar según las características de las actividades, la metodología docente, los materiales y el ambiente de aprendizaje.

Desde una perspectiva socioconstructivista, Williams y Burden (1997) explican la motivación para aprender una segunda lengua a partir de la interacción entre factores internos y externos. Los factores internos comprenden el interés por la actividad, el valor que el estudiante atribuye al aprendizaje, las percepciones sobre sus propias capacidades y sus estados afectivos. Por su parte, los factores externos incluyen las características de las actividades de aprendizaje, la influencia del docente, los compañeros y la familia, así como las condiciones del entorno educativo y sociocultural. Desde este enfoque, la motivación no depende exclusivamente de las características individuales del estudiante, sino también de las experiencias y condiciones del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje.

Desde la Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (2012), la motivación se comprende a partir de las razones que llevan a una persona a actuar y del grado de autonomía con que regula su conducta. Este enfoque distingue entre motivación intrínseca, cuando una actividad se realiza por el interés y la satisfacción inherentes a ella, y motivación extrínseca, cuando responde a razones distintas de la satisfacción derivada de la propia actividad. Esta última comprende diferentes formas de regulación según su grado de internalización: la regulación externa, determinada por demandas, recompensas o consecuencias externas; la regulación introyectada, asociada con presiones internas, como evitar sentimientos de culpa o mantener la autoestima; la regulación identificada, en la que la persona reconoce el valor o la importancia de la actividad; y la regulación integrada, en la que su realización es congruente con sus propios valores y otros aspectos de sí misma.

De este modo, las razones que inicialmente regulan una conducta desde el exterior pueden internalizarse progresivamente y dar lugar a formas más autónomas de motivación. La teoría plantea, además, que este proceso se encuentra relacionado con la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, relacionada con la experiencia de actuar voluntariamente; competencia, con la percepción de capacidad y eficacia; y relación, con la experiencia de conexión y pertenencia con los demás.

Por su parte, Dörnyei (2009), mediante el Sistema Motivacional del Yo en L2, explica la motivación a partir de la forma en que el estudiante se proyecta como futuro usuario de la lengua y de las experiencias que encuentra durante su aprendizaje. El modelo comprende tres componentes: 1) el yo ideal en L2 (Ideal L2 Self), que representa la imagen que el estudiante desea alcanzar como usuario de la L2 y las aspiraciones que asocia con su dominio; 2) el yo que debería ser en L2 (Ought-to L2 Self), que se refiere a aquello que considera que debería llegar a ser o lograr con la lengua para responder a las expectativas de otras personas o evitar consecuencias negativas; y 3) la experiencia de aprendizaje de L2 (L2 Learning Experience), que reúne motivos vinculados con la experiencia inmediata de aprendizaje, incluidos el docente, el currículo, los compañeros y las experiencias de éxito. Estos tres constructos influyen en el esfuerzo que los estudiantes dedican al aprendizaje de idiomas.

A partir de lo expuesto, la motivación para el aprendizaje del inglés como segunda lengua puede entenderse como un proceso dinámico, susceptible de aumentar, disminuir o mantenerse por la influencia de diversos factores internos y externos.

Factores Motivacionales para el Aprendizaje del Inglés

Los factores motivacionales comprenden las características individuales y las condiciones contextuales que influyen en el desarrollo y mantenimiento de la motivación hacia una actividad (Khan & Takkac, 2021). En el aprendizaje de una lengua extranjera, estos factores pueden manifestarse de diferentes maneras, según las razones que llevan al estudiante a aprender el idioma, el valor que atribuye a esta actividad y las expectativas que tiene sobre sus posibilidades de alcanzar los resultados deseados. Bajo esta premisa, se han identificado varios factores asociados con el aprendizaje del inglés que, aunque presentan características particulares, pueden relacionarse entre sí e intervenir conjuntamente en la motivación del estudiante.

Entre los factores identificados en la literatura, las expectativas de desarrollo académico y profesional ocupan un lugar importante. En estudios realizados con estudiantes universitarios de Vietnam, Irán, República Checa, España y México, el interés por acceder a mejores oportunidades laborales se identificó como una de las principales razones para aprender inglés (Van Nguyen & Habók, 2021; Hosseini & Shokrpour, 2019; Klimova, 2021; Martín-González & Chaves-Yuste, 2024; Alemán-Aguilar & Portillo Vázquez, 2021). A esta expectativa se suma el reconocimiento de la utilidad del idioma para alcanzar el éxito académico, ampliar los conocimientos y continuar la formación universitaria, aspectos identificados en los estudios de Van Nguyen y Habók (2021), Amengual-Pizarro (2017) y Fandino et al. (2019). Estos hallazgos corresponden a una motivación de tipo instrumental, ligada directamente a los beneficios que los estudiantes esperan obtener.

Junto con estas expectativas, el interés personal por el idioma y las posibilidades de comunicación intercultural también aparecen de manera recurrente en las investigaciones. En Vietnam, Van Nguyen y Habók (2021) identificaron el disfrute del aprendizaje y el deseo de comunicarse eficazmente con personas extranjeras entre las razones que motivaban a los estudiantes. De manera similar, Klimova (2021), en República Checa, y Amengual-Pizarro (2017), en España, encontraron que el gusto por el inglés se relacionaba con el interés por comunicarse durante viajes al extranjero y acceder a contenidos culturales en ese idioma. Estas razones también se observaron en los estudios realizados en Irán y México, donde los participantes manifestaron aspiraciones de viajar o residir en el extranjero y el deseo de relacionarse con otras personas (Hosseini & Shokrpour, 2019; Alemán-Aguilar & Portillo Vázquez, 2021). Este bloque refleja predominantemente una motivación integradora y de carácter intrínseco, vinculada al disfrute del proceso y el deseo de conexión cultural.

Las expectativas sobre el propio desempeño representan otro aspecto relacionado con la motivación. Martín-González y Chaves-Yuste (2024), en un estudio realizado con estudiantes universitarios de España, encontraron que la imagen que los participantes tenían de sí mismos utilizando el inglés en el futuro figuraba entre las variables motivacionales más destacadas, junto con la confianza en sus capacidades para aprenderlo. Por su parte, Amengual-Pizarro (2017) identificó que los estudiantes confiaban en sus posibilidades de dominar el idioma mediante el esfuerzo, aunque también experimentaban ansiedad al utilizarlo, especialmente por el temor a cometer errores al hablar en clase. Estos hallazgos permiten observar que las aspiraciones de alcanzar un determinado dominio del inglés pueden coexistir con percepciones y experiencias afectivas que intervienen en la disposición del estudiante para aprenderlo. Aquí emergen tanto el componente del "yo ideal" asociado a la proyección futura del estudiante como el sentido de competencia personal.

Además de las características individuales, las experiencias y condiciones del entorno educativo pueden intervenir en la motivación. Hosseini y Shokrpour (2019) identificaron la influencia de las características del docente, los materiales de enseñanza, el entorno de aprendizaje y los resultados obtenidos en las evaluaciones. De manera similar, Klimova (2021) encontró que los estudiantes valoraban el apoyo del docente, la retroalimentación sobre su desempeño y las oportunidades de practicar la comunicación en inglés. Fandino (2019) destacaron la interacción con el docente y las oportunidades de participación en las actividades del curso, mientras que Alemán-Aguilar y Portillo Vázquez (2021) identificaron que las dificultades para comprender la gramática, la falta de técnicas de estudio adecuadas y las experiencias negativas en cursos anteriores disminuían la motivación de los estudiantes mexicanos. Este conjunto de factores alude directamente a las dimensiones situacionales de la experiencia de aprendizaje y a la satisfacción de necesidades psicológicas básicas como la autonomía y la relación.

Revisiones Sistemáticas Previas sobre la Motivación en el Aprendizaje de Inglés

Revisiones sistemáticas previas han examinado la motivación para aprender inglés desde diferentes contextos educativos. Vonkova et al. (2021), en una revisión de 90 estudios publicados entre 2016 y 2020, procedentes de 24 países, con predominio de investigaciones de China y Taiwán, identificaron que la motivación de los estudiantes se relaciona con la imagen que tienen de sí mismos como futuros usuarios del idioma y con las experiencias que encuentran durante su aprendizaje.

Por su parte, Shurovi et al. (2024), en una revisión de 91 estudios publicados entre 1970 y 2022 sobre la motivación de logro en el aprendizaje del inglés, principalmente realizados en China e Irán, identificaron que la autoeficacia, la autorregulación del aprendizaje, las metas de logro y las expectativas de éxito son factores asociados con la motivación de los estudiantes.

Julianto et al. (2024), revisaron 10 estudios publicados entre 2012 y 2024, principalmente en Indonesia y Vietnam, identificaron que el interés personal, el disfrute del aprendizaje, las calificaciones, las expectativas profesionales y la influencia de los compañeros y la familia intervienen en la motivación para aprender inglés. También encontraron que las características del docente, los contenidos académicos y las condiciones del entorno educativo pueden favorecer o limitar la disposición de los estudiantes para aprender el idioma.

Por otro lado, Aung y Nikolov (2025), en una revisión de 46 estudios sobre estudiantes, procedentes de Asia y Oriente Medio, encontraron que la motivación intrínseca, extrínseca, integradora e instrumental, así como la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos utilizando el inglés en el futuro y las expectativas que perciben sobre lo que deberían alcanzar, se relacionan con su motivación y sus logros en el aprendizaje del idioma.

Del mismo modo, Pamelasari y Habók (2026), mediante una revisión de 43 estudios publicados entre 2016 y 2025, principalmente en España, China, Indonesia e Irán. Los resultados mostraron que las orientaciones motivacionales de los estudiantes se relacionan con sus necesidades académicas, sus expectativas profesionales y las condiciones del entorno educativo, por lo que pueden variar según el contexto disciplinar y los propósitos del aprendizaje del idioma.

Las revisiones sistemáticas previas evidencian un predominio de estudios en contextos asiáticos, europeos y de oriente medio, lo que dificultan una comprensión para la región latinoamericana. Esto resulta relevante porque los factores motivacionales pueden adquirir distinta importancia según el

contexto sociocultural en el que se desarrolla el aprendizaje (Rueda & Chen, 2005). Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo analizar y sistematizar la evidencia científica sobre los factores motivacionales que influyen en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios de América Latina. Para orientar el análisis, se plantearon tres preguntas de investigación: ¿Desde qué perspectivas teóricas se han estudiado los factores motivacionales asociados con el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios de América Latina? ¿Qué factores motivacionales se han identificado en el aprendizaje del inglés en esta población? ¿Qué relación tiene la motivación con los resultados del aprendizaje del inglés universitarios de América Latina?

METODOLOGÍA

Para responder a las preguntas de investigación y alcanzar el objetivo propuesto, se realizó una revisión sistemática de la literatura, orientada a identificar, analizar y sintetizar la evidencia científica sobre los factores motivacionales asociados con el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios de América Latina. De acuerdo con Bearman et al. (2012) este método de investigación en educación se basa en la recopilación de la evidencia disponible sobre una pregunta específica, mediante un procedimiento planificado que permita integrar los hallazgos de los estudios existentes, con el fin de determinar el estado actual del conocimiento y formular conclusiones fundamentadas en la calidad de la evidencia.

La revisión se desarrolló conforme a las directrices de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses), que orientan la identificación, selección y presentación de los estudios incluidos, y favorecen la transparencia del proceso de revisión (Page et al., 2021).

Criterios de Inclusión y Exclusión

La población de interés estuvo constituida por estudiantes universitarios de países de América Latina que aprenden inglés como lengua extranjera (I1), debido a la importancia de analizar los factores motivacionales en el contexto sociocultural en el que se desarrolla su aprendizaje.

El corpus documental se delimitó a investigaciones empíricas publicadas entre 2016 y 2026 (I2), con el propósito de examinar la evidencia científica correspondiente a la última década. Se consideraron publicaciones en español, inglés y portugués (I3), a fin de ampliar la recuperación de investigaciones desarrolladas en la región. Asimismo, se requirió la disponibilidad del texto completo (I4) para evaluar el cumplimiento de los criterios establecidos y extraer la información necesaria para el análisis.

En cuanto a la pertinencia temática, se seleccionaron estudios que examinaran factores individuales identificaran o analizaran factores individuales o contextuales asociados con la motivación para aprender inglés (I5), en correspondencia con las preguntas de investigación. Se admitieron investigaciones empíricas de enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto (I6), con el fin de integrar resultados obtenidos desde distintas aproximaciones metodológicas. La selección se limitó a artículos científicos publicados en revistas académicas (I7), para mantener la uniformidad del tipo de publicación examinado.

Se excluyeron los artículos realizados con poblaciones universitarias de regiones distintas de América Latina (EX1) y aquellos cuyos participantes pertenecían a otros niveles educativos (EX2), por no ajustarse a la delimitación temporal, geográfica y poblacional de la revisión. También se descartaron los estudios centrados en variables distintas de la motivación para aprender inglés, sin identificar ni analizar factores asociados con ella (EX3); así como, las investigaciones dedicadas exclusivamente a evaluar el efecto de estrategias, recursos o intervenciones didácticas (EX4), dado que no respondían directamente al objeto de estudio. Se excluyeron también revisiones de la literatura, los ensayos teóricos y otros documentos sin resultados empíricos (EX5), los estudios cuyo texto completo no estaba disponible para consulta (EX6), debido a que no permitían realizar la evaluación y extracción de información previstas; además de los estudios que presentaban inconsistencias metodológicas que impedían valorar la correspondencia entre sus objetivos, métodos y resultados (EX7).

Fuentes de Información y Estrategia de Búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en DOAJ, Redalyc, SciELO y ScienceDirect, seleccionadas por su cobertura de publicaciones científicas, la disponibilidad de herramientas para la recuperación de artículos y la posibilidad de delimitar la estrategia de búsqueda. La inclusión de Redalyc y SciELO permitió la recuperación de investigaciones publicadas en revistas latinoamericanas, mientras que DOAJ y ScienceDirect facilitaron la consulta de literatura académica de distintas procedencias.

Se emplearon términos de búsqueda en español e inglés relacionados con «motivación/motivation», «factores motivacionales/motivational factors», «aprendizaje del inglés/English language learning» y «estudiantes universitarios/university students». Estos se combinaron mediante los operadores booleanos AND y OR: el primero permitió relacionar los conceptos centrales de la revisión, mientras que el segundo facilitó la recuperación de publicaciones que utilizaran expresiones equivalentes. Como cadena de búsqueda de referencia se utilizó la siguiente ecuación:

("motivation" OR "motivational factors") AND ("learning English" OR "English language learning") AND ("university students" OR "higher education")

La estrategia se adaptó a las opciones de búsqueda de cada base de datos y se aplicó el intervalo de publicación comprendido entre 2016 y 2026. La delimitación geográfica y poblacional se verificó durante la selección de los estudios, a partir de la información presentada en títulos, resúmenes y textos completos.

Gestión y Selección de los Estudios

La selección de los estudios se realizó entre julio y septiembre de 2026. Los registros recuperados se organizaron en Microsoft Excel, donde se identificaron posibles duplicados mediante la revisión manual de títulos, autores, años de publicación, revistas y DOI. Asimismo, se registraron las decisiones tomadas durante la selección de los estudios. No se utilizaron herramientas automatizadas ni modelos predictivos para determinar la inclusión o exclusión de las publicaciones.

Proceso de Extracción de Datos

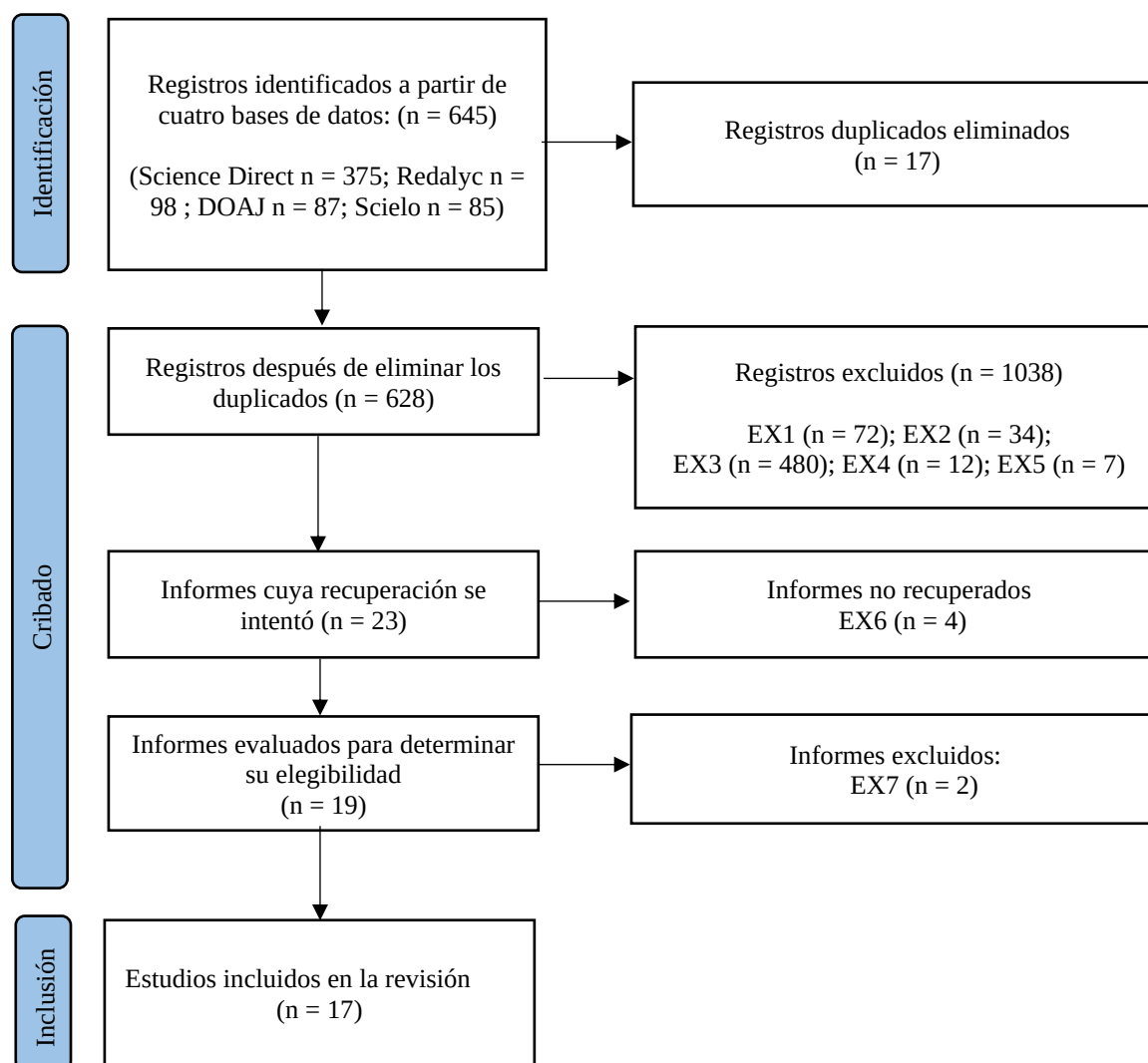
La extracción de datos se realizó mediante una matriz de registro elaborada para sistematizar la información de los estudios incluidos en la. Se recopilaban datos sobre los autores, año de publicación, país, características de la población, enfoque metodológico, perspectivas teóricas utilizadas para estudiar la motivación, factores motivacionales identificados y principales hallazgos. Este procedimiento fue realizado por un único revisor, quien examinó los textos completos de los artículos.

RESULTADOS

La búsqueda identificó 645 registros de cuatro bases de datos: DOAJ (87), Redalyc (98), SciELO (85) y ScienceDirect (375). Antes del cribado se eliminaron 17 registros duplicados. En la fase de cribado se examinaron 628 títulos y resúmenes, donde se excluyeron 72 por corresponder a estudios realizados con poblaciones universitarias de regiones distintas de América Latina, 34 por incluir participantes de otros niveles educativos, 480 por abordar variables ajenas al objeto de estudio, 12 por evaluar exclusivamente el efecto de intervenciones didácticas sobre la motivación y 7 por tratarse de documentos sin resultados empíricos.

De los 23 artículos restantes no fue posible recuperar 4 debido a la inaccesibilidad de sus textos completos. Los 19 artículos recuperados fueron evaluados para determinar su elegibilidad, lo que permitió excluir 2 estudios que presentaban inconsistencias metodológicas. El corpus definitivo quedó integrado por 17 estudios, que conformaron la base del análisis de la presente revisión sistemática (Figura 1).

Figura 1. Diagrama de Flujo PRISMA



Nota: adaptado de Page, M. J., Matthew J. Page et al. (2021). PRISMA 2020 flow diagram. Disponible en: <https://www.prisma-statement.org/>

De los 17 estudios incluidos, ocho se recuperaron de DOAJ (47,06 %), cuatro de Redalyc (23,53 %), tres de SciELO (17,65 %) y dos de ScienceDirect (11,76 %). DOAJ concentró la mayor proporción de estudios incluidos, seguido de Redalyc, SciELO y ScienceDirect.

Características de los Estudios

Los estudios incluidos fueron publicados entre 2017 y 2026, con una mayor concentración en 2021 y 2022, años en los que se registraron tres publicaciones (17,6 %), respectivamente. En 2024, 2025 y 2026 se identificaron dos estudios por año (11,8 %), mientras que en 2017, 2018, 2019, 2020 y 2023 se registró una publicación anual (5,9 %).

La producción científica procedió de cuatro países: Colombia concentró ocho estudios (47,1 %), seguida de México con cuatro (23,5 %), Ecuador con tres (17,6 %) y Chile con dos (11,8 %). Esta distribución muestra una mayor representación de la evidencia en Colombia.

Metodológicamente, predominó el enfoque cuantitativo, empleado en 12 (70,6 %) de los 17 estudios, frente a dos investigaciones cualitativas y tres de enfoque mixto. Los estudios cuantitativos recurrieron principalmente a diseños no experimentales y transversales, con alcances descriptivos, correlacionales, exploratorios y comparativos. Las investigaciones cualitativas incorporaron diseños de estudio de caso y fenomenológico, mientras que los estudios mixtos integraron procedimientos cuantitativos y cualitativos con distintas especificaciones de diseño y alcance.

Las muestras informadas reunieron 3.598 participantes. Los mayores tamaños muestrales correspondieron a tres estudios realizados en Colombia: Avendaño et al. (2022), con 683 participantes; Gómez et al. (2025), con 542; y Martínez y Ochoa (2021), con 524. Las muestras más reducidas se observaron en los estudios cualitativos de Jiménez (2018), con 13 participantes; Fandiño et al. (2019), con 19; y Méndez López y Bautista (2017), con 20. Entre las investigaciones que reportaron la distribución por sexo, la participación femenina fue mayoritaria (62,3 %).

Las edades se concentraron principalmente en la adultez joven. Las medias de edad reportadas oscilaron entre 16,84 y 33 años. Algunos estudios no proporcionaron información sobre la edad de los participantes, por lo que esta característica no pudo establecerse de manera uniforme para el conjunto de investigaciones.

Tabla 1. Características de los Estudios Incluidos en la Revisión Sistemática

Autor	País	Diseño	Muestra	Edad
Gómez et al. 2025	Colombia	Cuantitativo, no experimental, transversal y de alcance explicativo	$n = 542$ (M: 62,3% - H: 37,7%)	$M = 22,78$
Muñoz Jara & Correa Pérez, 2023	Chile	Cuantitativo, descriptivo-correlacional, no experimental y transversal	$n = 53$ (M: 68% - H: 32 %)	$R = 18-30$
Moreno-Jorquera et al. 2025	Chile	Enfoque mixto, no experimental y transversal	$n = 136$ (M: 66,9% - H: 32,4 %)	$M = 21,34$
Avitia & Carbajal, 2026	México	Cuantitativo, descriptivo, comparativo y transversal	$n = 245$ (H: 31 % - M: 69 %)	$M = 21$
Ramírez-Vega, 2021	México	Cuantitativo, exploratorio, transversal	$n = 57$ (M: 42 - H: 15)	$R = 18-25$

Auquilla et al. 2020	Ecuador	Cuantitativo, exploratorio	$n = 422$ (H: 36,73 - M: 63,27%)	$M = 22,17$
Martínez & Ochoa, 2021	Colombia	Cuantitativo, correlacional, no experimental y transversal.	$n = 524$ (M: 340 - H:184)	
Salerno, 2026	Colombia	Enfoque mixto, cualitativo; descriptivo, interpretativo y transversal.	$n = 150$ (M: 52% - H: 48%)	$M = 16,84$
Avendaño et al. 2022	Colombia	Enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo.	$n = 683$ (M: 65,2 % - H: 34,8 %)	$R = 20-25$
Trujillo & Mayora, 2024	Colombia	Cuantitativa, de campo, alcance descriptivo y comparativo	$n = 54$ (M: 35 - H:19).	$R = 17 -30$
Falcón & Arroyo, 2024	Ecuador	Enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance descriptivo	$n = 229$ (M: 62,70% - H: 36,90%)	$R = 18 -23$
Méndez López & Bautista, 2017	México	Cuantitativo, exploratorio, no experimental y transversal.	$n = 20$ (H: 10 - M:10)	$R = 18-25$
Jiménez, 2018	Colombia	Estudio de caso cualitativo, exploratorio y descriptivo	$n = 13$ (M: 10 - H: 3).	$R = 17-28$
Criollo et al. 2022	Ecuador	Cuantitativo, no experimental, de alcance descriptivo	$n = 196$ (H: 68,4 % - M: 31,6 %)	$M = 22,79$
Salazar Caro, 2022	Colombia	Investigación empírica de enfoque mixto	$n = 30$	
Fandino et al. 2019	Colombia	Cualitativo, fenomenológico	$n = 19$ (M: 16 - H: 3)	$M = 33$
Alemán-Aguilar & Portillo Vázquez, 2021	México	Cuantitativo, no experimental y descriptivo	$n = 225$	

P1: ¿Desde qué perspectivas teóricas se han estudiado los factores motivacionales asociados con el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios de América Latina?

Los estudios incluidos abordaron la motivación desde diversas perspectivas teóricas (Tabla 2), con predominio del Modelo Socioeducativo de Gardner, empleado en los trabajos de Muñoz Jara y Correa Pérez (2023), Auquilla et al. (2020), Falcón y Arroyo (2024) y Alemán-Aguilar y Portillo Vázquez (2021), además de su integración con otros enfoques en Moreno-Jorquera et al. (2025). Otro referente fue el Sistema Motivacional del Yo en L2 de Dörnyei, utilizado por Gómez et al. (2025), Ramírez-Vega (2021) y Criollo et al. (2022). Por su parte, la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan sustentó los estudios de Avitia y Carbajal (2026) y Fandino et al. (2019), y también fue incorporada junto con otras perspectivas en Moreno-Jorquera et al. (2025).

En cuanto a la conceptualización, los estudios sustentados en el Modelo Socioeducativo de Gardner coincidieron en entender la motivación como un proceso que involucra el deseo de aprender una lengua, el esfuerzo destinado a su aprendizaje y las actitudes hacia este proceso (Muñoz Jara & Correa Pérez, 2023; Auquilla et al., 2020; Falcón & Arroyo, 2024). De manera similar, Alemán-Aguilar y Portillo Vázquez (2021) la concibieron como un proceso que impulsa y mantiene las actividades dirigidas al logro de metas. En los estudios que articularon esta perspectiva con otros referentes, la

motivación también fue entendida como un proceso psicológico que activa, dirige y mantiene la conducta, o como un conjunto de fuerzas que sostiene el esfuerzo y la persistencia hacia un objetivo (Moreno-Jorquera et al., 2025; Trujillo & Mayora, 2024).

Desde el Sistema Motivacional del Yo en L2, la motivación se vinculó principalmente con las metas, deseos y aspiraciones del estudiante y con la representación que construye de sí mismo como futuro usuario del inglés. En esta perspectiva, la distancia entre la imagen actual y la imagen deseada como hablante de la lengua actúa como impulso para el aprendizaje, mientras que las experiencias y condiciones del entorno también intervienen en este proceso (Gómez et al., 2025; Ramírez-Vega, 2021; Criollo et al., 2022).

Por su parte, los estudios vinculados con la Teoría de la Autodeterminación concibieron la motivación como un proceso que orienta y mantiene la conducta hacia metas, diferenciándose según el grado en que esta responde a regulaciones externas o a formas más autónomas de actuación (Avitia & Carbajal, 2026; Fandiño et al., 2019). Otras conceptualizaciones la definieron como un interés o deseo personal de aprender o como respuesta a estímulos externos (Martínez & Ochoa, 2021), mientras que Méndez López y Bautista (2017) la plantearon como una cualidad psicológica dirigida al logro de la meta de dominar una lengua.

También se identificaron conceptualizaciones que no se adscribieron exclusivamente a los tres modelos anteriores. Jiménez (2018) definió la motivación como un impulso interno que orienta la conducta hacia una meta e integra actitudes, deseos y disposición al esfuerzo, mientras que Salerno (2026) la presentó como un constructo psicológico que comprende componentes emocionales, sociales y culturales y sostiene la conducta de aprendizaje a lo largo del tiempo. En Salazar Caro (2022), la motivación fue abordada como parte del componente emotivo de las actitudes lingüísticas. En contraste, Avendaño et al. (2022) no presentaron una definición explícita de motivación, sino que la interpretaron a partir de los estímulos o razones vinculados con el proyecto de vida.

Tabla 2. Enfoques Teóricos y Conceptualización de la Motivación en los Estudios Incluidos

Autor	Enfoque teórico	Conceptualización de la motivación
Gómez et al. 2025	Sistema motivacional del yo en L2	Proceso vinculado con los deseos, las metas y las intenciones del estudiante, en el que intervienen motivos personales y experiencias del entorno de aprendizaje (You & Dörnyei, 2016).
Muñoz Jara & Correa Pérez, 2023	Modelo socioeducativo de Gardner	Variable psicológica multifacética que combina fuerzas internas y externas e impulsa el esfuerzo, el deseo de aprender una segunda lengua y una actitud positiva hacia su aprendizaje (Dörnyei, 2005; Gardner, 2010).
Moreno-Jorquera et al. 2025	Modelo socioeducativo de Gardner y Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan	Proceso psicológico que activa, dirige y mantiene la conducta hacia un objetivo, influido por factores internos y externos que determinan la intensidad y persistencia del esfuerzo (Deci & Ryan, 1985; Palmero, 2005).
Avitia & Carbajal, 2026	Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan	Proceso que orienta la conducta hacia determinadas metas y varía según el grado de autodeterminación (Deci & Ryan, 1985).

Ramírez-Vega, 2021	Sistema Motivacional del Yo en L2, de Dörnyei	Proceso motivacional vinculado con la representación que el estudiante construye de sí mismo como futuro usuario de la lengua y con sus experiencias de aprendizaje (Dörnyei, 2009).
Aquilla et al. 2020	Modelo socioeducativo de Gardner	Proceso que integra el deseo de aprender una lengua, el esfuerzo dedicado a su aprendizaje y las actitudes favorables hacia este proceso (Gardner, 1985).
Martínez & Ochoa, 2021	Actitud y motivación de Gardner	Interés y deseo personal de aprender o respuesta a estímulos externos, como recompensas y exigencias del entorno (Álvarez, 2020).
Salerno, 2026	Enfoque sociocrítico de Deci y Ryan y las orientaciones de Gardner	Constructo psicológico que integra factores emocionales, sociales y culturales y actúa como fuerza que inicia, orienta y sostiene la conducta de aprendizaje a lo largo del tiempo (Dörnyei & Ushioda, 2011).
Avendaño et al. 2022	No se explicita una teoría motivacional específica	No presenta una definición explícita de motivación. La interpreta a partir de los estímulos o razones vinculados con el proyecto de vida
Trujillo & Mayora, 2024	Distinción entre motivación integrativa e instrumental de Gardner y Lambert y categorías motivacionales de Dörnyei y Ushioda	Conjunto de fuerzas que impulsan al individuo a actuar, esforzarse y persistir para alcanzar un objetivo (Dörnyei & Ushioda, 2011; Gardner 1972).
Falcón & Arroyo, 2024	Modelo socioeducativo de Gardner	Proceso complejo que comprende componentes emocionales, cognitivos y conductuales (Gardner, 2010).
Méndez López & Bautista, 2017	Perspectivas integradora–instrumental (Gardner y Lambert) e intrínseca–extrínseca (Ryan y Deci).	Cualidad psicológica que conduce al logro de la meta de dominar una lengua (Gardner & Lambert, 1972; Ryan & Deci, 2000).
Jiménez, 2018	Distinción entre motivación interna y externa (Brown, 2002; Harmer, 2007). Se consideran planteamientos de Harmer (2007) y Richards y Schmidt (2002) sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas.	Impulso interno que orienta la conducta hacia una meta y que, comprende las actitudes, los deseos y la disposición a esforzarse (Harmer, 2007; Richards & Schmidt, 2002).
Criollo et al. 2022	Modelo del sistema motivacional del yo en una segunda lengua de Dörnyei	Impulso para aprender una segunda lengua, generado por la discrepancia entre la imagen actual del estudiante y la que desea alcanzar como usuario del idioma (Dörnyei, 2005).
Salazar Caro, 2022	La motivación se aborda dentro del componente emotivo (Gómez, 1998, 2002)	Componente emotivo de las actitudes lingüísticas, relacionado con el gusto, las preferencias y las razones que llevan a los estudiantes a aprender inglés (Janés, 2006).
Fandino et al. 2019	Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan	Proceso psicológico que activa, orienta y mantiene la conducta hacia metas, cuya regulación varía desde formas controladas por el entorno hasta formas autónomas (Deci & Ryan).
Alemán-Aguilar & Portillo Vázquez, 2021	Modelo socioeducativo de Gardner	Proceso que impulsa y mantiene las actividades dirigidas al logro de metas (Gardner).

P2: ¿Qué factores motivacionales para el aprendizaje del inglés se han identificado en los estudiantes universitarios de América Latina?

Para identificar los factores que motivan a los estudiantes universitarios a aprender inglés, los investigadores recurrieron a diferentes instrumentos. Seis estudios emplearon instrumentos previamente desarrollados, entre ellos la Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner; la Language Learning Orientation Scale (LLOS-IEA); el Cuestionario sobre la Motivación en el Aprendizaje del Inglés en Línea (CMAIL); el Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) y el cuestionario motivacional de Al-Ta'ani. Algunos estudios adaptaron instrumentos previos, como el cuestionario basado en el modelo de Dörnyei utilizado por Ramírez-Vega (2021), el instrumento adaptado de Taguchi et al. (2009) empleado por Trujillo y Mayora (2024) y el cuestionario adaptado de Liu y Thompson (2018) utilizado por Criollo et al. (2022). Otros estudios recurrieron a cuestionarios elaborados específicamente para la investigación, encuestas y entrevistas semiestructuradas.

En cuanto a los factores motivacionales identificados, la síntesis agrupó los hallazgos en cinco categorías emergentes: personales, académicos, profesionales y laborales, socioculturales, y relacionados con el entorno de aprendizaje y social.

Los factores personales comprendieron el interés por aprender inglés y otros idiomas, el disfrute y la curiosidad por el aprendizaje, la autodeterminación, la autorregulación, el deseo de alcanzar un mayor dominio del idioma, el desarrollo personal y la representación de sí mismo como futuro hablante competente. Estos factores fueron identificados, entre otros, por Gómez et al. (2025), Muñoz Jara y Correa Pérez (2023), Martínez y Ochoa (2021), Ramírez-Vega (2021) y Criollo et al. (2022).

Los factores académicos reunieron motivos relacionados con la aprobación de asignaturas, obtención del título universitario, continuación de estudios de posgrado, acceso a becas e intercambios, participación en investigación y acreditación del dominio del idioma. También se identificó el inglés como un recurso para alcanzar metas educativas y ampliar las posibilidades de formación académica (Avitia & Carbajal, 2026; Auquilla et al., 2020; Martínez & Ochoa, 2021; Avendaño et al., 2022; Jiménez, 2018; Fandiño et al., 2019).

Los factores profesionales y laborales fueron recurrentes en los estudios e incluyeron las expectativas de conseguir mejores oportunidades de empleo, incrementar los ingresos, favorecer el desarrollo profesional, mejorar la competitividad, emprender y utilizar el inglés en el ejercicio profesional. Estas motivaciones aparecieron en investigaciones desarrolladas en distintos países y bajo diferentes perspectivas teóricas (Moreno-Jorquera et al., 2025; Ramírez-Vega, 2021; Auquilla et al., 2020; Avendaño et al., 2022; Trujillo & Mayora, 2024; Falcón & Arroyo, 2024; Salazar Caro, 2022; Fandiño et al., 2019).

Los factores socioculturales comprendieron el interés por conocer otras culturas, comunicarse con hablantes de inglés, interactuar con personas extranjeras, viajar, acceder a contenidos culturales en inglés y participar en contextos multiculturales. Dentro de esta categoría también aparecieron el interés por la música, películas, libros y otros contenidos en inglés, así como el acercamiento a comunidades de habla inglesa (Moreno-Jorquera et al., 2025; Auquilla et al., 2020; Salerno, 2026; Avendaño et al., 2022; Falcón & Arroyo, 2024; Jiménez, 2018; Fandiño et al., 2019; Alemán-Aguilar & Portillo Vázquez, 2021).

Los factores relacionados con el entorno de aprendizaje y social incluyeron la influencia del profesorado, las metodologías y actividades de enseñanza, el ambiente de aula, las experiencias previas de aprendizaje y el apoyo o las expectativas procedentes de familiares, amigos y otros referentes sociales. También se identificaron experiencias educativas previas, como la formación bilingüe y las estancias en países de habla inglesa (Gómez et al., 2025; Ramírez-Vega, 2021; Auquilla et al., 2020; Salerno, 2026; Criollo et al., 2022; Alemán-Aguilar & Portillo Vázquez, 2021).

Tabla 3. Factores Motivacionales Identificados en el Aprendizaje del Inglés

Autor	Instrumento	Factores motivacionales
Gómez et al. 2025	Cuestionario sobre la Motivación en el Aprendizaje del Inglés en Línea (CMAIL) creado por Zheng et al. (2018)	Interés cultural y experiencias previas sobre el lenguaje.
Muñoz Jara & Correa Pérez, 2023	Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner, versión de Sandoval Pineda (2011)	Interés por aprender otros idiomas, deseo de alcanzar un alto dominio del inglés y el disfrute de las clases.
Moreno-Jorquera et al. 2025	Versión de 43 ítems de la Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)	Interés por aprender inglés y otras lenguas, el deseo de comunicarse con personas de diferentes culturas y comprender la cultura angloparlante, así como la aspiración de alcanzar un alto dominio del idioma. También se señalaron razones prácticas, como la utilidad del inglés para el ejercicio profesional y el acceso a mejores oportunidades laborales.
Avitia & Carbajal, 2026	Language Learning Orientation Scale (LLOS-IEA), traducida al español.	Los estudiantes valoraban aprender inglés por su utilidad para alcanzar metas académicas y profesionales.
Ramírez-Vega, 2021	Cuestionario adaptado de instrumentos previos basados en el modelo de Dörnyei	Utilidad del inglés para acceder a oportunidades laborales o educativas, la imagen de sí mismos como futuros hablantes competentes —Yo ideal de L2, y la influencia del profesorado.
Aquilla et al. 2020	Encuesta	Oportunidades laborales y mejores ingresos; obtención del título universitario; posibilidad de cursar estudios de posgrado; viajes y conocimiento de otras culturas; comunicación en inglés.
Martínez & Ochoa, 2021	Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA), de 35 ítems	Calificaciones, aprobación del curso, graduación, reconocimiento y oportunidades laborales.
Salerno, 2026	Encuesta	Percepción de que el inglés abre mayores oportunidades, el interés generado por los docentes en las clases de inglés, tener familiares que estudiaron inglés, y la calidad del programa de inglés del colegio; en menor medida, influyó la valoración del inglés en la comunidad.
Avendaño et al. 2022	Cuestionario de 34 preguntas	Emigrar para acceder a mejores ofertas laborales, inserción en el mercado laboral, mejorar el currículum y aumentar la competitividad profesional.

Trujillo & Mayora, 2024	Cuestionario adaptado de Taguchi et al. (2009), para evaluar dimensiones motivacionales y actitudes hacia el inglés	Beneficios académicos y profesionales, mejores oportunidades laborales e ingresos, prevención de consecuencias académicas o laborales negativas, interés por la lengua, su cultura y sus hablantes.
Falcón & Arroyo, 2024	Cuestionario motivacional de Al-Ta'ani (2018)	Posibilidad de viajar al extranjero y conseguir un buen trabajo. Comprender libros, historias y películas en inglés.
Méndez López & Bautista, 2017	Cuestionario	Ingresos futuros; estatus social; y utilidad del inglés para el éxito académico y profesional.
Jiménez, 2018	Cuestionario, encuesta	Desarrollo profesional, viajes, conocimiento de otras culturas, comunicación con extranjeros, acceso a contenidos en inglés y oportunidades de becas internacionales.
Criollo et al. 2022	Cuestionario sobre motivación para aprender inglés, adaptado de Liu y Thompson (2018),	Deseo de dominar el inglés para el desarrollo personal y profesional, las expectativas y obligaciones familiares, académicas y profesionales, experiencias previas de aprendizaje, como la educación bilingüe y las estancias en países de habla inglesa.
Salazar Caro, 2022	Cuestionario	Expectativas de mejores oportunidades laborales y económicas; posibilidades de formación académica y profesional; interés por viajar y conocer otras culturas.
Fandino et al. 2019	Entrevista diseñada en base a bibliografía	Posibilidad de acceder a mejores oportunidades laborales, ampliar su formación profesional. También mencionaron el interés personal por el idioma y la necesidad de cumplir con una asignatura obligatoria de su carrera.
Alemán-Aguilar & Portillo Vázquez, 2021	Cuestionario de preguntas abiertas	Oportunidades laborales, la comunicación con otros hablantes, el interés por el idioma, las actividades de clase, escuchar conversaciones o música en inglés, aprender a leer y aprender a escribir.

P3: ¿Qué relación tiene la motivación con los resultados del aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios de América Latina?

La mayoría de los estudios (76,5 %; $n = 13$) no evaluó empíricamente resultados del aprendizaje del inglés vinculados con la motivación, sino que se concentró en identificar tipos, orientaciones y factores motivacionales. Entre los cuatro estudios (23,5 %) que incorporaron indicadores o resultados del aprendizaje del inglés, se identificaron asociaciones positivas de baja magnitud en algunos casos, mientras que en otro no se encontró una asociación estadísticamente significativa.

Muñoz Jara y Correa Pérez (2023) no encontraron una asociación estadísticamente significativa entre la motivación y el rendimiento académico en inglés ($r = 0,072$; $p = 0,610$). En cambio, Martínez y Ochoa (2021) reportaron asociaciones positivas débiles entre el aprendizaje del inglés y la motivación intrínseca ($r = 0,132$; $p = 0,003$) y extrínseca ($r = 0,204$; $p < 0,001$). Asimismo, Criollo et al. (2022) encontraron que el yo ideal, referido al deseo de convertirse en un usuario competente del inglés, se vinculó significativamente con un mayor dominio del idioma; mientras que las obligaciones y expectativas externas fueron más frecuentes entre quienes presentaban menor dominio.

Por su parte, Avendaño et al. (2022) abordaron el aprendizaje desde la percepción de los estudiantes: el 77,1 % estuvo muy o algo de acuerdo con que su aprendizaje y dominio del inglés se debía principalmente a su iniciativa de autoformación. Por tanto, este hallazgo refleja la valoración de los participantes sobre su propio proceso de aprendizaje, a diferencia de los estudios que examinaron estadísticamente indicadores de rendimiento o dominio.

Tabla 4. Resultados sobre la Relación entre la Motivación y el Aprendizaje del Inglés

Autor	Resultados en el aprendizaje
Gómez et al. 2025	Efecto/relación con el aprendizaje: no evaluado empíricamente.
Muñoz Jara & Correa Pérez, 2023	No se encontró una relación estadísticamente significativa entre la motivación y el rendimiento académico en inglés ($r = 0,072$; $p = 0,610$).
Moreno-Jorquera et al. 2025	Efecto/relación con el aprendizaje: no evaluado empíricamente.
Avitia & Carbajal, 2026	Efecto/relación con el aprendizaje: no evaluado empíricamente.
Ramírez-Vega, 2021	Efecto/relación con el aprendizaje: no evaluado empíricamente.
Auquilla et al. 2020	Efecto/relación con el aprendizaje: no evaluado empíricamente.
Martínez & Ochoa, 2021	Se encontró una correlación positiva débil entre la motivación intrínseca y la variable de aprendizaje del inglés ($r = 0,132$; $p = 0,003$), así como entre la motivación extrínseca y dicha variable ($r = 0,204$; $p < 0,001$).
Salerno, 2026	Efecto/relación con el aprendizaje: no evaluado empíricamente.
Avendaño et al. 2022	El 77,1 % de los participantes estuvo muy o algo de acuerdo con que su aprendizaje y dominio del inglés se debía principalmente a su iniciativa de autoformación.
Trujillo & Mayora, 2024	Efecto/relación con el aprendizaje: no evaluado empíricamente.
Falcón & Arroyo, 2024	Efecto/relación con el aprendizaje: no evaluado empíricamente.
Méndez López & Bautista, 2017	Efecto/relación con el aprendizaje: no evaluado empíricamente.
Jiménez, 2018	Efecto/relación con el aprendizaje: no evaluado empíricamente.
Criollo et al. 2022	El deseo de convertirse en un usuario competente del inglés (yo ideal) se relacionó significativamente con un mayor dominio del idioma. Las obligaciones y expectativas externas tuvieron mayor presencia en estudiantes con menor dominio del inglés
Salazar Caro, 2022	Efecto/relación con el aprendizaje: no evaluado empíricamente.
Fandino et al. 2019	Efecto/relación con el aprendizaje: no evaluado empíricamente.
Alemán-Aguilar & Portillo Vázquez, 2021	Efecto/relación con el aprendizaje: no evaluado empíricamente.

DISCUSIÓN

Perspectivas Teóricas sobre la Motivación

Los resultados muestran que la motivación para aprender inglés en estudiantes universitarios en América Latina ha sido estudiada desde distintas perspectivas teóricas, con una mayor recurrencia del modelo socioeducativo de Gardner. Esto puede relacionarse con que este modelo fue desarrollado específicamente para explicar la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua y permite

examinar tanto las orientaciones instrumentales como las integradoras. A su vez, la utilización del Sistema Motivacional del Yo en L2 y de la Teoría de la Autodeterminación muestra la incorporación de perspectivas posteriores que amplían el estudio de la motivación hacia la proyección del estudiante como futuro usuario de la lengua y las distintas formas de regulación de su conducta.

Este patrón coincide parcialmente con revisiones previas, que muestran el uso de estos mismos referentes, aunque con diferencias en su predominio. Mahmoodi y Yousefi (2021), encontraron que el Sistema Motivacional del Yo en L2 fue el marco más utilizado, seguido de la Teoría de la Autodeterminación, mientras que el modelo socioeducativo tuvo una presencia menor. De manera similar, Aung y Nikolov (2025), en su revisión de investigaciones realizadas con estudiantes universitarios, identificaron una mayor presencia de la Teoría de la Autodeterminación y del Sistema Motivacional del Yo en L2. En cambio, Pamelasari y Habók (2026) evidenciaron una mayor diversidad teórica e identificaron entre los referentes recurrentes el modelo socioeducativo, la Teoría de la Autodeterminación y el Sistema Motivacional del Yo en L2. Estas diferencias sugieren que, aunque la investigación latinoamericana comparte los principales marcos utilizados internacionalmente, el modelo socioeducativo de Gardner mantiene una presencia más marcada en los estudios incluidos en esta revisión, frente al mayor protagonismo adquirido por perspectivas más recientes en revisiones de alcance internacional.

Factores Motivacionales Asociados con el Aprendizaje del Inglés

La síntesis muestra que la motivación para aprender inglés no responde a una única razón, sino a la combinación de factores personales, académicos, profesionales y laborales, socioculturales y del entorno de aprendizaje y social. No obstante, los factores profesionales y laborales fueron los más recurrentes, principalmente asociados con mejores oportunidades de empleo, mayores ingresos, desarrollo profesional y competitividad laboral. Este predominio sugiere que, en los estudios analizados, el inglés es valorado especialmente por su utilidad para la trayectoria profesional futura.

Al contrastar este resultado con revisiones realizadas en otros contextos, se observan tanto coincidencias como diferencias. Julianto et al. (2024), en una revisión concentrada principalmente en países asiáticos, encontraron una mayor diversidad de factores individuales y destacaron el entusiasmo como el factor más consistente, aunque también identificaron razones vinculadas con el interés personal. En cambio, Pamelasari y Habók (2026), al revisar estudios sobre inglés para fines específicos, mostraron una mayor presencia de propósitos académicos y profesionales. Estas diferencias indican que, aunque las categorías generales de factores motivacionales aparecen en distintos contextos geográficos y educativos, su relevancia parece variar según las características de la población y el contexto de aprendizaje.

La interpretación de estos resultados debe considerar que los 17 estudios incluidos proceden únicamente de Colombia, México, Ecuador y Chile, con una mayor concentración en Colombia. Esta distribución limita la posibilidad de generalizar los hallazgos al conjunto de América Latina y determinar si los factores motivacionales identificados presentan una relevancia similar en otros contextos universitarios de la región.

Motivación y Aprendizaje del Inglés

Los resultados muestran que la relación entre la motivación y el aprendizaje del inglés ha sido poco examinada empíricamente en los estudios latinoamericanos incluidos. La mayoría se concentró en

identificar tipos, niveles o factores motivacionales, sin incorporar indicadores de aprendizaje que permitieran establecer su relación con el desempeño lingüístico. Entre los estudios que sí realizaron este análisis, los resultados no fueron uniformes: Martínez y Ochoa (2021) encontraron relaciones positivas, aunque débiles, entre la motivación intrínseca y extrínseca y el aprendizaje del inglés; Criollo et al. (2022) identificaron que el Ideal L2 Self se asociaba con un mayor dominio del idioma; mientras que Muñoz Jara y Correa Pérez (2023) no encontraron una relación estadísticamente significativa entre motivación y rendimiento académico. En consecuencia, la evidencia latinoamericana disponible no permite sostener una relación entre la motivación y los resultados de aprendizaje.

Este resultado contrasta parcialmente con la evidencia sintetizada en revisiones internacionales. Aung y Nikolov (2025), centrados específicamente en estudiantes universitarios, señalan que investigaciones previas han encontrado asociaciones entre diferentes componentes motivacionales y los logros en la segunda lengua; además, destacan que el Ideal L2 Self, el Ought-to L2 Self y las experiencias de aprendizaje se han relacionado con el esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a invertir. Shurovi et al. (2024), desde la perspectiva de la motivación de logro, muestran igualmente que una parte importante de la investigación internacional ha examinado constructos como la autoeficacia, la autorregulación y las metas de logro en relación con el desempeño en inglés, aunque su revisión se orienta principalmente a caracterizar las teorías y tendencias de este campo y no a estimar un efecto global de la motivación sobre el aprendizaje.

La diferencia con los estudios latinoamericanos parece encontrarse, por tanto, menos en la ausencia de resultados favorables y más en la escasez de investigaciones que hayan comprobado directamente esta relación. Mientras la literatura internacional ha avanzado en el análisis de componentes motivacionales específicos y su asociación con el esfuerzo, el dominio o el rendimiento, buena parte de los estudios latinoamericanos revisados se ha orientado principalmente a describir qué motiva a los estudiantes. Esto limita la posibilidad de determinar hasta qué punto los factores personales, académicos, profesionales, socioculturales y del entorno identificados se traducen efectivamente en mejores resultados en el aprendizaje del inglés, y señala la necesidad de investigaciones que incorporen simultáneamente medidas de motivación y resultados objetivos de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

La revisión sistemática de 17 estudios publicados durante la última década evidenció que la motivación para aprender inglés se ha abordado desde diversas perspectivas teóricas, con mayor recurrencia del modelo socioeducativo de Gardner. Se identificaron factores motivacionales personales, académicos, profesionales y laborales, socioculturales y del entorno de aprendizaje y social, entre los que destacaron los profesionales y laborales. Sin embargo, la escasa evaluación empírica de la relación entre la motivación y los resultados de aprendizaje limita la comprensión de su asociación con el desempeño académico y el dominio del inglés.

Futuras investigaciones podrían incorporar indicadores objetivos del dominio del inglés y ampliar la cobertura geográfica para contrastar los hallazgos en distintos contextos universitarios latinoamericanos.

Implicaciones y Limitaciones

Esta revisión contribuye a organizar el conocimiento disponible sobre la motivación para aprender inglés en universitarios latinoamericanos, al integrar perspectivas teóricas y factores estudiados de manera dispersa en la literatura. En el ámbito teórico, ofrece una estructura de análisis que permite abordar la motivación como un fenómeno multidimensional y contextualizado. En el plano investigativo, proporciona categorías que pueden favorecer una mayor comparabilidad entre estudios y orientar la selección de variables en futuras investigaciones.

La revisión estuvo condicionada por el reducido número de estudios desarrollados en América Latina, lo que limitó la posibilidad de establecer patrones consistentes entre países de la región. Asimismo, la búsqueda se realizó en cuatro bases de datos, por lo que pudieron quedar fuera investigaciones indexadas en otras fuentes académicas. Futuras revisiones podrían ampliar las bases consultadas e incorporar nuevas investigaciones conforme aumente la producción científica regional, con el fin de obtener una representación más amplia de los distintos contextos universitarios latinoamericanos.

Contribuciones

Deicy Elizabeth Vincés Moreira y José Tranquilino Bermeo Reyes: Diseño de la investigación, administración del proyecto, análisis e interpretación formal de datos, redacción manuscrito y revisión final del manuscrito. Toma de datos, revisión de la bibliografía y redacción manuscrito. Hemos leído y aprobado la versión final del manuscrito, así mismo estamos de acuerdo con la responsabilidad de todos los aspectos del trabajo presentado.

Conflicto de Interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés en relación con el trabajo presentado en este informe.

Uso de Inteligencia Artificial

No se usaron tecnologías de IA o asistidas por IA para el desarrollo de este trabajo.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán-Aguilar, C. G., & Vázquez, M. P. (2021). Analysis of the motivation of English as a second language in higher education students in Mexican context. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 31-39. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.8713>
- Amengual-Pizarro, M., & García-Laborda, J. (2017). Analysing test-takers' views on a computer-based speaking test. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19, 23-38. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n_sup1.68447
- Aung, M. M., & Nikolov, M. (2025). Tertiary students' English language learning motivation: A systematic review. *Acta Psychologica*, 261, 105854. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105854>
- Auquilla, D. P. O., Camacho, C. S. H., Garzón, P. S., & Fajardo, S. C. (2020). La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: Antecedentes, resultados y propuestas. *Revista Publicando*, 7(24), 9-20. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2063>

- Avendaño, W. R., Rueda, G., & García, O. (2022). Dominio del inglés frente al proyecto de vida: percepciones de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 15(3), 97-106. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300097>
- Avitia, J. A., & Carbajal, M. P. (2026). Tipos de motivación para aprender inglés como lengua extranjera en estudiantes normalistas. *Chihuahua Hoy*, e7556-e7556. <https://doi.org/10.20983/chihuahuahoy.2026.24.6>
- Baumeister, R. F. (2016). Toward a general theory of motivation: Problems, challenges, opportunities, and the big picture. *Motivation and emotion*, 40(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9521-y>
- Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M., & Neumann, D. L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher education research & development*, 31(5), 625-640. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.702735>
- Carrió-Pastor, M. L., & Mestre, E. M. M. (2014). Motivation in second language acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 240-244. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.201>
- Criollo, E. M., Tipán, D. T., Arroyo, P. A., & Vargas, P. M. (2022). Language center students' perceptions of online English language learning as proficiency. *Hachetetepe. Revista científica de educación y comunicación*, (24), 1202-1202. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2022.i24.1202>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436.
- Degrave, P., Van Steendam, E., & Sercu, L. (2023). Self-determination in EMI education. A study of university students' motivation in Vietnam. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100295. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100295>
- Dobrić, N., Korenjak, M., Procházka, S., Molina-Munoz, A., & Ruppel, A. (2026). English as a 'global' language in a geopolitically changing world—the telling patterns observable in historical precedents. *Asian Englishes*, 28(1), 222-234. <https://doi.org/10.1080/13488678.2025.2602100>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9-11.
- Falcón, M. D. F., & Arroyo, P. A. A. (2024). Motivación Instrumental e integrativa en Estudiantes Universitarios: Instrumental and Integrative Motivation in University Students. *Revista Científica*, 9(34), 22-40. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.1.22-40>
- Fandino, F. G. E., Muñoz, L. D., & Velandia, A. J. S. (2019). Motivation and E-Learning English as a foreign language: A qualitative study. *Heliyon*, 5(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02394>
- Gao, L., & Liu, H. (2022). Revisiting students' foreign language learning demotivation: From concepts to themes. *Frontiers in Psychology*, 13, 1030634. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030634>
- Gardner, R. C. (2007). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *Eurosla yearbook*, 6(1), 237-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9465239>

- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Pierson, R. (1983). The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modeling. *Journal of language and social psychology*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0261927X8300200101>
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E., & Larenas, C. D. (2024). Aprendizaje del inglés durante el covid-19: factores cognitivos, afectivos y ambiente de la clase. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 24(2), e18620. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202418620>
- Hosseini, A., & Shokrpour, N. (2019). Exploring motivating factors among Iranian medical and nursing ESP language learners. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), 1634324. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1634324>
- Jiménez, P. K. (2018). Exploring students' perceptions about English learning in a public university. *How*, 25(1), 69-91. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.385>
- Julianto, D. A., Laeli, N., & Nurkhaifah, S. (2024). Exploring Factors Influencing College Students' Motivation in Learning English: A Systematic Literature Review. *English Focus: Journal of English Language Education*, 8(1), 37-50. <https://englishfocus.upstegal.ac.id/index.php/efj/article/view/188>
- Khan, S. S., & Takkac, M. (2021). Motivational factors for learning English as a second language acquisition in Canada. *Higher Education Studies*, 11(1), 160-170. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n1p160>
- Klimova, B. F. (2021). Motivation for learning English at a university level. *Procedia-social and behavioral sciences*, 15, 2599-2603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.153>
- Marcillo, S. M. S. L., San Lucas, C. A., & San Lucas, S. B. A. (2025). Desarrollo de las competencias educativas en el idioma inglés. *Revista Ciencia y Líderes*, 4(2), 80-89. <https://doi.org/10.47230/revista.ciencia-lideres.v4.n2.2025.80-89>
- Martín González, D., & Chaves Yuste, B. (2024). From English for general purposes to English for specific purposes: The role of motivation in higher education in Spain. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2024.12.1.2>
- Martínez, J. A. Á., & Ochoa, J. D. J. R. (2021). La motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje del idioma inglés: un estudio de caso en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 13(5), 38-47.
- Méndez López, M. G., & Bautista Tun, M. (2017). Motivating and demotivating factors for students with low emotional intelligence to participate in speaking activities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 151-163. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.60652>
- Moreno-Jorquera, S., Guajardo-González, J., & Saavedra-Concha, F. (2025). Motivation and Lexical Availability in Chilean Students Learning English as L2. *Glocality*, 8(1), 10-10. <https://doi.org/10.5334/glo.113>
- Muñoz Jara, R., & Correa Pérez, R. (2023). Relación entre motivación y rendimiento académico de estudiantes en el idioma inglés. *Logos (La Serena)*, 33(2), 490-509. <http://dx.doi.org/10.15443/rl3326>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Pamelasari, S. D., & Habók, A. (2026). Systematic review of motivational orientation in English for specific purposes: Insights from a decade of research (2016–2025). *Acta Psychologica*, 268, 107309. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.107309>
- Ramírez-Vega, J. U. (2021). La motivación para aprender inglés en estudiantes de licenciatura, un estudio empírico en México. *Revista Lengua Y Cultura*, 3(5), 72–78. <https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7854>
- Rueda, R., & Chen, C. Y. B. (2005). Assessing motivational factors in foreign language learning: Cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10(3), 209–229. https://doi.org/10.1207/s15326977ea1003_4
- Salazar Caro, A. R. (2022). Atitudes lingüísticas de estudiantes de lenguas de una universidad pública colombiana. *Folios*, (55), 153–168. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12217>
- Salerno, J. A. C. (2026). Motivaciones para estudiar inglés en educación superior: perspectivas de estudiantes de grado once. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 17(2), 44–60. <https://doi.org/10.18175/VyS17.2.2026.3>
- Schoonen, R., Gelderen, A. V., Glopper, K. D., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language learning*, 53(1), 165–202. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00213>
- Shurovi, M., Yahaya, M. F., Hajimia, H., & Hasan, M. K. (2024). Five decades of achievement motivation research in ELT: A systematic literature review. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 21(1), 285–318. <https://doi.org/10.32890/mjli2024.21.1.10>
- Trujillo, J. A., & Mayora, C. (2024). Género, motivación y actitudes hacia el inglés como lengua extranjera. *Enunciación*, 29(2), 220–236. <https://doi.org/10.14483/22486798.21747>
- Van Nguyen, S., & Habók, A. (2021). Vietnamese non-English-major students' motivation to learn English: from activity theory perspective. *Heliyon*, 7(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06819>
- Vonkova, H., Jones, J., Moore, A., Altinkalp, I., & Selcuk, H. (2021). A review of recent research in EFL motivation: Research trends, emerging methodologies, and diversity of researched populations. *System*, 103, 102622. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102622>
- William, M., & Burden, R. L. (1997). Psychology for language teachers: A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press. Yang, N, D.(1999). *The Relationship between EFL learner's beliefs and learning strategy use*. *System*, 27, 515–535.
- Zhang, F., Wang, J., & Mairin, H. L. (2022). Research on language learning motivation in school settings in System. *System*, 107, 102817. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102817>