

Autonomía, Interacción y Retroalimentación como Impulsores de la Motivación en el Aprendizaje del Inglés

Autonomy, Interaction, and Feedback as Motivators in English Language Learning

Autores:

Dra. Carmen Alicia Magaña Figueroa – Universidad de Colima
cmaganaf@ucol.mx – [ORCID: 0000-0003-3648-3748](https://orcid.org/0000-0003-3648-3748)

Fecha de envío:
27 de julio de 2026

Fecha de aceptación:
10 de octubre de 2026

Fecha de publicación:
28 de octubre de 2026

RESUMEN

Esta investigación cualitativa, con diseño de estudio de caso, analizó la relación entre autonomía, interacción, retroalimentación y motivación en el aprendizaje del inglés en una licenciatura universitaria. Participaron 40 estudiantes de tres grupos correspondientes a los niveles A1, B1 y B2. Los datos se recopilaban mediante observaciones de clase, entrevistas semiestructuradas y análisis de materiales didácticos. El análisis siguió procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva propuestos por Corbin y Strauss (2008). Los hallazgos indican que la motivación se fortalece cuando convergen interacciones significativas, retroalimentación orientada a la mejora y oportunidades graduales de autonomía en un ambiente de confianza. El contraste descriptivo mostró mayor necesidad de guía y validación docente en A1, mientras que en B1 y B2 se observaron manifestaciones de mayor independencia. Se concluye que la motivación es un proceso socialmente construido y que el acompañamiento docente favorece la confianza, la participación y la autonomía estudiantil.

PALABRAS CLAVE

Motivación del aprendiz; autonomía del estudiante; interacción docente–estudiante; retroalimentación; inglés como lengua extranjera (EFL)

ABSTRACT

This qualitative case study examined the relationship between autonomy, interaction, feedback, and motivation in English learning within a university language teaching program. Forty students from three groups at A1, B1, and B2 proficiency levels participated. Data were collected through classroom observations, semi-structured interviews, and analysis of instructional materials. The analysis followed the open, axial, and selective coding procedures proposed by Corbin and Strauss (2008). The findings indicate that motivation is strengthened when meaningful interaction, improvement-oriented feedback, and gradual opportunities for autonomy converge in a trusting classroom environment. A descriptive comparison showed a greater need for teacher guidance and validation in A1, whereas B1 and B2 displayed indications of greater independence. These differences are interpreted as descriptive findings rather than effects caused exclusively

by language proficiency. The study concludes that motivation is socially constructed and that teacher support fosters trust, participation, and student autonomy.

KEY WORDS

Learner motivation; learner autonomy; teacher–student interaction; feedback practices; English as a Foreign Language (EFL)

1. Introducción

Esta investigación explora cómo la autonomía, la interacción y la retroalimentación se relacionan con la motivación de los estudiantes universitarios en el aprendizaje del idioma inglés de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Este interés surge por los desafíos particulares que enfrentan los estudiantes universitarios en el aula, los cuales pueden generar desmotivación. Si bien investigaciones previas han señalado estos problemas, aún existe una carencia de estudios integrales locales que aborden específicamente cómo estos factores se relacionan con la motivación en contextos de aula diversos. Por ello, resulta necesario comprender cómo los docentes pueden crear un ambiente de aula que brinde apoyo y anime a los estudiantes a continuar aprendiendo y mejorando. Al examinar estos factores, esta investigación busca ofrecer conocimientos que permitan a los docentes brindar un mejor acompañamiento a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

El enfoque central de este estudio es comprender cómo la autonomía, la interacción y la retroalimentación se relacionan con la motivación de los estudiantes universitarios que aprenden inglés como lengua extranjera. Este tema resulta especialmente significativo en el ámbito de la enseñanza de idiomas, pues, como sugiere Dörnyei (2001), comprender los elementos motivacionales es crucial para mejorar tanto la efectividad de la enseñanza como la experiencia general de aprendizaje.

A partir de lo anterior, este estudio buscó responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera se relacionan la autonomía, la interacción y la retroalimentación con la motivación de estudiantes universitarios en el aprendizaje del inglés en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas? De ella se derivan dos preguntas específicas: ¿cómo se manifiestan estos tres factores en el aula de los niveles A1, B1 y B2?, y ¿qué diferencias descriptivas en la motivación y en la autonomía se identifican entre los grupos de distintos niveles de competencia lingüística? En consecuencia, el objetivo general fue comprender cómo la autonomía, la interacción y la retroalimentación se relacionan con la motivación de los estudiantes; y los objetivos específicos, describir las manifestaciones observables de estos factores en cada nivel y contrastar descriptivamente las percepciones y comportamientos identificados en los tres grupos.

1.1 Revisión de literatura

Este apartado presenta estudios y aportes teóricos que permiten comprender cómo la autonomía, la interacción y la retroalimentación se relacionan con la motivación de estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera en distintos contextos. La literatura sobre autonomía sostiene que esta no equivale simplemente a estudiar sin ayuda, sino a desarrollar capacidad para tomar decisiones, establecer metas, seleccionar estrategias y asumir responsabilidad sobre el propio aprendizaje (Little, 1991; Benson, 2011). Desde esta perspectiva, el apoyo docente continúa siendo relevante, especialmente cuando el estudiante todavía requiere orientación para ejercer esa autonomía de manera efectiva.

En relación con la motivación, la Teoría de la Autodeterminación plantea que los contextos educativos que favorecen la autonomía, la competencia y la relación con otros pueden apoyar formas más autodeterminadas de motivación (Deci & Ryan, 1985). En el ámbito específico del aprendizaje de lenguas, Dörnyei (2001) y Dörnyei y Ushioda (2011) destacan que la motivación es dinámica y sensible a las experiencias que se producen en el aula, por lo que las prácticas docentes y las relaciones interpersonales forman parte del contexto motivacional del estudiante.

La evidencia empírica también ha examinado el papel del apoyo a la autonomía. Alrabai (2021), mediante una intervención experimental con estudiantes universitarios de EFL, encontró cambios positivos en distintas dimensiones de la autonomía cuando los docentes implementaron prácticas de enseñanza orientadas a ampliar la elección, la participación en la toma de decisiones y el control del estudiante sobre su aprendizaje. El estudio también reportó una relación positiva entre el apoyo a la autonomía y la motivación intrínseca, lo que aporta evidencia para analizar conjuntamente ambos constructos.

La interacción constituye otro componente relevante. Long (1996) explica que la interacción y la negociación de significado ofrecen oportunidades para procesar y desarrollar la lengua meta. Asimismo, Baralt y Gilabert (2011) muestran que las características de las tareas y de la interacción inciden en la producción oral en una segunda lengua. Aunque estos trabajos se centran en procesos de adquisición y desempeño lingüístico, permiten fundamentar la importancia de crear oportunidades de participación e intercambio comunicativo dentro del aula.

Respecto de la retroalimentación, Hattie y Timperley (2007) señalan que su valor depende de la información que ofrece al estudiante sobre su desempeño y sobre las acciones necesarias para avanzar. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) vinculan la retroalimentación formativa con procesos de autorregulación, mientras que Ellis (2009) analiza específicamente la retroalimentación correctiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En conjunto, estos aportes permiten considerar la retroalimentación no solo como corrección del error, sino como una práctica pedagógica que puede orientar la mejora y la participación del estudiante.

En estudios sobre escritura en L2, Tang y Liu (2018) encontraron que los comentarios afectivos breves añadidos a la retroalimentación correctiva podían relacionarse con la respuesta del aprendiz y su motivación. Este tipo de evidencia resulta pertinente para el presente estudio porque muestra que la forma en que se comunica la corrección puede tener una dimensión afectiva además de lingüística, aspecto especialmente relevante cuando los estudiantes interpretan la retroalimentación como apoyo o como exposición del error.

De manera complementaria, la literatura sobre ansiedad en lengua extranjera ha mostrado la importancia de las estrategias docentes que reducen la amenaza asociada con la participación y el error. Alrabai (2015) documentó el efecto de estrategias docentes orientadas a reducir la ansiedad de los aprendices. Este antecedente resulta relevante para interpretar situaciones en las que la confianza, la corrección y el clima de aula aparecen vinculados con la disposición de los estudiantes a participar.

A partir de estos antecedentes, autonomía, interacción y retroalimentación pueden entenderse como dimensiones relacionadas, pero conceptualmente distintas, que forman parte de las condiciones pedagógicas en las que se desarrolla la motivación. La literatura revisada no permite asumir que una de ellas produzca por sí sola un determinado nivel de motivación; más bien, sustenta la necesidad de analizar cómo son experimentadas y articuladas por los estudiantes dentro de un contexto concreto de aprendizaje.

En este sentido, el presente estudio aporta evidencia situada de un programa universitario de formación en lenguas en México y examina estas relaciones en estudiantes con niveles A1, B1 y B2. El interés no consiste en establecer relaciones causales generalizables ni en atribuir las diferencias exclusivamente al nivel de competencia lingüística, sino en comprender cómo se manifiestan estas condiciones en el aula, cómo son percibidas por los participantes y qué patrones diferenciales se observan entre los tres grupos.

Como se puede apreciar en los estudios previamente presentados, los objetivos de la presente investigación son similares, los resultados han sido satisfactorios, pero no muestran investigaciones realizadas en México o en el ámbito local que atañe este estudio.

1.2 Marco teórico conceptual

El presente estudio se ancla en cuatro constructos teóricos centrales que orientan tanto el diseño de la investigación como la interpretación de los datos: motivación, autonomía, interacción y retroalimentación. A continuación, se define cada uno desde la literatura fundacional y se establece la articulación entre ellos en el contexto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL).

Motivación. Para efectos de este estudio, la motivación se comprende desde la Teoría de la Autodeterminación (TAD) propuesta por Deci y Ryan (1985), quienes distinguen entre motivación intrínseca cuando el aprendiz participa por interés genuino y satisfacción personal, y motivación extrínseca cuando la acción es impulsada por recompensas externas o presiones sociales. En el contexto del aprendizaje de lenguas, Dörnyei (2001) amplió esta perspectiva al proponer el modelo motivacional del salón de clases, el cual enfatiza que la motivación no es un rasgo fijo del estudiante sino un estado dinámico que el docente puede influir a través de estrategias pedagógicas deliberadas.

Autonomía del estudiante. La autonomía del aprendiz es entendida como la capacidad del estudiante para hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje (Little, 1991). Benson (2011) profundiza esta definición al señalar que la autonomía implica no solo la gestión del aprendizaje fuera del aula, sino también la toma activa de decisiones dentro de ella: elegir estrategias, establecer metas, autoevaluarse y regular el propio progreso. En el aprendizaje de lenguas, la autonomía no opera como un atributo binario, sino como un continuo que el docente puede apoyar gradualmente a través del andamiaje pedagógico, adaptado al nivel de competencia lingüística del estudiante. En este sentido, la autonomía puede favorecer procesos de autorregulación y una participación más activa del estudiante en su aprendizaje, aspectos vinculados con la motivación sostenida.

Interacción. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interacción es concebida desde la hipótesis de la interacción (Long, 1996), que postula que la negociación de significado que ocurre durante el intercambio comunicativo facilita la adquisición de la lengua meta. En el aula, la interacción se manifiesta en dos dimensiones: la interacción docente-estudiante, que incluye el feedback, las preguntas de promoción del pensamiento y el andamiaje lingüístico; y la interacción entre pares, que genera oportunidades comunicativas auténticas, reduce la ansiedad y fortalece el sentido de pertenencia (Dörnyei & Ushioda, 2011). Ambas dimensiones tienen efectos documentados sobre la motivación estudiantil, en la medida en que validan la voz del aprendiz y crean condiciones de confianza para el riesgo lingüístico.

Retroalimentación. La retroalimentación pedagógica es entendida como cualquier información

que el docente proporciona al estudiante sobre su desempeño, con el propósito de reducir la brecha entre el estado actual y el estado deseado del aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007). Estos autores identifican cuatro niveles de retroalimentación: sobre la tarea, sobre el proceso, sobre la autorregulación y sobre la persona, siendo los dos niveles intermedios los de mayor impacto sobre el aprendizaje. En contextos EFL, la retroalimentación correctiva, tanto oral como escrita, cumple una función no solo cognitiva sino también afectiva: cuando es descriptiva, orientada a la mejora y no punitiva, fortalece la confianza del aprendiz y, por tanto, su motivación para continuar (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Ellis, 2009). Por el contrario, la retroalimentación excesivamente correctiva o pública puede generar ansiedad lingüística y desmotivación, especialmente en grupos de nivel inicial.

La articulación entre estos cuatro constructos constituye el eje teórico del presente estudio: la motivación es el fenómeno para comprender; la autonomía, la interacción y la retroalimentación son las condiciones pedagógicas que, según la literatura, potencian o inhiben su desarrollo en el aula de lenguas. Esta tríada conceptual orienta tanto la recolección de datos como el proceso de codificación y análisis que se describe en el apartado metodológico.

2. Metodología

La elección de un enfoque cualitativo se fundamenta en la necesidad de comprender en profundidad cómo la autonomía, la interacción y la retroalimentación se relacionan con la motivación de estudiantes universitarios en el aprendizaje del inglés. Como señala Flick (2007), la investigación cualitativa permite explorar fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores involucrados, atendiendo a los significados, experiencias y prácticas que emergen en contextos naturales. Dado que la motivación, la participación y las percepciones estudiantiles son fenómenos complejos que no pueden reducirse a variables cuantificables, el enfoque cualitativo ofrece un marco idóneo para captar la riqueza interpretativa de las experiencias de los estudiantes. Además, permite analizar cómo estos factores interactúan entre sí, lo cual resulta esencial para comprender las dinámicas motivacionales en el aula de lenguas.

La adopción del diseño de estudio de caso responde a la necesidad de examinar estas dinámicas dentro de un contexto educativo específico: la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. El estudio de caso, según Hancock y Algozzine (2006), posibilita la exploración profunda de fenómenos complejos, permitiendo una comprensión holística de las condiciones particulares en las que estos se desarrollan. Debido a que cada grupo de estudiantes posee características particulares, como su nivel de competencia lingüística, trayectoria académica y dinámicas de aula, este diseño permitió observar con detalle cómo la autonomía, la interacción docente-estudiante y la retroalimentación se relacionan con su motivación.

En este caso, el estudio se desarrolló con tres grupos de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, pertenecientes a diversos niveles de dominio del inglés: A1, B1 y B2, lo que permitió observar cómo la autonomía, la interacción y la retroalimentación se manifiestan y se relacionan con la motivación en distintos grados de competencia lingüística. En total, participaron 40 estudiantes distribuidos en tres grupos: A1 con 12 estudiantes, B1 con 19 estudiantes y B2 con 9 estudiantes. Cada grupo fue atendido por su docente titular, tres profesores con perfiles distintos en cuanto a años de experiencia y estilos pedagógicos, lo que enriqueció la diversidad de prácticas observadas. Para las entrevistas semiestructuradas se seleccionaron 10 estudiantes distribuidos entre los tres grupos de la siguiente manera: del nivel A1 fueron tres, del nivel B1 fueron cuatro y del nivel B2 fueron tres. Esta distribución permitió recuperar experiencias y percepciones de estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística, además de

seguir con los criterios de diversidad en participación, motivación percibida y nivel de inglés.

La investigación se desarrolló en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de una institución universitaria pública, cuyo modelo educativo promueve el aprendizaje significativo, la reflexión pedagógica y el desarrollo de competencias docentes en lenguas extranjeras. Este programa académico busca formar profesionistas capaces de desempeñarse en diversos ámbitos educativos y lingüísticos, por lo que la motivación estudiantil y las estrategias para fortalecer la autonomía resultan elementos claves en el proceso formativo. Las clases observadas formaron parte de la trayectoria curricular regular de la licenciatura y se impartieron bajo modalidades presenciales. Las clases analizadas se orientaron al desarrollo de competencias comunicativas en inglés e incluyen actividades variadas como trabajo colaborativo, exposiciones, proyectos, ejercicios orales y prácticas de retroalimentación docente.

El entorno académico favorece el uso del inglés como lengua meta dentro del aula y busca desarrollar la competencia lingüística en diferentes niveles (A1-B2). Las prácticas pedagógicas dependen del estilo de cada docente, lo cual permitió observar múltiples formas de interacción y retroalimentación, así como las respuestas motivacionales de los estudiantes según su nivel.

2.1 Recolección de información

Instrumentos de recolección de datos

En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso, se emplearon tres instrumentos principales: observación de clases, entrevistas semiestructuradas y análisis de materiales y actividades de clase. Estos instrumentos permitieron captar tanto las prácticas observables (interacción, retroalimentación, dinámicas de aula) como las percepciones subjetivas del estudiantado respecto a su motivación, autonomía e interacción en el aprendizaje del inglés.

2.1.1 Observación de clases

La observación de clases fue el instrumento central para documentar cómo se manifestaban en la práctica la autonomía, la interacción y la retroalimentación en los tres grupos de estudiantes (niveles A1, B1 y B2). La observación en contextos naturales es un recurso clave en la investigación cualitativa, ya que permite al investigador acercarse a los procesos sociales en el lugar donde ocurren (Flick, 2007), sin manipular variables ni intervenir de forma experimental.

Siguiendo a Merriam y Tisdell (2016), la observación se concibió como una estrategia que permite registrar tanto lo que los participantes dicen como lo que hacen: quién habla, cómo se organiza la clase, qué tipo de interacciones predominan (docente-estudiante, estudiante-estudiante), cómo se ofrece la retroalimentación, cómo responden los estudiantes, qué evidencias de motivación (o desmotivación) emergen en el aula. Stake (1995) señala que, en el estudio de caso, la observación ayuda a captar la “particularidad” del contexto, lo cual resulta fundamental para comprender las dinámicas de cada grupo. Las observaciones se registraron mediante notas de campo descriptivas y analíticas. Las notas descriptivas recogen información real (actividades realizadas, secuencia de la clase, tipo de interacciones, momentos de feedback), mientras que las notas analíticas incluían interpretaciones sobre la motivación, la autonomía y la interacción, en consonancia con lo sugerido por Bogdan y Biklen (2007). Este material constituyó una fuente esencial para identificar patrones y categorías emergentes.

2.1.2 Entrevistas semiestructuradas a estudiantes

El segundo instrumento consistió en entrevistas semiestructuradas a estudiantes seleccionados de los tres grupos. La entrevista semiestructurada se eligió porque permite combinar preguntas previamente diseñadas con la flexibilidad de profundizar en temas emergentes a partir de las respuestas del entrevistado (Creswell & Poth, 2018; Kvale & Brinkmann, 2009).

Dado que la motivación, la percepción de la autonomía y la valoración de la retroalimentación son fenómenos subjetivos, la entrevista resultó apropiada para explorar cómo los estudiantes interpretan sus experiencias de aprendizaje y cómo se sienten en relación con el ambiente de aula.

Las guías de entrevista incluyeron ejes temáticos como:

- percepción de su propio nivel de inglés y sus metas de aprendizaje,
- experiencias de autonomía (toma de decisiones, uso de recursos adicionales, gestión del estudio),
- experiencias de interacción con el docente y con compañeros,
- percepción de la retroalimentación (tipo, frecuencia, utilidad, impacto emocional),
- factores que favorecen o dificultan su motivación para seguir aprendiendo inglés.

2.1.3 Análisis de materiales y actividades de clase

El tercer instrumento fue el análisis de materiales y actividades de clase, lo que incluyó: tareas, hojas de trabajo, proyectos, ejercicios escritos, instrucciones de actividades, así como evidencias de retroalimentación escrita brindada por el profesorado. Yin (2014) y Stake (1995) enfatizan que, en el estudio de caso, la triangulación de fuentes es clave para fortalecer la validez del estudio; por ello, se incorporaron estos documentos como una fuente adicional que complementara la observación y las entrevistas.

El análisis de materiales permitió identificar:

- qué tipo de actividades promueven mayor o menor autonomía (por ejemplo, proyectos abiertos y ejercicios mecánicos),
- qué oportunidades de interacción se ofrecían (trabajo en parejas, discusiones en grupo, presentaciones orales, etc.),
- cómo se expresaba la retroalimentación (comentarios escritos, rúbricas, correcciones, sugerencias de mejora).

Siguiendo a Merriam y Tisdell (2016), los documentos se consideraron “fuentes silenciosas de datos” que aportan información sobre las intenciones didácticas del docente y el tipo de acompañamiento ofrecido a los alumnos, aunque éstos no siempre lo verbalicen explícitamente en las entrevistas.

2.1.4 Procedimiento de la investigación

Una vez definido el diseño, se gestionaron los permisos institucionales necesarios para ingresar a las aulas y realizar la investigación. Se contactó a los docentes responsables de los tres grupos seleccionados, se les explicó el propósito del estudio y se acordaron las fechas y condiciones para la observación de clases y la aplicación de entrevistas.

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo intencional (Patton, 2015),

eligiendo tres grupos de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas con niveles de inglés A1, B1 y B2, con el propósito de contar con diversidad de niveles de competencia. En total participaron 40 estudiantes universitarios, quienes fueron informados sobre los objetivos del estudio, la confidencialidad de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento. Los estudiantes que aceptaron participar firmaron un consentimiento informado, en apego a los criterios éticos de la investigación cualitativa (Creswell & Poth, 2018).

a) Diseño y validación de instrumentos,

En esta fase se elaboraron las guías de observación y las guías de entrevista semiestructurada, tomando como base la literatura sobre motivación en el aprendizaje de lenguas, autonomía del estudiante, interacción y retroalimentación. Las guías de observación incluyeron categorías como: organización de la clase, tipos de actividades, rol del docente, participación de los estudiantes, formas de interacción, tipo de feedback y evidencias de motivación o desmotivación.

Las guías de entrevista contemplaron preguntas abiertas alrededor de cuatro ejes:

- motivación para aprender inglés,
- experiencias de autonomía,
- interacción en el aula,
- percepción de la retroalimentación docente.

Para fortalecer la validez de contenido, estos instrumentos fueron revisados por expertos en enseñanza de lenguas y en investigación cualitativa, quienes realizaron sugerencias en cuanto a claridad de las preguntas, pertinencia de los temas y adecuación al nivel de los estudiantes. Con base en estas sugerencias se realizaron ajustes a la redacción y orden de algunos reactivos. De igual manera, se realizó una aplicación piloto en un grupo pequeño no incluido en el estudio principal, lo que permitió ajustar el lenguaje de las preguntas de entrevista para asegurar que fueran comprensibles y pertinentes para los estudiantes.

b) recolección de datos: La recolección de datos se llevó a cabo durante un periodo acordado con los docentes, con el objetivo de observar varias sesiones de clase por grupo y captar diferentes momentos de interacción y retroalimentación.

Observaciones de clase

Se realizaron múltiples sesiones de observación en cada uno de los tres grupos. Durante las observaciones, la investigadora adoptó un rol de observadora no participante, situándose en el aula sin intervenir en las actividades. En cada sesión se completaron notas de campo donde se registraron:

- la estructura de la clase,
- las actividades realizadas,
- las interacciones relevantes (docente–estudiante, estudiante–estudiante),
- las formas de retroalimentación,
- reacciones visibles de los estudiantes (participación, atención, expresiones de interés o desánimo).

Algunos extractos de las notas de campo se muestran a continuación:

Tema: Present Perfect

Semestre: 4º

Extracto del registro:

- La docente inició con objetivos claros escritos en el pizarrón.
- Actividad inicial: conversación en parejas sobre experiencias personales.

- De la estimada asistencia durante la observación, se expresa que la mayor parte del grupo participó activamente.
- Dos estudiantes permanecieron en silencio y revisaban el celular.
- La docente utilizó reformulación para corregir errores sin interrumpir la fluidez.
- Se observó entusiasmo durante la actividad comunicativa, risas y comentarios espontáneos.

a) Entrevistas semiestructuradas

Posteriormente, se seleccionaron estudiantes de cada grupo (considerando diversidad de participación, niveles de motivación percibida y nivel de inglés) para realizar entrevistas semiestructuradas. Cada entrevista se realizó de manera individual, tuvo una duración aproximada de 20 a 40 minutos, y se llevó a cabo en un espacio tranquilo dentro de la institución. Con autorización previa, las entrevistas fueron grabadas en audio para asegurar la fidelidad de la información y luego se transcribieron de manera literal, siguiendo las recomendaciones de Kvale y Brinkmann (2009). En el apartado siguiente se comparten extractos de la entrevista que fue dividida por segmentos de información:

Preguntas

<p>Motivación para aprender inglés</p> <p>¿Qué te motivó inicialmente a estudiar inglés?</p> <p>¿Qué situaciones en clase aumentan tu interés por aprender?</p> <p>¿Qué situaciones lo disminuyen?</p> <p>Experiencias de autonomía</p> <p>¿Te sientes capaz de aprender inglés por tu cuenta?</p> <p>¿Qué actividades te permiten ser más autónomo(a)?</p> <p>¿Qué dificultades enfrentan cuando trabajan sin apoyo del docente?</p>	
<p>Interacción en el aula</p> <p>¿Cómo describirías la interacción en tus clases?</p> <p>¿Prefieres trabajar individualmente o en equipo? ¿Por qué?</p> <p>¿Te sientes escuchado(a) en clase?</p>	<p>Retroalimentación docente</p> <p>¿Cómo percibes la forma en que el docente corrige tus errores?</p> <p>¿La retroalimentación te motiva o te desanima?</p> <p>¿Qué tipo de comentarios te ayudan más a mejorar?</p>

Respuestas

<p>Motivación</p> <p>“Al principio estudié inglés porque es obligatorio, pero ahora me gusta porque siento que puedo comunicarme mejor. Me motiva cuando hacemos actividades donde hablamos de cosas reales, no solo ejercicios del libro.”</p> <p>Códigos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● motivación instrumental inicial ● transición a motivación integrativa ● preferencia por actividades auténticas 	<p>Autonomía</p> <p>“Sí puedo estudiar sola, pero a veces no sé si lo estoy haciendo bien. Cuando el profesor nos da estrategias o páginas para practicar, me siento más segura.”</p> <p>Códigos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● autonomía condicionada ● necesidad de validación docente ● seguridad mediante guía estructurada
---	--

Interacción	Retroalimentación
<p>"Me gusta trabajar en equipo porque me siento menos nerviosa. Cuando participo sola frente al grupo me pongo muy ansiosa."</p> <p>Códigos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ansiedad comunicativa ● preferencia por trabajo colaborativo ● interacción como soporte emocional 	<p>"Cuando el maestro corrige en público me siento un poco incómoda, pero cuando explica el error y dice que es parte del aprendizaje, me anima."</p> <p>Códigos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● vulnerabilidad ante corrección pública ● feedback explicativo motivador ● clima emocional del aula

b) Análisis de materiales y actividades de clase

Paralelamente, se recopilaron materiales de clase y evidencias de trabajos de los estudiantes (según autorización de docentes y alumnos): copias de tareas, proyectos, guías de trabajo, actividades en clase, así como ejemplos de retroalimentación escrita. Estos documentos fueron organizados por grupo y tipo de actividad para su revisión y análisis posterior. La combinación de estas tres fuentes (observación, entrevistas y documentos) permitió construir una triangulación de datos (Denzin, 1978; Yin, 2014), lo que contribuye a aumentar la credibilidad y profundidad de la interpretación de resultados. En el apartado siguiente se muestra como se realizó la recopilación y cómo trabajaron los estudiantes.

<p>1. Tipos de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Individuales ● En parejas ● En equipo ● Comunicativas 	<p>2. Formas de interacción</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Docente–estudiante ● Estudiante–estudiante ● Trabajo colaborativo
<p>3. Tipo de retroalimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Correctiva explícita ● Reformulación ● Retroalimentación motivadora ● Evaluativa 	<p>4. Evidencias de motivación o desmotivación</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lenguaje corporal ● Participación espontánea ● Distracciones ● Comentarios verbales

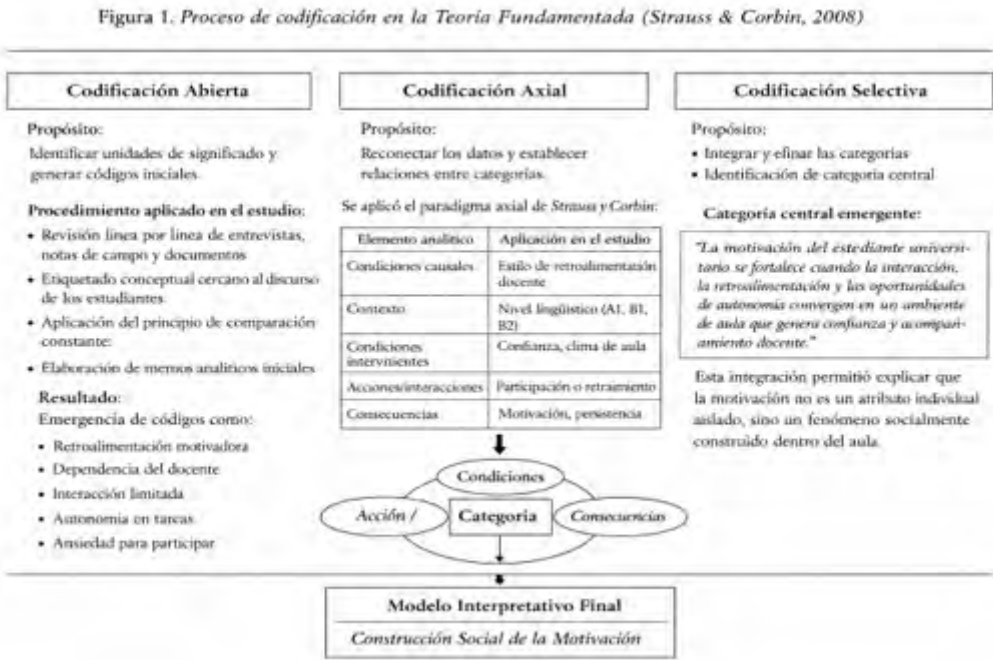
c) organización inicial para el análisis. Una vez terminada la recolección, se procedió a la organización sistemática de los datos. Las notas de campo se digitalizaron y se almacenaron en archivos con identificación por grupo, fecha y sesión. Las entrevistas en audio se transcribieron de manera textual. Los documentos y materiales de clase se clasificaron por tipo de actividad, grupo y nivel. Aunque el análisis detallado se desarrolla en otro apartado, esta fase inicial permitió preparar el corpus de datos para su posterior codificación y categorización, en línea con los procedimientos de análisis cualitativo–propuestos por Corbin y Strauss (2008) y Flick (2007): lectura repetida, identificación de unidades de significado, codificación inicial y agrupación en categorías relacionadas con autonomía, interacción, retroalimentación y motivación.

Análisis de la información según Corbin y Strauss

El análisis de los datos se realizó mediante procedimientos de codificación propuestos por Corbin y Strauss (2008), particularmente la codificación abierta, axial y selectiva. Estos procedimientos se emplearon como estrategia analítica dentro del diseño cualitativo de estudio de caso para comprender procesos, interacciones y significados en profundidad. El análisis partió de los constructos que orientaron la recolección de datos motivación, autonomía, interacción y

retroalimentación y permitió, al mismo tiempo, identificar códigos, relaciones y categorías que surgieron durante el examen sistemático de las observaciones, entrevistas y documentos.

El proceso analítico se desarrolló en tres fases principales: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva, acompañadas de una comparación constante entre segmentos de datos y la redacción de memos analíticos. Estas fases se desarrollaron como un proceso cíclico y flexible, en el que el análisis avanzaba y retrocedía según se identificaban nuevas conexiones, de acuerdo con los procedimientos propuestos por Corbin y Strauss. En la figura siguiente se ilustra este proceso:



3. Resultados

Los resultados evidencian que la motivación estudiantil en el aprendizaje del inglés no puede comprenderse como una variable aislada, sino como un fenómeno relacional y contextual que emerge de la interacción dinámica entre condiciones pedagógicas y vínculos sociales. Desde la lógica de la Teoría Fundamentada, los datos no solo describen comportamientos motivacionales, sino que permiten reconstruir un proceso explicativo en el que la motivación se configura progresivamente dentro del aula.

En la fase de codificación axial se identificó que la autonomía funcionó como una condición interviniente relevante en el fortalecimiento de la confianza y el compromiso académico. Cuando los estudiantes participaron en tareas creativas, se observaron procesos de toma de decisiones, autorregulación y responsabilidad compartida. El análisis permitió asociar estas experiencias con una mayor participación, persistencia en la tarea y disposición a asumir riesgos lingüísticos. La autonomía, por tanto, se vinculó con el desarrollo de una mayor seguridad para participar y gestionar el propio aprendizaje.

Asimismo, la interacción entre pares emergió como una condición contextual relevante para el sostenimiento de la motivación. En las actividades colaborativas se observó un efecto de validación social asociado con una menor ansiedad lingüística y un mayor sentido de pertenencia. Desde la comparación constante de los datos, se identificó que los estudiantes que experimentaban un clima de apoyo grupal mostraban mayor apertura a participar y menor

temor al error. Este hallazgo sugiere que la motivación se construye socialmente a través de interacciones afectivas que legitiman la voz del estudiante dentro del aula.

De esta manera, la relación entre autonomía, interacción colaborativa y retroalimentación docente configura un sistema relacional en el que la motivación se vincula con múltiples condiciones interdependientes. No se trata únicamente de metas claras o actividades innovadoras, sino de la articulación coherente entre estructura pedagógica, acompañamiento docente y dinámicas de confianza grupal. La categoría central emergente: la motivación se fortalece cuando interacción, retroalimentación y autonomía convergen en un ambiente de confianza y acompañamiento docente sintetiza este sistema relacional y constituye la aportación empírica central del estudio.

Diferencias según el nivel de competencia lingüística

El contraste descriptivo entre los tres grupos permitió identificar patrones diferenciados, aunque estos no deben interpretarse como efectos causados exclusivamente por el nivel de competencia lingüística, debido a que cada grupo fue atendido por un docente distinto y se desarrolló en condiciones particulares de aula. En A1, las entrevistas mostraron una autonomía más dependiente de la guía docente; una participante expresó: "Sí puedo estudiar sola, pero a veces no sé si lo estoy haciendo bien. Cuando el profesor nos da estrategias o páginas para practicar, me siento más segura". En este mismo grupo, la corrección pública fue descrita como incómoda cuando se limitaba a señalar el error, mientras que la explicación y normalización del error fueron percibidas como motivadoras. En A1 y B1, los datos de entrevistas y observación mostraron que el trabajo colaborativo funcionaba como soporte para participar con menor presión. En B1 y B2, el análisis registró una mayor disposición a gestionar actividades y tomar decisiones con menor dependencia inmediata del docente. Por tanto, la diferencia identificada no consiste en afirmar que el nivel lingüístico determine la motivación o la autonomía, sino en señalar que, dentro de los grupos estudiados, la necesidad de andamiaje fue más visible en A1 y disminuyó en los grupos de mayor dominio. Este patrón responde a la segunda pregunta específica del estudio, pero debe interpretarse considerando simultáneamente las diferencias de contexto y de práctica docente entre los tres grupos.

4. Discusión

Los hallazgos del presente estudio muestran, en primer lugar, que la retroalimentación orientada a la mejora puede relacionarse con una experiencia motivacional más favorable. Los estudiantes del grupo A1 describieron sentirse desanimados cuando la corrección era pública y carecía de explicación, pero señalaron una respuesta más positiva cuando el docente contextualizaba el error como parte natural del aprendizaje. Este hallazgo es congruente con la función formativa de la retroalimentación descrita por Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y con la distinción de Hattie y Timperley (2007) entre formas de feedback centradas en la tarea, el proceso y la autorregulación. Asimismo, coincide con la evidencia de Tang y Liu (2018) sobre la relevancia de la dimensión afectiva de la retroalimentación en contextos de L2.

En cuanto a la interacción entre pares, los resultados indican que los estudiantes de niveles A1 y B1 valoraron las actividades en equipo porque reducían la presión asociada con participar individualmente y generaban un espacio de mayor confianza para hablar. Este resultado puede interpretarse desde la importancia de la interacción en el aprendizaje de lenguas (Long, 1996) y desde la necesidad de relación propuesta por la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985). No obstante, los datos del presente estudio permiten añadir una dimensión contextual: para estos participantes, la interacción colaborativa fue experimentada también como soporte

emocional frente a la ansiedad comunicativa.

El contraste entre los grupos aporta un matiz relevante al análisis de la autonomía. La literatura ha señalado que esta supone capacidad de decisión y responsabilidad sobre el propio aprendizaje (Little, 1991; Benson, 2011), mientras que Alrabai (2021) mostró que las prácticas docentes de apoyo a la autonomía pueden favorecer comportamientos autónomos y motivación intrínseca. En el presente estudio, A1 concentró las expresiones más claras de necesidad de validación y guía docente, mientras que en B1 y B2 se registraron manifestaciones de mayor independencia. Esta comparación permite describir una tendencia entre los grupos observados, pero no establecer que la competencia lingüística sea su única causa, puesto que también variaron los docentes y las dinámicas de aula. En consecuencia, los resultados sugieren que el andamiaje debe ajustarse a las necesidades observadas en cada grupo y reducirse gradualmente cuando los estudiantes muestran mayor capacidad para tomar decisiones y gestionar su aprendizaje.

Es necesario reconocer algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, el tamaño de la muestra 40 estudiantes de una sola institución pública restringe la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos universitarios. En segundo lugar, la observación no participante, si bien apropiada para minimizar la interferencia de la investigadora, pudo haber limitado el acceso a dinámicas más íntimas del aula. En tercer lugar, al ser los códigos y categorías producto de la interpretación de una sola investigadora, existe la posibilidad de sesgos analíticos, mitigados en parte mediante la triangulación de fuentes y la contrastación con literatura especializada. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra a instituciones de distintos contextos socioeconómicos o explorar estas dinámicas en entornos híbridos o en línea para contrastarlas con los hallazgos aquí documentados.

CONCLUSIONES

Esta investigación permitió comprender que la motivación en el aprendizaje de lenguas es un fenómeno procesual y socialmente mediado. La motivación se fortalece cuando interacción, retroalimentación y autonomía convergen en un ambiente que genera confianza y acompañamiento. El análisis mostró, además, que la autonomía no se manifestó de forma homogénea en los tres grupos: A1 presentó una necesidad más visible de guía y validación docente, mientras que B1 y B2 mostraron mayores manifestaciones de independencia. Este contraste es descriptivo y no permite atribuir las diferencias exclusivamente al nivel lingüístico, pues también intervinieron condiciones particulares de aula y estilos docentes. Del mismo modo, la interacción colaborativa actuó como soporte emocional que redujo la ansiedad percibida y favoreció la participación.

En términos teóricos, los hallazgos permiten interpretar la motivación como un proceso situado y relacional. Esta no reside únicamente en el estudiante, sino que se configura en la relación entre prácticas pedagógicas, vínculos interpersonales y estructuras de apoyo presentes en el aula. Así, el aula se configura como un espacio de interacción donde la confianza, el reconocimiento y la autonomía gradual modelan la experiencia motivacional.

Finalmente, estos hallazgos acentúan la necesidad de que la práctica docente no se limite a la transmisión de contenidos lingüísticos, sino que incorpore intencionalmente estrategias de interacción significativa, retroalimentación formativa y diseño de tareas que promuevan agencia progresiva. Solo en esta articulación pedagógica intencionada, la motivación deja de ser un ideal abstracto y se convierte en un proceso observable y sostenible en el aula universitaria de lenguas.

La contribución específica de este estudio reside en ofrecer evidencia empírica localizada sobre las dinámicas motivacionales en un programa universitario de lenguas en México, contexto subrepresentado en la literatura especializada en EFL, documentando cómo la motivación se construye socialmente en aulas presenciales con estudiantes de nivel A1 a B2. A diferencia de los estudios internacionales revisados, que provienen principalmente de contextos asiáticos, europeos o latinoamericanos ajenos al escenario mexicano, este trabajo aporta datos situados que pueden orientar decisiones pedagógicas concretas para docentes y coordinadores de programas de enseñanza de lenguas en instituciones públicas de México.

REFERENCIAS

- Alrabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 163–190. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.890203>
- Alrabai, F. (2021). The influence of autonomy-supportive teaching on EFL students' classroom autonomy: An experimental intervention. *Frontiers in Psychology*, 12, 728657. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.728657>
- Baralt, M., & Gilabert, R. (2011). Task complexity, interaction, and L2 oral production. *Language Learning*, 61(3), 585–622. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00655.x>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). Pearson Education.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Routledge.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18. <https://doi.org/10.5070/L2.V1I1.9054>
- Flick, U. (2007). *An introduction to qualitative research* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Tang, C., & Liu, Y.-T. (2018). Effects of indirect coded corrective feedback with and without short affective teacher comments on L2 writing performance, learner uptake and motivation. *Assessing Writing*, 35, 26–40. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.12.002>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

This call is addressed to: Professors – Researchers, graduate students from any Bachelor of Arts in English Letters and Masters in Language Teaching and Applied Linguistics programs, and any researchers and scholars who wish to publish research articles, research essays, or thesis results, all related to topics of the Journal: Language Teaching and Learning, Applied Linguistics, Values, and Culture.

The sections of the Journal are:

- Research Papers: Graduates' & teachers' voices – National and international research articles.
- Updating Language Teaching Professionals: CIEX Symposiums Proceedings.
- Personal Development and Growth: Moral Values and Culture Essays.

The guidelines for writing and presenting the proposals are described below:

1. Title: in English and in Spanish.

2. Summary (in English and Spanish, 150 words), containing the following aspects:

- a) Introduction:** This section describes the context where the research was carried out, the reason why the research was carried out, and the importance of the study.
- b) Purpose:** Here the writer states and explains the research objectives, intentions, questions, or hypothesis.
- c) Research method:** In this part, the author mentions and justifies the research approach and method that were selected, briefly describes the subjects, the context, and the research procedures, as well as the instruments that were used for the data collection.
- d) Results:** Here, the writer presents the main findings, the degree to which the research objectives were reached, and the answers to the research questions.
- e) Conclusion:** This section presents the main conclusions, the importance of the findings, considering the contribution to the theory, the research area, or professional practice, and suggesting practical uses of the results, as well as possible applications for further research.

3. Body of the article:

- a) Key words.** Five, in English and Spanish.
- b) Introduction:** It presents the research topic area, and the research topic, mentioning if it is descriptive, explanatory, evaluative, correlational, interpretative, etc. Also, it emphasizes the research problem.
- c) Literature review:** It presents the main terms, concepts, theoretical claims or principles, models, etc. analyzing and discussing the ideas presented by the main authors who have studied the topics related to the research or study presented. The references should not be more than 10 years after their publication, except from those classical research works.
- d) Research methodology:** It describes the research approach: qualitative, quantitative, or mixed methods.
- e) Describe the research method:** case study, phenomenology, action-research, classroom research, longitudinal research, transversal research, experimental research, cause-experimental research, etc.
 - Describe the **data type** (describe and justify the data base, universe, or sample, etc.)
 - Characterize the **subjects** (describe the participants in the research).
 - **Context** (describe the geographic and institutional context where the research was carried out).
 - **Instruments** (describe the research instruments used to collect information and data).
 - **Data analysis** (explain the way the data was systematized and analyzed).
- f) Main findings.** Synthesize, present, interpret, and argue the most significant results found and the proposal, if the case of developing one.
- g) Conclusions.** Describe the main conclusions generated from the answers to the research questions.
- h) Main limitations of the study** (related to the geographical or institutional context, or knowledge area and the research process).

i) Main implications and impact of the research. Describe the main benefits of the research and the possible applications of the proposal.

Topics for the articles:

Topics of the articles should be recent and relevant for the academic community and should address one of the following research lines.

1. Language learning and teaching theories
2. Language professional competencies
3. Language teaching approaches and methods
4. Alternative language learning and teaching theories
5. Curriculum design: design of language programs
6. Design, selection, and adaptation of language teaching materials and activities
7. Language learning evaluation
8. Language and culture
9. Human values in language teaching
10. Personal development and growth in language professionals
11. Research and professional development
12. Educational technology in languages

Format:

- Title using Arial font, size 14
- Text using Arial font, size 12
- Margins: top 2.5, bottom 2.5, left 2.5, right 2.5.
- Spaces: 1.5
- No indented paragraphs

Length of the articles:

- 18 to 55 pages, including references (from 3000 to 5000 words approximately).
- Containing at least 20 references in APA 7th edition.

Languages: The articles can be written in English or Spanish.

The editorial process includes a review by a strict pair of "blind" reviewers and using Plagius software to verify that ethical standards are respected and that there is no plagiarism in any of the documents. Then, authors are advised to verify the submissions including the call elements and format in advance.

The evaluation of submissions starts in the editorial process, which may end in declining submissions if they do not match the call and format requirements. When the editorial board accepts a submission, it continues to the double-blind peer review process as the final evaluation with the following results:

- a) Accept Submission or Accept Submission with Modifications
- b) Revisions Required or Resubmit for Review
- c) Decline Submission

It is important to mention that if a blind reviewer declines the article or essay, it will not be accepted.

The proposals are uploaded to the platform in Word format without the authors' names.

The proposals need to be sent with an attached Word file containing a 100-word authors' biodata.

In addition, authors need to add the declaration of originality in Word format and signed.

Please upload the articles on the CIEX JOURNAL

WEBSITE: <http://journal.ciex.edu.mx>

Deadline to send the proposals: February 28th, 2027.

Editor: Hugo Enrique Mayo Castrejón, M.A. - ciex.journal@gmail.com

LICENCIATURA EN INGLÉS

MAESTRÍA EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA
INGLÉS Y LINGÜÍSTICA APLICADA



El Centro de Idiomas Extranjeros "Ignacio Manuel Altamirano"

CONVOCA

A los aspirantes interesados en cursar la [Licenciatura en Letras Inglesas](#) (Modalidades: Presencial y/o en línea) o la [Maestría en la Enseñanza del Idioma Inglés y Lingüística Aplicada](#) a participar en el Concurso de Selección para el ingreso al Ciclo Escolar 2027-2028, presentando el examen de admisión que se realizará mediante previa cita hasta el 31 de agosto de 2027, conforme a los siguientes:

REQUISITOS

Los interesados en participar deben realizar todos los trámites y procedimientos institucionales, además de cumplir con los requisitos descritos en el cronograma y el instructivo correspondiente a esta Convocatoria, los cuales son:

- » Leer y aceptar los términos y condiciones de la convocatoria y su instructivo.
- » Realizar el registro en las fechas establecidas en esta Convocatoria.
- » Comunicarse a la institución para realizar una cita para el examen de admisión.
- » Pagar el derecho de examen de selección.
- » Presentar el examen de selección y una evaluación de valores y actitudes en el lugar, día y hora señalados, mediante previa cita.
- » Ser aceptados mediante un concurso de selección, dentro de los periodos que al efecto se señalen.
- » Recibir una carta de aceptación por parte del Comité Evaluador de la institución.
- » En caso de ser seleccionado en la **Licenciatura en Letras Inglesas**, contar con Certificado de Bachillerato con un promedio mínimo de ocho (8.0) o su equivalente y entregarlo con la demás documentación solicitada el día y en el lugar establecidos, de acuerdo con los términos señalados en la institución.
- » En caso de ser seleccionado en la **Maestría en la Enseñanza del Idioma Inglés y Lingüística Aplicada**, contar con Título de Licenciatura, Cédula Profesional, Carta de motivos, Certificación TOEFL (500 puntos mínimo).

Informes:

Teléfono: 747 49 4 79 73

WhatsApp: 747 108 1203

Página web: www.ciex.edu.mx

Correo electrónico: info@ciex.edu.mx

CONVOCA TORIA