

Relación entre la motivación y la ansiedad durante el aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches.



Gerson Andrés Barón Ayala

Edna Johanna Herrera

Directora. Psicóloga PhD. En Neuropsicología

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes
Maestría en Educación
Bucaramanga
2022

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre la ansiedad lingüística y la motivación respecto al aprendizaje del inglés en el Colegio Integrado de Puerto Wilches. La metodología utilizada fue de tipo cuantitativa no experimental, correlacional y descriptiva, de corte transversal en 58 sujetos utilizando el cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) y el cuestionario Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera (MAALE). Según los resultados, el nivel de ansiedad lingüística es medio y la motivación respecto al inglés de los participantes es alto, siendo el tipo de motivación dominante la extrínseca. Se halló una relación negativa Rho de Spearman entre las variables motivación extrínseca y ansiedad ante los exámenes de $-.301$ con un P valor de $.022$ significativo. Motivación intrínseca y ansiedad ante los exámenes de $-0,349$, con un P valor de $.007$ significativo. Esto indica que la motivación intrínseca y extrínseca puede disminuir la ansiedad ante los exámenes o viceversa. Se logró identificar correlaciones entre las variables motivación extrínseca e intrínseca con ansiedad ante los exámenes.

«*Palabras clave:*» Motivación, Ansiedad lingüística, Correlación, Inglés, Motivación extrínseca, Motivación Intrínseca

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the relationship between linguistic anxiety and motivation regarding learning English at Colegio Integrado de Puerto Wilches. The methodology used was quantitative, non-experimental, correlational and descriptive, cross-sectional in 58 subjects using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) questionnaire and the Motivation and Attitudes in Learning a Foreign Language (MAALE) questionnaire. According to the results, the level of linguistic anxiety is medium and the motivation regarding the English of the participants is high, with the dominant type of motivation being extrinsic. A negative Spearman's Rho relationship was found between the extrinsic motivation and test anxiety variables of $-.301$ with a significant P value of $.022$. Intrinsic motivation and test anxiety of -0.349 , with a significant P value of $.007$. This indicates that intrinsic and extrinsic motivation can decrease test anxiety conversely. It was possible to identify correlations between the extrinsic and intrinsic motivation variables with test anxiety.

«Key words:» Motivation, Language anxiety, Correlation, English, Extrinsic motivation, Intrinsic motivation

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. Planteamiento del problema.....	8
INTRODUCCIÓN.....	8
1.2 Planteamiento del problema y objetivos.....	10
1.3 Descripción del Problema de investigación.....	10
1.4 Preguntas de investigación.....	14
1.5 Objetivos de la investigación.....	14
1.5.1 Objetivo General	14
1.5.2 Objetivos específicos:.....	14
1.6 Hipótesis.....	14
1.7 Justificación de la investigación	15
CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA	17
2.1 Antecedentes.....	17
2.1.1 Antecedentes internacionales:.....	17
2.1.2 Antecedentes nacionales:	23
2.1.3 Antecedente regional:.....	25
2. 2 Marco legal	25
2.2.1 estándares de competencia en lenguas extranjeras: inglés.....	25
2.2.2 Ley general de educación.....	26
2.3 Marco teorico	26
2.3.1 Contexto colombiano.....	27
2.4 Factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera	28
2.4.1 Ansiedad	29
2.4.2 Ansiedad lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera	31
2.4.3 Fuentes de ansiedad en las clases de lenguas extranjeras	34
2.4.4 Motivación	36
2.4.5 Tipos de motivación.....	38
2.4.6 Motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera	41
2.5 Factores Socioculturales.....	42
2.5.1 Estatus social y relaciones de poder	43
2.5.2 Genero	44
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	45
3. Método de investigación	45
3.1 Tipo de estudio	45

3.2 Variables.....	48
3.3 Población.....	49
3.4 Muestra.....	49
3.5 Criterios de inclusión y exclusión de la muestra.....	51
3.4 Instrumentos.....	51
3.4.1 Cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale <i>FLCAS</i>	51
3.4.2 Cuestionario Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera <i>MAALE</i>	54
3.4.3 Procedimiento.....	58
3.5 Aspectos éticos.....	58
CAPÍTULO IV: ANALISIS Y RESULTADOS.....	59
4.1 Análisis Estadístico.....	60
4.1.1 Análisis Sociodemográfico.....	60
4.2 Objetivo específico N° 1: Valorar los niveles de ansiedad durante el aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches.....	65
4.3. Objetivo específico N° 2: Describir el nivel de motivación asociado al aprendizaje y uso del inglés en estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches.....	68
4.3.1 Resultados motivación intrínseca.....	70
4.3.2 Resultados motivación extrínseca.....	72
4.4. Resultados actitud hacia sí mismos.....	75
4.5 Resultados actitud hacia el docente.....	76
4.6 Objetivo específico N° 3: Determinar la correlación existente entre la ansiedad y la motivación asociadas al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.....	77
4.7 Correlaciones.....	80
4.8. Resolución de la hipótesis.....	86
4.9 Discusión.....	86
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	95
5.1 Conclusiones y sugerencias.....	95
REFERENCIAS.....	98
APÉNDICES.....	107
Apéndice A : Foreign Language Classroom Anxiety Scale- <i>FLCAS</i>	107
,.....	107
Apéndice B: Cuestionario <i>MAALE</i>	111
Apéndice C :Carta de Consentimiento.....	113
Apéndice D: Consentimiento Informado Rector de la Institución Educativa.....	114

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Escala de niveles de proficiencia según el Marco Común Europeo.....	26
Tabla 2. Fuentes de ansiedad en las clases de lenguas extranjeras.....	36
Tabla 3. Modelo de la motivación en el ámbito de las lenguas extranjeras.	42
Tabla 4. Consolidado de resultados de la prueba saber 11 asignatura de inglés Colegio Integrado.	50
Tabla 5. Criterios de inclusión y exclusión de la muestra.	51
Tabla 6. Ítems cuestionario <i>FLCAS</i> que generan y no generan ansiedad.....	53
Tabla 7. Items tipo de motivación dominante	55
Tabla 8. Interpretación motivación intrínseca.....	56
Tabla 9. Interpretación motivación extrínseca	56
Tabla 10. Interpretación grado de motivación de los estudiantes.	57
Tabla 11. Interpretación actitud hacia sí mismo.	57
Tabla 12. Interpretación actitud hacia el docente.....	57
Tabla 13. Análisis sociodemográfico.....	60
Tabla 14. Interpretación niveles de ansiedad.....	66
Tabla 15. Resultados niveles de ansiedad.....	66
Tabla 16. Resultados puntaje grado de motivación general.	68
Tabla 17. Resultados puntaje motivación intrínseca	70
Tabla 18. Resultados puntaje motivación extrínseca.	72
Tabla 19. Resultados puntaje actitud hacia sí mismo.....	75
Tabla 20. Resultados puntaje actitud hacia el docente.	76
Tabla 21. Pruebas de normalidad de las variables.....	78
Tabla 22. Normalidad en dimensiones prueba <i>FLCAS</i> Foreign Language Classroom Anxiety Scale.....	79
Tabla 23. Correlación motivación extrínseca y total ansiedad.....	80
Tabla 24. Correlación motivación extrínseca con ansiedad ante los exámenes.....	81
Tabla 25. Correlación entre motivación intrínseca y subdimensiones ansiedad.....	81
Tabla 26. Correlación total ansiedad y motivación intrínseca.....	82
Tabla 27. Correlación total ansiedad y grado de motivación general.	82
Tabla 28. Correlación total ansiedad y actitud hacia sí mismo.....	83
Tabla 29. Correlación total ansiedad y actitud hacia el docente.....	83
Tabla 30. Correlación motivación general y dimensiones de ansiedad total.....	84

Tabla 31. Correlación Actitud hacia sí mismo y dimensiones de ansiedad total.	84
Tabla 32. Correlación actitud hacia sí mismo y dimensiones de ansiedad total	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 <i>Ranking mundial de inglés acorde a EF EPI.</i>	27
Figura 2 <i>Teoría de la motivación y la jerarquía de las necesidades motivacionales.</i>	37
Figura 3 <i>Proceso Cuantitativo.</i>	46
Figura 4 <i>Modelo FLCAS.</i>	53
Figura 5 <i>Variable edad.</i>	61
Figura 6 <i>Variable grado académico.</i>	62
Figura 7 <i>Variable sexo.</i>	62
Figura 8 <i>Variable grado dominio del inglés.</i>	63
Figura 9 <i>Variable estratificación socioeconómica.</i>	64
Figura 10 <i>Variable grado de interacción con personas de habla inglesa.</i>	65
Figura 11 <i>Variable nivel de ansiedad</i>	67
Figura 12 <i>Variable grado de motivación total</i>	69
Figura 13 <i>Puntaje motivación intrínseca.</i>	71
Figura 14 <i>Razones intrínsecas para estudiar inglés.</i>	72
Figura 15 <i>Puntaje motivación extrínseca.</i>	73
Figura 16 <i>Razones extrínsecas para estudiar inglés.</i>	74
Figura 17 <i>Puntaje actitud hacia sí mismo.</i>	76
Figura 18 <i>Puntaje actitud hacia el docente.</i>	77
Figura 19 <i>Grafico de normalidad de tallo de la variable ansiedad</i>	79
Figura 20 <i>Gráfico de normalidad de tallo de la variable motivación extrínseca.</i>	80

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Introducción

La enseñanza del inglés en el contexto educativo colombiano requiere el desarrollo de las habilidades lingüísticas eficientemente, debido que existe una necesidad nacional y global de formar estudiantes, docentes y profesionales seguros, proficientes, competentes y capaces de responder a las demandas comunicativas y receptivas del idioma inglés, siendo el aprendizaje de este idioma un factor diferencial para la consecución de metas personales y profesionales. Así mismo, la enseñanza del idioma inglés y su aprendizaje es necesario e imprescindible en los diferentes niveles educativos, ya que este fomenta el desarrollo integral del estudiante en un mundo altamente globalizado. Aparte de la obtención de metas profesionales y personales, el inglés “podría jugar un papel determinante en la transmisión cultural, la cual se constituye en uno más de los derechos que tiene el estudiantado de recibir una educación libre, significativa y funcional que sea vinculante con el de estudio” (Blanco, 2006 p.68).

En el aprendizaje del idioma inglés encontramos cuatro habilidades que son las siguientes: Las habilidades receptivas, como la comprensión de textos escritos (lectura), comprensión de textos auditivos (escucha), y las habilidades de producción como la expresión oral (habla) y expresión escrita (escritura). Una de las preocupaciones que emergen en el desarrollo de un aprendizaje significativo respecto a las diferentes habilidades del inglés y en su concepción general son las diferentes variables afectivas presentes en el aprendizaje de un idioma. Krashen (1985) en su teoría del filtro afectivo explica cómo interfieren las variables afectivas relacionadas al proceso de adquisición de una lengua extranjera, proponiendo que estos factores pueden generar barreras mentales en los estudiantes mermando el proceso de enseñanza–aprendizaje, cuyo fin en este caso es adquirir competencias en el idioma del inglés como lengua extranjera.

Según Rodríguez (2017), el filtro afectivo se refleja en los estudiantes a través de la ansiedad, la falta de motivación y baja autoestima, debido a que una clase de inglés es altamente comunicativa y requiere la plena participación del alumno, este proceso se puede ver truncado debido a estos factores emocionales que no permiten a los aprendices responder ante los estímulos del docente. De igual manera, es importante resaltar que el efecto del filtro afectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera podría “bloquear cualquier tipo de información que pueda llegar al cerebro, impidiendo que el estudiante procese dicha información afectando el aprendizaje” (Rincón, 2014, p. 14).

Sin embargo, para los estudiantes el aprendizaje de un nuevo idioma es y ha sido un motivo de ansiedad, por eso, es importante destacar que a la hora de hablar de ansiedad es conveniente distinguir entre las distintas definiciones, tipos y perspectivas desde la que se aborda este concepto (Pérez, 1999 citado en Silva, 2005). Así mismo, esta investigación analizará variables afectivas como lo son la ansiedad lingüística y la motivación que experimentan los estudiantes durante el aprendizaje del inglés. Estas definiciones se desarrollarán más a fondo en el análisis de la literatura, como también diferentes variables presentes relacionadas en este problema.

En cuanto a la estructura de este trabajo, este se compone de V capítulos, cada uno con diferentes subdivisiones en sí. En el primer capítulo encontramos el objetivo general de la investigación junto con diferentes razones y problemáticas que motivaron a la realización de este estudio, como también hipótesis que serán verificadas a lo largo de su desarrollo. El capítulo II, se analizó la bibliografía y estado del arte relacionado a la ansiedad y la motivación en contextos educativos y de aprendizaje de una segunda lengua, de la misma manera se ahondó en la literatura, constructos y teorías que soportaron la presente investigación. Posteriormente, el capítulo III, se compone de la naturaleza y metodología del presente estudio, descripción de la muestra y lo instrumentos usados para la posterior

recolección de datos. Seguidamente, el capítulo IV, describe los resultados hallados en la investigación, resolución de la hipótesis y la discusión de los resultados en contraste con otros estudios. Finalmente, el capítulo V muestra las conclusiones más relevantes de este trabajo investigativo, así como también, sugerencias para futuras investigaciones en el mismo campo.

1.2 Planteamiento del problema y objetivos

En este apartado, se pretende plantear la problemática a investigar, como también se presentarán los objetivos encaminados a investigar la posible relación entre la ansiedad y la motivación respecto al aprendizaje del idioma inglés en los diferentes procesos de aprendizaje en estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches. De igual manera, la verificación de las hipótesis que demarcan la posible relación positiva o negativa de la ansiedad y la motivación en los diferentes contextos y procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la cual se verificará a lo largo del desarrollo de la investigación.

1.3 Descripción del Problema de investigación

La expansión globalizada y a gran escala del idioma Inglés ha incrementado la necesidad de su aprendizaje a nivel mundial y la adquisición de habilidades comunicativas efectivas en ese idioma. Crystal (1997) estimó que cerca de un tercio de la población mundial está expuesta al inglés bajo diversas circunstancias, ya sean culturales, académicas o laborales, convirtiendo a este idioma en lingua franca, el cual facilita la comunicación entre personas de diferentes idiomas. Para la mayoría, dominar el arte de hablar es el aspecto más importante de aprender una segunda lengua o una lengua extranjera y el éxito se mide en términos de la capacidad de llevar a cabo una conversación en el segundo idioma (Nunan ,1991 citado en Rahayu, 2015).

Para lograr esto, es necesario y relevante mencionar que durante el proceso de aprendizaje de una lengua existen innumerables factores y variables que posiblemente pueden afectar este proceso. Entre algunos de ellos podemos encontrar factores motivacionales, metodológicos, psicológicos, sociodemográficos, pedagógicos, externos y propios del alumno. Diferentes factores podrían estar relacionados, tales como la ansiedad lingüística y la motivación, pilares de esta investigación.

Sin embargo, los estudiantes de inglés generalmente presentan sentimientos de ansiedad y tensión antes, durante y al momento de usar el idioma extranjero dentro y fuera del aula, como también durante el proceso de aprendizaje de este. La ansiedad lingüística se considera como uno de los factores afectivos que está presente en la adquisición de una lengua extranjera siguiendo el juicio de Guzmán (2019).

Previas investigaciones han sido formuladas en torno a la ansiedad en el lenguaje, sin embargo, Horwitz y Cope (1986) fueron los primeros en plantear una teoría en torno a la ansiedad relacionada con el aprendizaje de una lengua extranjera, dando lugar al concepto *Foreign Language Anxiety* conocida por sus siglas en inglés como *FLA*. Para su validación fue vital el uso de una escala para medir esta problemática, esta es conocida como *Foreign Language Classroom Anxiety Scale FLCAS*, un cuestionario que consta de 33 preguntas en donde se indaga el nivel de ansiedad que generan diferentes tipos de actividades en el aula. Allí encontraron, que las actividades de producción y audición orales son las que despiertan mayor ansiedad entre los estudiantes (Horwitz y Scope 1986). Existen 3 componentes principales encontrados en la ansiedad en una lengua extranjera, conforme a Horwitz y Scope (1986):

1. El miedo a comunicarse en una lengua distinta a la materna
2. Miedo a fallar en los exámenes
3. Miedo a la evaluación negativa

De la misma forma, la motivación es considerada un factor afectivo fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua debido a que el aprendizaje es un acto social y la motivación independiente de su tipo, es necesaria para el estudiante al interactuar con el entorno y su proceso. Según Bandura (1989) la mayoría de lo que aprendemos en ambientes académicos es aprendido a través de la observación y la interacción con los otros. Al interactuar con otros, diferentes factores afectivos pueden surgir en el estudiante, factores tales como la motivación y la ansiedad. Estos aspectos se ahondarán en la presentación de la literatura, como también, se dará claridad sobre los efectos que estos tienen en los diferentes procesos de aprendizaje.

Se ha podido verificar y constatar como las diferentes variables presentes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua tienen trascendencia, ejemplificando, estudiantes que al momento de participar en actividades comunicativas se apartan al final de la clase para evitar participar, ansiedad recurrente, y *bloqueos mentales*, que conllevan a una desconexión plena y total de la clase consiguiendo un retroceso en sus procesos de aprendizaje.

Igualmente, estudiantes cuyas motivaciones para aprender un idioma van más allá del simple hecho de aprender o la obtención de una nota, o como una carencia motivacional era reflejada de diferentes formas durante la clase. Dicho lo anterior, la influencia de las variables afectivas como la ansiedad lingüística y la motivación se han manifestado y han tomado lugar en los diferentes estilos de aprendizaje y de enseñanza de los idiomas. Cabe resaltar que cada estudiante tiene diferentes necesidades y es único en su proceso, es el deber del maestro poder identificar cuáles son estas, por eso, es importante explorar los diferentes factores que interfieren en esta problemática desde diferentes perspectivas.

Lababidi (2015) afirmó que el mayor desafío se manifiesta en la capacidad de los educadores es el promover un entorno de aprendizaje libre de estrés que genere en los alumnos un interés en aprender un segundo idioma.

A pesar de lo expuesto anteriormente, Dorney (1994) afirmó que las variables afectivas como la motivación y la ansiedad no son incluidas en los currículos de las instituciones pese al posible impacto que estos tienen en el aprendizaje, es por eso que se pretende ahondar en su relevancia e impacto específicamente en el ámbito de secundaria. Igualmente, conocer si la motivación para aprender una lengua nueva como el inglés podría ser un obstáculo en dicho aprendizaje, hace parte de uno de los objetivos principales de este estudio.

Además por la necesidad que dicha lengua está generando en nuestro entorno latinoamericano, no en vano un estudiante no puede graduarse de una universidad sin hacerse una prueba de manejo medio B2 del inglés que certifique su nivel, debido a que las instituciones de educación superior están regidas bajo variadas estrategias pedagógicas cuyo objetivo enfatiza el desarrollo de competencias comunicativas en un segundo idioma en programas de pregrado, expuestas en el decreto 1295 del artículo 6 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010).

De la misma forma, los programas formadores de docentes en Colombia, como lo son las licenciaturas, deberán evidenciar un nivel C1 de los estándares del Marco Común Europeo *MCER* para acceder al grado, acorde al MEN (2010). Por otro lado, las pruebas aplicadas del inglés en Colombia muestran bajos rendimientos, tales como la prueba internacional realizadas por *Education First EF EPI*, en donde el desempeño de Colombia ha caído durante los últimos años pasando del puesto 68 al 77 en tan solo 2 años, según la revista *Portafolio* (2019).

La falta de conocimiento entre los estudiantes y docentes sobre la ansiedad lingüística y las diferentes formas en las que se presenta, podría generar retrocesos en sus diferentes procesos de aprendizaje, es por eso por lo que la ansiedad lingüística en las lenguas extranjeras y las diferentes variables afectivas deben cobrar relevancia en currículos escolares de todos los niveles y en el ámbito nacional.

1.4 Preguntas de investigación.

- ¿Qué tipo de motivación prevalece entre los estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera?
- ¿Cuál es la relación entre la motivación y la ansiedad en los estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches?

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo general:

1. Analizar la relación entre la ansiedad lingüística y la motivación respecto al aprendizaje del inglés en el Colegio Integrado de Puerto Wilches.

1.5.2 Objetivos específicos:

1. Valorar los niveles de ansiedad durante el aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches
2. Describir el nivel de motivación asociado al aprendizaje y uso del inglés en estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches
3. Determinar la correlación existente entre la ansiedad y la motivación asociadas al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

1.6 Hipótesis

- H1. Existe relación entre la motivación y la ansiedad en el aprendizaje de la lengua inglesa.

H2. No existe relación entre la motivación y la ansiedad en el aprendizaje de la lengua inglesa.

1.7 Justificación de la investigación

Acorde a MacIntyre (2007), no hay duda de que la ansiedad lingüística juega un papel relevante en las clases de lenguas extranjeras. Hasta la fecha, se han realizado innumerables estudios sobre la ansiedad en el lenguaje, sin embargo, muy poco se ha estudiado sobre esta relación y los efectos de la ansiedad en el aprendizaje de inglés en contextos específicos de enseñanza secundaria en Colombia. Dicho lo anterior, gran parte de los estudios realizados en esta materia han sido realizados en Estados Unidos de América, países europeos y China, dejando vacíos investigativos en Colombia en relación a un tema fundamental en el aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras.

Azarfam (2012) en su estudio asevera que la ansiedad lingüística provee efecto un positivo en el aprendizaje de un idioma. Por el contrario, diferentes investigaciones conducidas por Brown (2000) y Scovel (1978) muestran resultados negativos, tal como fue mencionado por Aldarasi (2019) en donde la ansiedad lingüística se presenta como un factor debilitante para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Ohata (2005) llegó a la conclusión de que la ansiedad en el lenguaje no se puede definir de forma lineal, pero sí puede ser interpretada como un fenómeno psicológico complejo influenciado por muchos factores diferentes. Conforme a Young (1991) las creencias erróneas de los estudiantes sobre el aprendizaje de idiomas pueden contribuir en gran medida a crear ansiedad en el lenguaje. Según Tobías (1979), la presencia de la ansiedad puede funcionar como un bloqueo mental para el desempeño cognitivo. Así mismo, Young (1991) destacó que algunas de las fuentes de ansiedad están estrechamente relacionadas con la practica instruccional y docente, como también la práctica de retroalimentación correctiva docente-estudiante.

Considerando esto, el contexto social particular que crea el maestro en el aula puede tener un impacto tremendo en la formación de la ansiedad del estudiante (Tsui, 1996). Diferentes factores serán analizados a fondo en la literatura.

EF Education First, una de las compañías de educación líder en la enseñanza de idiomas alrededor del mundo, publicó el estudio *EF EPI*, en el que analizó datos de 2,2 millones de personas no nativas de habla inglesa en 100 países y regiones, y reveló que el dominio del inglés en Colombia es *muy bajo* en su reporte 2020. Acorde al índice de dominio del inglés EF, Colombia ocupó el puesto 77 entre 100 países cuya lengua nativa no es el inglés. En el contexto latinoamericano, Colombia ocupa el lugar número 17 entre 19 países, solo superando a Venezuela y a Ecuador, por lo que mantiene la misma posición dentro de la región con respecto al año 2019 y 2020. Es por esto, que las habilidades en el idioma inglés deben ser fortalecidas en nuestro país y denotar la importancia que un segundo idioma, el inglés, tiene en los ámbitos académicos, profesionales y personales.

Se ha podido constatar la creciente y colectiva aprehensión por parte de los estudiantes hacia la participación en discusiones, presentaciones, debates y actividades en general que demandaran expresiones orales en la segunda lengua *L2* en los diferentes escenarios académicos y de aprendizaje.

De acuerdo con los datos suministrados anteriormente, se observa la necesidad de profundizar en los diferentes factores motivacionales y afectivos que hoy aquejan a los estudiantes tanto en Colombia como en el mundo. Este estudio que es un paso a la investigación de los diferentes factores que influyen la ansiedad lingüística respecto al idioma inglés y su posible relación con la motivación, desde las diferentes perspectivas de los estudiantes, analizando variables afectivas, demográficas y de aprendizaje que intervienen entre sí. Esta investigación proveerá un mejor entendimiento de las diferentes causas de la ansiedad lingüística como también del grado y tipo de motivación prevaliente

del alumnado que podrá ayudar a docentes de inglés en sus procesos de enseñanza para analizar las estrategias más importantes que pudieran dar lugar a disminuir la ansiedad lingüística y aumentar la motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

El capítulo I concluye con evidencia cómo esta investigación buscó las diferentes variables afectivas presentes en el aprendizaje del inglés, enfocando las mismas en la ansiedad lingüística y la motivación. Igualmente, se planteó el panorama respecto al inglés en el contexto colombiano y la importancia que tiene la construcción de conocimiento sobre las variables afectivas implícitas en el aprendizaje de un idioma extranjero, una problemática que no ha sido abordada a lo largo de los años en las instituciones educativas.

CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA

2.1 Antecedentes

En este apartado se muestran diferentes estudios hechos en el campo de la enseñanza, aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras, los cuales sirvieron como alusión para el diseño y aplicación de esta propuesta de investigación. Se abordaron antecedentes internacionales, nacionales y regionales que se enfocan en el análisis crítico sobre la ansiedad en el aprendizaje, investigaciones en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, las variables afectivas, el desarrollo de las habilidades comunicativas, como también factores determinantes en el aprendizaje del inglés. Aquí se evidenciarán antecedentes internacionales, nacionales y regionales, sus objetivos, temáticas, metodologías y resultados obtenidos a través de estrategias y actividades que sirvieron como cimientos para esta investigación, como también para que los estudiantes mejoraran sus procesos de aprendizaje en el inglés como lengua extranjera.

2.1.1 Antecedentes internacionales:

Horwitz y Schallert (1999) en su investigación *Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components* publicada en la revista *Language Learning*, investigó las posibles conexiones entre la ansiedad en el aula y la ansiedad en la escritura respecto al segundo idioma, como también la consecución y logro de hablar y escribir en el mismo. Diferentes teorías respecto a la aprehensión a la escritura desde la perspectiva de autores variados tales como Hadaway (1987); Gungle (1989); Taylor (1989) fueron expuestas en su publicación, las cuales sirvieron como fundamento y contextualización para esta investigación desde una perspectiva diferente que es la aprehensión a la escritura.

El enfoque de la investigación *Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components* hecha por Horwitz y Schallert (1999), fue cuantitativo de carácter correlacional. Los participantes fueron estudiantes de inglés de diferentes universidades de Taiwán, estos estudiantes se encontraban cursando asignaturas de inglés enfocadas al habla y a la escritura en el idioma inglés. Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron los siguientes: a) *Foreign Language Anxiety Scale FCLAS* el cual es un cuestionario tipo Likert que busca examinar la ansiedad desde diferentes perspectivas; 2) Cuestionario de antecedentes demográficos y de creencias respecto al inglés. La información fue recolectada a través de los docentes respectivos de cada clase a analizar. En los hallazgos encontraron que la falta de confianza es un elemento clave en la ansiedad respecto a la escritura, también la ansiedad está relacionada con el habla en el segundo idioma.

Del mismo modo, se descubrió que la ansiedad en el aula de clase es un tipo de ansiedad fuertemente influenciada por elementos comunicativos. De igual forma, la ansiedad hacia la escritura en el segundo idioma es un tipo más específico referido a la habilidad de escritura. Para concluir, los autores recomendaron que se deberían realizar más investigaciones sobre los diferentes tipos de ansiedad presentes en el aprendizaje de

un segundo idioma para que de esta manera se lograra una mayor comprensión sobre la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Contreras (2005) en su propuesta investigativa *Carencias Motivacionales en la Enseñanza del Inglés*, tuvo como objetivo determinar las carencias motivacionales de los docentes de la Escuela Preparatoria Diurna, perteneciente a la Universidad Juárez del Estado de Durango, México. Así mismo, busco identificar en qué niveles los docentes inducen en los estudiantes el interés y esfuerzo para un aprendizaje satisfactorio. El marco teórico abordó teorías de aprendizaje del inglés, el enfoque comunicativo, conceptos de motivación y como la misma está estrechamente relacionada con la cognición y procesos de aprendizaje de la lengua. De la misma manera, factores motivacionales en relación con la autoestima, el aprendizaje cooperativo y la ansiedad. Igualmente, las variables afectivas tales como el ego, estilos de aprendizaje, ansiedad, empatía, inhibición, entre otras.

El enfoque de la propuesta investigativa *Carencias Motivacionales en la Enseñanza del Inglés* de Contreras (2005) fue cuantitativo y se utilizó una encuesta con preguntas cerradas como instrumento de recolección de datos aplicando el escalamiento tipo *Likert*. Los sujetos de estudio fueron alumnos de quinto semestre de la Escuela Preparatoria Diurna. En sus hallazgos podemos destacar lo siguiente: a) Factores de motivación intrínsecamente relacionados a la presentación de tareas, en donde estas necesitan ser atractivas para los estudiantes y con un grado de relevancia en el contexto cultural, social y real en el que ellos están inmersos; b) Factores motivacionales atados a la autoevaluación y evaluación en donde esta no se efectúa continuamente, las cuales permiten a los estudiantes ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje; c) Factores motivacionales con relación al docente y a su modo de impartir la clase en donde los aspectos didácticos tales como las dinámicas, uso del inglés y el español, y la explicación clara priman sobre rasgos de personalidad del docente. Esta investigación es de relevancia

para este proyecto teniendo en cuenta el marco teórico analizado, como también, la importancia del docente como catalizador de motivación en el aprendizaje de la lengua extranjera y las variables afectivas presentes en este proceso, fundamentales para este proyecto.

En el trabajo de investigación: *La Variable Afectiva de la Ansiedad en el Proceso del Aprendizaje del Inglés en Estudiantes Universitarios Españoles*, Stephenson y Hewitt (2006), llevaron a cabo una investigación con estudiantes universitarios españoles, cuyo propósito fue analizar la relación existente entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera en estudiantes de inglés como materia electiva y su rendimiento en exámenes realizados a lo largo de diferentes etapas; antes de la universidad, al inicio del curso, y durante las evaluaciones finales. Los participantes de esta investigación fueron 40 estudiantes de la Universidad de Granada, pertenecientes a la Facultad de Ciencias del Trabajo. En el diseño metodológico se aplicaron instrumentos de recolección de datos tales como la escala de ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula *FLCAS*, un cuestionario de datos personales y formación previa *Background Questionnaire* (Stephenson y Hewitt, 2006). Así mismo se aplicó el instrumento de nivel global de dominio lingüístico *QPT Quick Placement Test*, como también otros instrumentos evaluativos orales y escritos seleccionados por los investigadores. Los análisis de los datos arrojaron resultados que demostraron la relación entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera y los resultados de las diferentes pruebas lingüísticas y de proficiencia realizadas como el *QPT*.

Esta investigación es relevante debido a la aplicación de los diferentes instrumentos usados en el mismo, el análisis realizado a la ansiedad en estudiantes adultos universitarios, como también sus resultados y recomendaciones a futuras investigaciones en este campo. Los resultados muestran relaciones estadísticamente significativas entre la

ansiedad y las diferentes pruebas tomadas, también, a mayor nivel de ansiedad peor desempeño de los estudiantes en las pruebas aplicadas. Los investigadores sugieren que se debe seguir estudiando el fenómeno de ansiedad y rendimiento, como también, las maneras en las que el docente puede actuar en pro de la reducción de la ansiedad.

Un referente investigativo en cuanto al análisis de los diferentes factores asociados a la ansiedad fue Tanveer (2007), en su tesis de maestría para la Universidad de Glasgow, titulado *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language*.

Esta investigación buscó demostrar diferentes factores causales de ansiedad respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, por medio de entrevistas semi-estructuradas, en las que se destacan estudiantes, instructores y docentes practicantes, se llegó a la conclusión que la ansiedad surge respecto a las cogniciones relacionadas con ellos mismos y como se perciben, diferencias culturales, estatus social, y deficiencias académicas, así como también el papel que desempeña el docente y la importancia de investigar más en las percepciones y creencias de los docentes frente a este tema. Esta investigación es de relevancia puesto consideró en el marco teórico conceptos, métodos, enfoques y literatura relacionada con la ansiedad, el aprendizaje de una segunda lengua, que, a su vez, serán analizados y explorados en el presente estudio.

Por su parte, Fálagan (2016) en su investigación sobre *La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua*, describe la importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de una segunda lengua y como esto puede afectar o favorecer el aprendizaje, desempeño y experiencias en la misma. Se encuestaron estudiantes de español de la Casa de las Lenguas, institución asociada a la Universidad de Oviedo de España. Este estudio de naturaleza cuantitativa hizo uso de instrumentos tales como encuestas en donde se indago sobre los intereses e información de los estudiantes, como

también, de cuestionarios la escala *FCLAS* de Horwitz (1986) y el *SACI*, cuyas preguntas son representativas para el estudio de la ansiedad. Los resultados de esta investigación fueron sorprendentes, se identificó la habilidad de escritura como una fuente de ansiedad, siendo esta poco o nada mencionada por los diferentes autores que estudian esta problemática, en donde la habilidad del habla es la que produce mayor rechazo. Así mismo, se identificó un alto nivel de ansiedad cuando los estudiantes no entienden lo que dice el profesor.

La anterior investigación permitió profundizar sobre la importancia de las variables afectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de otro idioma, información vital e interrelacionada con este proyecto.

En el artículo académico *Validación y Confiabilidad de la versión francesa de la escala de ansiedad lingüística Foreign Language Classroom Anxiety Scale y su aplicación a estudiantes franceses: revisión del análisis de Horwitz, Howitz y Cope, Aida y Pérez y Martínez*, publicado en la Revista Complutense de Estudios Franceses y propuesto por Jarie et al., (2019) se intentó validar y explicar la escala *FLCAS Foreign Language Classroom Scale* creada por Horwitz y Cope (1986) la cual se encarga de analizar los niveles de ansiedad lingüísticos de los estudiantes. En esta investigación se buscó estudiar y validar la versión francesa de la *FLCAS* así como también su confiabilidad para una aplicación a estudiantes franceses de secundaria. Los participantes de este estudio fueron alumnos y alumnas del colegio público bilingüe *Collège-Lycée de Francia*, resaltado que todos eran estudiantes de inglés a nivel de principiantes. El instrumento utilizado fue la versión francesa del *FCLAS*, adaptado por Jarie (2019) y validada por diferentes académicos y docentes franceses. Para validar la versión francesa del *FLCAS* se realizó un análisis factorial y se decidió realizar exploraciones a la matriz de correlación de datos.

2.1.2 Antecedentes nacionales:

Diferentes estudios relacionados a la ansiedad en el lenguaje han sido analizados en Colombia, así es como el estudio de investigación-acción *On Air: Participation in an Online Radio Show to Foster Speaking Confidence*, fue propuesto por Lemos (2011) para promover y desarrollar la confianza de los estudiantes de inglés respecto a las habilidades comunicativas, por medio de un show de radio online y actividades cooperativas. El objeto de estudio de esta investigación fueron 12 estudiantes del grado octavo del *Colegio la Chucua Institución Educativa Distrital IED*, institución de carácter público localizada en el sur de Bogotá. Los datos fueron recolectados a través de grabaciones de video y audio, diarios de la docente y encuestas aplicadas a los estudiantes, que significativamente ayudaron a identificar, analizar y superar factores de ansiedad en los estudiantes del grado octavo respecto a las habilidades comunicativas en el idioma inglés. Los resultados demostraron que, a través del trabajo cooperativo, en un ambiente libre de ansiedad y por medio de reflexiones y percepciones respecto al idioma, los estudiantes podían ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Esta investigación permitió dar a conocer diferentes estrategias para evitar la ansiedad y promover la confianza de los estudiantes respecto a la habilidad del habla la cual es significativa para el presente estudio.

Acorde a Díaz (2014), en su tesis de maestría *Factores de Dificultad para el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en Estudiantes con Bajo Rendimiento en Inglés de la Universidad ICESI*, fue analizada la incidencia que tienen diferentes factores en el momento del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, tales como los estilos de aprendizaje, la ansiedad, entre otros. Se examinó información de 10 estudiantes de diferentes disciplinas de la *Universidad ICESI* los cuales presentaban dificultades en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

El análisis de la información y de las percepciones fue dado gracias a grupos focales y entrevistas, como también, cuestionarios tales como el FCLAS de Horwitz (1986), igualmente, el *Strategy Inventory for Language Learning SILL* desarrollado por Oxford (1990) y el index *Learning Styles Questionnaire ILSQ* de Felder y Soloman (1991). De la misma manera se analizaron datos de estudiantes que se caracterizaban por su buen desempeño en el área de inglés como lengua extranjera. El método de estudio de este trabajo fue mixto, puesto que se utilizaron datos cuantitativos proveídos por la universidad y cualitativos analizados con las entrevistas y las encuestas. Se concluyó que el uso de estrategias de estudio, bajos niveles de ansiedad, la motivación y la evaluación del docente son factores decisivos posibilitan el aprendizaje de una lengua extranjera. De igual forma se evidenciaron los factores sociodemográficos, los cuales incidente de gran manera en esta problemática.

En el trabajo de investigación *Audioblogs: key tool to lower anxiety in oral fluency*, Piamba, Bautista y Hoyos (2016) encontraron por medio de un análisis de necesidades, altos niveles de ansiedad negativa al hablar en inglés, al igual que falta de fluidez en el discurso oral. El contexto es variado, la población analizada fueron seis estudiantes de grado séptimo del *Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED*, seis estudiantes de grados décimo y undécimo del *Colegio Luis Ángel Arango IED* en Bogotá, Colombia y seis adultos jóvenes del centro de comercio y servicios, *SENA* en Villavicencio, Meta. La naturaleza de este estudio fue método mixto, en donde se analizaron e integraron datos de carácter tanto cualitativo como cuantitativo. En el diseño metodológico de la anterior propuesta, a través de bitácoras de estudiantes y del uso de una encuesta conocida como la escala de la ansiedad *FCLAS* diseñada por Horwitz (1986), se evidencio que el uso adecuado de audio blogs antes, durante y después del input, como también la repetición de actividades permitió a los estudiantes ser conscientes de su proceso de aprendizaje, disminuir el factor negativo

de la ansiedad y permitió demostrar la importancia de las TIC para mejorar las habilidades orales de los estudiantes respecto a las lenguas extranjeras, en este caso el inglés.

2.1.3 Antecedente regional:

Referente a los antecedentes regionales, después de un análisis exhaustivo, se verifico que no existen investigaciones relacionadas a las variables afectivas tales como la ansiedad lingüística y la motivación, ni tampoco, estudios correlacionales sobre estos factores asociados al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Dicho lo anterior, esta investigación es innovadora en su campo a nivel regional lo cual apertura futuras investigaciones sobre estos factores.

2. 2 Marco legal

En este apartado se demostrarán leyes y artículos directamente relacionados con este proyecto investigativo.

2.2.1 Estándares de competencia en lenguas extranjeras: inglés

“Los Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: inglés, al igual que los estándares para otras áreas, constituyen criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de Colombia”. Con ellos, estamos diciéndole a la comunidad educativa y a los padres de familia, qué es lo que los niños y niñas deben aprender al final de cada grupo de niveles y qué deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, para que puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo estudiantil y laboral” (MEN, 2006, p.2).

De igual forma, acorde al MEN (2006) estos estándares son guías y pilares fundamentales para el cuerpo docente, directivos y padres de familia, los cuales se dividen en niveles de proficiencia en los diferentes niveles académicos. Aquí se espera que el

alumno logre el nivel correspondiente al Marco Común Europeo y las competencias fundadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Tabla 1

Escala de niveles de proficiencia según el Marco Común Europeo.

NIVELES SEGUN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Tomado de *Ministerio de Educación (2020, p.6)*

2.2.2 Ley General de Educación

De acuerdo con el MEN (1994), la Ley General de Educación de Colombia, se establecen los idiomas extranjeros como un área del conocimiento y de la formación obligatoria y fundamental en los contextos académicos. En el artículo 22 literal 1, establece para la educación básica en el ciclo de secundaria, la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera. Los objetivos son graduales y van de la adquisición en primaria a la comprensión y producción en secundaria.

2.3 Marco teórico

A continuación, se presentará una revisión de la teoría y literatura que fundamentó y contextualizó el tema de investigación. Se recopilaron teorías de autores relevantes que

contribuyeron a la investigación de la ansiedad lingüística y sus posibles fuentes, factores afectivos y factores socioculturales.

2.3.1 Contexto colombiano

Como fue mencionado anteriormente, Colombia es uno de los países del globo con uno de los niveles de inglés más bajos del mundo, según la prueba EF Index Proficiency Index, (2020) que clasifica el nivel de inglés en el mundo. En la misma, Colombia ocupa el nivel 88 entre 100 países, ocupando el puesto 17 entre 19 países latinoamericanos analizados, por tanto, es una problemática alarmante para el gobierno nacional, el Ministerio de Educación y para la sociedad colombiana, por tanto, es necesario ahondar en las posibles causas de esta.

Figura 1

Ranking mundial de inglés acorde a EF EPI.



Tomado de *Education First* (2020 s.p)

Según la investigación realizada por el British Council (2015), los colombianos asocian el inglés con una mejor calidad de vida, esto como resultado de una mejor

empleabilidad que desemboca en mejores ingresos. Uno de los factores a destacar para asociar este bajo desempeño es la falta de contexto y el contacto mínimo que se vivencia en el día a día de los colombianos con la lengua, factor fundamental para el aprendizaje de este.

Existen diferentes problemáticas que aquejan el aprendizaje del inglés los cuales serán mencionados a continuación, iniciando con la variable afectiva de la ansiedad uno de los factores de relevancia para este estudio y uno de los más ampliamente debatidos entre los teóricos del mundo, es por esto que, analizaremos sus implicaciones en el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.4 Factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso completo que involucra no solo habilidades cognitivas sino también variables afectivas que afectan de igual forma los diferentes procesos de aprendizaje y práctica de la lengua. Una de las razones por las cuales los factores afectivos tienen significancia hoy en día, se debe a la famosa teoría del monitor desarrollada por Krashen (1985). Conforme a Goñi-Osácar (2019) esta teoría es una de las más destacadas alguna vez propuestas referente a la adquisición y aprendizaje de idiomas y los variados factores afectivos implicados en este proceso.

Según Krashen (1985), las variables afectivas de los estudiantes que aprenden una segunda lengua, pueden verse reflejadas de forma positiva en un aprendizaje exitoso, o negativa impidiendo la adquisición y comprensión del mismo. Razones para presentar los aspectos más relevantes respecto a los factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés), en este caso la ansiedad lingüística y la motivación, ejes centrales de esta investigación.

Acorde a Horwitz y Cope (1986), el aprendizaje de un idioma extranjero es quizá una de las mayores fuentes de ansiedad, puesto que en este campo es donde el auto concepto y la autoexpresión están mayormente correlacionados. Como bien fue expuesto por Brown (2000), los diferentes factores personales pueden impactar de manera contundente los procesos y efectividad del aprendizaje por parte de los estudiantes, entre estos factores podemos encontrar estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, afectividad, creencias, motivación y el entorno.

Dicho lo anterior, se profundizará en los principales constructos y conceptos que darán validez al presente estudio, estas formulaciones se analizarán desde la perspectiva de diferentes autores, investigadores y teóricos con el fin de exponer su relevancia y relación con el proceso de aprendizaje del inglés.

2.4.1 Ansiedad

La adquisición y aprendizaje de una lengua es sin dudas una experiencia enriquecedora, desafiante y llena de retos debido a que los estudiantes deben enfrentar un gran número de situaciones que marcarán y darán pauta a su proceso de aprendizaje, en donde la ansiedad es uno de los principales obstáculos directamente relacionada a sentimientos negativos de frustración, miedo e inseguridad conforme a Arnold (2000).

Acorde al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2021), la definición de ansiedad proviene del latín *anxietas*, *-atis*, el cual se refiere a un “Estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo”.

Freeman, Kaplan y Saddock mencionados en Rubio (2004, p. 32) proveen la siguiente definición de ansiedad:

“Sensación desagradable producida por cambios psico-fisiológicos como respuesta a un conflicto intrapsíquico ... un sentimiento de peligro inevitable, acompañado por

un estado de consciencia absoluta de estar sin control, sin la habilidad para percibir la irrealidad de la amenaza, y con un sentimiento prolongado de tensión y un estado de hipervigilancia ante el peligro que acecha”.

De la misma forma, la ansiedad se concibe como una variable afectiva desagradable, que produce en la persona que la experimenta variadas sensaciones de excitabilidad, preocupación y aprensión. Según Pérez- Paredes (2000) y Scovel (1978), la ansiedad es un constructo psicológico descrito como un estado de aprensión o un temor vago asociado directamente a un objeto. Igualmente, Horwitz (2001) en Espinoza et al., (2017) describe la ansiedad en el aprendizaje del inglés como “un sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación directamente relacionado con el sistema nervioso autónomo” (p.16). La ansiedad puede ser clasificada en un modelo pentadimensional acorde a Rubio (2004 p. 33) de la siguiente manera: “La ansiedad consiste en una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, psicológica, cognitiva y asertiva, caracterizada por estado de alerta, de activación generalizada”.

Teniendo en cuenta la clasificación de las cinco dimensiones que son: la fisiológica, la conductual, la psicológica, la cognitiva y asertiva, Rubio (2004) asegura que, tanto en el contexto académico, como en el diario vivir, se presentan situaciones que generan síntomas en cada una de ellas, las cuales están integradas las unas con las otras.

Considerando el análisis etimológico de la ansiedad, es importante resaltar la diferencia entre el concepto de ansiedad y angustia, dos términos que han sido ampliamente enmarcados como sinónimos. Conforme a Ayuso (1988) citado en Rubio (2004, p.39), “la ansiedad y la angustia son conceptos prácticamente similares. La angustia, afecta la actividad física, mientras que la ansiedad se asocia a un plano psíquico”. Para Rojas (1989) en Rubio (2004), la ansiedad es generada en planos psicológicos, en contrariedad a la angustia que se direcciona al campo somático.

Rubio (2004), considera que la angustia genera un estado de paralización, bloqueo e inhibición, en los que sus síntomas desaparecen lentamente con síntomas similares a los de la melancolía, mientras que la ansiedad produce diferentes reacciones de sobresalto, agitación e inseguridad.

2.4.2 Ansiedad lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera

Respecto a la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera, Horwitz y Cope (1986), establecen que esta es “un complejo específico de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de una lengua en el aula de clase, que surge de la naturaleza única del proceso de aprendizaje de una lengua” (p.31). De la misma forma, McIntyre y Garder (1989) aseguran que la ansiedad lingüística ocurre en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera, directamente relacionada a la habilidad del habla y la escucha.

Así mismo, MacIntyre y Gardner (1989) afirmaron que la ansiedad al inicio no tiene mayor influencia en los diferentes procesos de aprendizaje de una lengua, no obstante, luego de repetidas experiencias negativas en las aulas, para el alumnado esta se convierte en un fenómeno estable y relevante. Es por eso, que es necesario e importante aceptar la existencia de un tipo de ansiedad específica al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que esto representa experiencias complejas tanto físicas, cognitivas y emocionales para los estudiantes.

Teniendo en cuenta esto, Horwitz et al., (1986) identificaron tres elementos directamente relacionados y atribuidos a la ansiedad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, siendo estas las tres fuentes primarias de ansiedad lingüística en los estudiantes:

A) Aprehensión a la comunicación

Horwitz et al., (1986), define la aprehensión a la comunicación como “un tipo de timidez caracterizada por el miedo o la ansiedad para comunicarse con las demás personas”. De esta forma los alumnos que se comunican en la lengua que aprenden, tienden a experimentar esta sensación. De la misma forma, es considerada como una sensación de preocupación en entornos comunicativos interpersonales en cuanto a no ser comprendidos o no se capaces de comprender Horwitz et al., (1986).

Existen 6 posibles fuentes para la concepción de la aprehensión a la comunicación según Daly (1991) las cuales nos dan un espectro más amplio sobre las fuentes a la aprehensión a la comunicación, estas son: a) genética; b) historia personal; c) indefensión o desesperanza aprendida; d) adaptación de las primeras habilidades comunicativas; e) modelos de comunicación aprendidos.

Teniendo en cuenta esto, en primer lugar, la predisposición genética en la que Daly (1991) considera que la ansiedad en el lenguaje es heredada, como cualquier otra característica de la personalidad y rasgos comportamentales, en donde los factores situacionales juegan un rol secundario. En segundo lugar, el factor relacionado a la historia personal, el cual se refiere a los refuerzos y a los castigos que una persona ha recibido durante el transcurso de su vida, un niño que ha tenido experiencias negativas al comunicarse en un segundo idioma y cuyos intentos han sido recibidos con desprecio desde una temprana edad son predispuestos a generar ansiedad hacia el lenguaje según Daly (1991). El tercer factor se refiere a la indefensión o a la desesperanza aprendida, Daly (1991) argumenta que, a la falta de refuerzo positivo durante la comunicación verbal, el niño puede experimentar una regresión en sus habilidades comunicativas esperar direccionando esto a una aprehensión a la comunicación. En cuarto lugar, Daly (1991) sugiere que los niños que han sido expuestos a experiencias comunicativas, sociales e interactivas son menos aprehensivos que aquellos que no tuvieron las mismas oportunidades. En quinto

lugar, los modelos de comunicación aprendidos en su ambiente más cercano que se refiere a su familia, en donde los niños expuestos a patrones normales y naturales de comunicación serán menos propensos a desarrollar aprehensión al comunicarse.

B) Ansiedad ante los exámenes

Es necesario comprender y analizar la relevancia que tiene la ansiedad ante los exámenes respecto al aprendizaje de una lengua extranjera. La ansiedad ante los exámenes es vista por Horwitz et al., (1986) como “un tipo de ansiedad por el desempeño derivada del miedo al fracaso. emocional que las personas presentan en una situación en la cual sus aptitudes son evaluadas”.

Gutiérrez Calvo y Avero mencionados en Furlan (2006, p. 33), definen la ansiedad como “La característica definitoria de tal reacción es la preocupación recurrente por el posible fracaso o mal rendimiento en la tarea y sus consecuencias aversivas para la autoestima, minusvaloración social, y pérdida de algún beneficio esperado”.

Es importante resaltar que generalmente los estudiantes que presentan ansiedad ante los exámenes posiblemente presentaran grandes niveles de dificultad, como consecuencia de las exigencias irreales que ponen sobre sí mismos y sobre las pruebas y exámenes, en donde se esperan resultados perfectos según Horwitz et al., (1986). Es necesario resaltar que los exámenes orales son un catalizador de la ansiedad ante los exámenes como también hacia la aprehensión a la comunicación.

C) Miedo a la evaluación negativa

El miedo a la evaluación negativa es el tercer elemento que refiere al miedo a ser evaluado negativamente pero no solo enfocado al aspecto académico o evaluativo. Para Horwitz y Cope (1986, p.127) el miedo a la evaluación negativa es un tipo de ansiedad que no está condicionada a contextos evaluativos o de prueba, pero si puede ocurrir en una

gran variedad de contextos sociales evaluativos como entrevistas de trabajo o hablar en público. Teniendo en cuenta esto, es necesario resaltar que Horwitz et al., (1986) sugiere que las lenguas extranjeras requieren una evaluación continua por parte del docente que es el único hablante que tiene fluidez en la misma, debido a eso es una de las asignaturas en las que se presentará mayor miedo a la evaluación negativa por parte de los estudiantes.

2.4.3 Fuentes de ansiedad en las clases de lenguas extranjeras

Debido a que la ansiedad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras es un aspecto multidimensional, es necesario destacar las 6 fuentes de ansiedad en las clases de lenguas extranjeras según Young (1991):

A) Ansiedad personal e interpersonal

El primero de ellos es la ansiedad personal e interpersonal, las anteriores asociadas a la autoestima, percepción externa, competitividad, timidez, perfeccionismo entre otras, las cuales desembocan en ansiedad social. Para Young (1991) la ansiedad social se refiere a la presencia de evaluación interpersonal real o imaginaria en entornos sociales.

B) Creencias de los estudiantes ante el aprendizaje del idioma

Young (1991) considera que las creencias de los estudiantes respecto al aprendizaje del idioma y todos los elementos que ellos conciben necesario para el aprendizaje de este, desde la gramática, el vocabulario, la pronunciación entre otros. Estos elementos generan en los estudiantes metas poco realistas, las cuales si no son alcanzadas desembocaran en ansiedad. Entre las metas poco realistas podemos encontrar la preocupación por una pronunciación perfecta, acentos nativos y un dominio del idioma a aprender en un tiempo corto determinado.

C) Creencias de los profesores sobre el aprendizaje de idiomas

Los conceptos equivocados del docente sobre la enseñanza y aprendizaje de un idioma generan ansiedad lingüística la cual se reflejará en sus clases debido a diferentes factores. Dicho esto, la corrección constante en una clase podría generar un sentimiento de tensión. El rol del docente es relevante para la generación de ansiedad, en donde las propias creencias del docente tales como el miedo a perder el control de la clase, el trabajo grupal y el rol que el mismo debe asumir en la clase son tenidas en cuenta por Young (1991).

D) Interacción entre el docente y el alumno

El método de corrección es analizado por Young (1991) y se relaciona directamente entre la interacción entre el docente y el alumno, una manera errónea de corregir los errores del estudiantado podría ser una fuente generadora de ansiedad. El problema surge no en el ejercicio de la corrección en sí, pero en la forma, tiempo y frecuencia con la que se realice.

E) Procedimientos en el aula

Los procedimientos en clase, el ambiente general y los eventos comunicativos que surgen en clase entre los profesores y los demás estudiantes, son considerados como la quinta fuente de ansiedad según Young (1991). La interacción de los estudiantes usando la lengua extranjera, presentaciones en tablero y el uso en general de la lengua extranjera frente a un grupo al responder preguntas del profesor.

F) Pruebas o exámenes en la lengua extranjera

“Las pruebas, test o exámenes suelen producir ansiedad por varios motivos: situación formal, expectativas negativas y falta de autoconfianza... una fuente importante de ansiedad se encuentra en los métodos de evaluación” Rubio (2004, p. 88).

Teniendo en cuenta a Young (1991), los exámenes complejos, instrucciones y formatos confusos, temas evaluativos que no corresponden con los vistos en clase son factores que conllevaran a la frustración temprana y a la ansiedad en la lengua extranjera.

Tabla 2

Fuentes de ansiedad en las clases de lenguas extranjeras.

Ansiedad personal e interpersonal	Creencias de los estudiantes ante el aprendizaje del idioma	Creencias de los profesores sobre el aprendizaje del idioma
<ul style="list-style-type: none"> ● Competitividad ● Timidez ● Miedo al fracaso ● Ansiedad social 	<ul style="list-style-type: none"> ● Acento ● Percepción de los errores ● Actividades educativas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación con los estudiantes ● Rol del docente
Interacción entre el docente y el alumno	Procedimientos en el aula	Pruebas o exámenes en la lengua extranjera
<ul style="list-style-type: none"> ● Corrección de errores 	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentaciones orales ● Elicitación de respuestas 	<ul style="list-style-type: none"> ● ● Formato de los exámenes ● Elementos de los exámenes

Fuente: Elaboración propia. Nota. Basado en Young (1991).

2.4.4 Motivación

La motivación ha sido ampliamente estudiada desde las diferentes perspectivas del ámbito académico y social, en donde un gran número de investigadores y profesionales de la educación mencionan el importante papel que juega en el aprendizaje de una lengua extranjera, por eso es necesario ahondar en el papel que tiene la motivación en los

diferentes procesos de aprendizaje de una lengua extranjera y su posible relación con la ansiedad en el lenguaje.

Acorde a Campos y Palomino (2006), la motivación etimológicamente proviene del latín “motus” que significa movimiento. La motivación es la constitución de una acción (activación) en dirección a un objetivo (dirección), dicho esto, la motivación se refiere a un conjunto variado de procesos que impulsan, encaminan, orientan y determinan la obtención con persistencia de una meta.

De acuerdo con Maslow (1991) la motivación es considerada como un impulso de la condición humana encaminada a la consecución de objetivos y satisfacción de necesidades. Maslow (1991) en su teoría de la motivación humana, concibe una jerarquía de diferentes elementos y necesidades categorizados en orden jerárquico ascendente en relación con su importancia como podremos observar en la siguiente figura:

Figura 2

Teoría de la motivación y la jerarquía de las necesidades motivacionales.



Nota: Tomado de Chapman (2007 s.p).

Dado que es necesario relacionar el concepto de motivación al ámbito educativo y sus diferentes implicaciones, Piaget citado en Sánchez (2020) define a la motivación como “la voluntad de aprender, entendida como un interés del niño por absorber y aprender todo lo relacionado con su entorno. Piaget indica que un individuo aprende por su propia voluntad relacionada con su entorno”. Igualmente, Nereci (1991) argumenta que la motivación predispone al estudiante al aprendizaje y participación en el ámbito académico, resaltando que un estudiante motivado es receptivo al aprendizaje y facilita la enseñanza por parte del docente.

Sánchez (2020 p. 16) correlacionan la motivación como una causa y un efecto en el aprendizaje de la siguiente manera:

“La motivación es tanto un efecto como la causa del aprendizaje, por lo que no se ha de esperar la motivación antes de comenzar las tareas de aprendizaje sino, que según estos autores conviene elevar al máximo el impulso cognoscitivo, despertando la curiosidad intelectual y utilizando materiales que atraigan la atención”.

2.4.5 Tipos de motivación

Debido al amplio interés hacia la motivación desde los diferentes campos, se han entrelazado diversas categorías dentro su mismo campo de acción y concepto. Acorde a Lambert y Gardner (1972) existen dos tipos de motivación: integradora e instrumental.

A) Motivación integradora

La motivación integradora es caracterizada por el interés del aprendiz hacia la lengua y su cultura, generando así actitudes positivas internas enfocadas al deseo de interacción e integración de estos con los hablantes del idioma de estudio para romper barreras lingüísticas.

B) Motivación instrumental

La motivación instrumental prioriza la obtención de objetivos internos que motivan el aprendizaje del idioma, entre estos podemos encontrar motivos académicos, promociones laborales y opciones de crecimiento personal. Según Lambert y Gardner citados en Silbernagel (2008), los estudiantes en los que prevalece la motivación instrumental tienen menos éxito que aquellos que poseen un mayor rango de motivación integradora.

Habiendo mencionado ambos tipos de motivaciones, Dorney (1994) generó una crítica en cuanto a la construcción de los dos tipos de motivación propuestos por Lambert y Gardner (1982) en cuanto a que él consideró que la motivación integradora e instrumental no son motivaciones, pero sí orientaciones y razones que los estudiantes tienen para estudiar una segunda lengua. En contrariedad a lo anterior, Brown (2000) recalcó que la motivación integradora e instrumental no son repelentes ni excluyentes entre sí, exponiendo que ambas se entretajan en el aprendizaje de un segundo idioma debido a que los estudiantes poseen más de un tipo de motivación para aprender un idioma.

Es necesario realizar la distinción de otros dos tipos de motivación ampliamente mencionados por diferentes teóricos y psicólogos, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca propuestas por Decy y Ryan (1987):

A) Motivación intrínseca

La motivación intrínseca se refiere a los diferentes estímulos que nacen de sí mismo y no de factores ajenos u externos al individuo, en donde la persona realiza algo simplemente por el gusto de hacerlo y por el placer e interés le genera. Decy y Ryan (1987) consideran la motivación intrínseca como un eje fundamental del proceso educativo puesto que esta es evidenciada en el interés y en la autonomía de los estudiantes respecto al aprendizaje.

Deci y Ryan (2000) citados en Castellano (2014), argumentan que la motivación intrínseca es “la inclinación innata de comprometer los intereses propios y ejercitar las capacidades personales para de esta forma, buscar y dominar los desafíos máximos”. Fue expuesto también que la motivación intrínseca se veía seriamente afectada y reducida por factores tales como las recompensas, las amenazas, el temor, las directivas y las metas impuestas por los docentes debido a que todos estos conllevaban a factores externos motivacionales mas no de la naturaleza inherente y el deseo propio de los estudiantes. Por otro lado, el reconocimiento y la sensación de oportunidad mejoran la incidencia de la motivación intrínseca en los estudiantes puesto que genera en ellos sentimientos de autonomía.

En la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000) existen tres necesidades que nacen como resultado de la motivación intrínseca, la cual incita a las personas a realizar actividades para su propio fin, estas son tres necesidades son las siguientes: autonomía, competencia y relación con los demás.

- **Necesidad de autonomía:** Noción de que la persona por sí misma es reguladora y puede elegir sus propias acciones.
- **Necesidad de competencia:** Según Stover et al., (2017) “La competencia se refiere a sentimientos de efectividad que se generan cuando la persona asume desafíos óptimos, siendo hábil para generar cierto impacto sobre el ambiente” (p.108)
- **Necesidad de relación o vinculación:** Representa la interacción segura y saludable con su entorno, caracterizada por relaciones significativas con vínculos de cuidado y cariño mutuo como fue señalado por Faye y Sharpe (2008).

B) Motivación extrínseca

La motivación extrínseca se refiere a la realización de una actividad con el propósito de obtener o lograr algún resultado, de esta manera contrastando con la motivación intrínseca como fue resaltado por Deci y Ryan (2000). En este tipo de motivación el estudiante realiza actividades en pro de obtener un beneficio ya sea académico o personal, siendo esta la razón de su motivación. Deci y Cols citado en Castellano (2014) afirman que “las recompensas extrínsecas se utilizan con frecuencia y se definen en forma generalizada como un medio para motivar a los individuos”.

2.4.6 Motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera

Teniendo en cuenta los conceptos previamente analizados en cuanto al concepto de motivación y sus tipos, es imperante contextualizar la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Uno de los teóricos más representativos en cuanto a la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera es Gardner. Dicho esto, Gardner y Lambert (1972) concluyeron que la actitud del estudiante hacia el idioma y la cultura del idioma a aprender, juegan un papel fundamental en la motivación del aprendizaje del idioma. Igualmente, Vroom (2010) citado en Chilingaryan (2015) concluyo que la motivación de los estudiantes para adquirir un segundo idioma se basa en diferentes factores: a) esfuerzo (metas); b) expectativa (alcance de metas); c) habilidad (capacidad para alcanzar las metas); d) instrumentalidad (enlace entre éxito y recompensa).

A continuación, se mostrarán los componentes de la motivación para aprender una lengua extranjera.

Tabla 3

Modelo de la motivación en el ámbito de las lenguas extranjeras.

COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN PARA APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA	
A NIVEL DE LA LENGUA	Subsistema integrador de la motivación Subsistema instrumental de la motivación
A NIVEL DEL ALUMNO	La necesidad de obtener logros La confianza en uno mismo <ul style="list-style-type: none">● Ansiedad respecto al uso del idioma● Competencia percibida en el uso de la lengua extranjera● Atribuciones causales● Autoeficacia
A NIVEL DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	
1. La asignatura	1. Interés en la asignatura, relevancia de la asignatura para las propias necesidades, expectativas de éxito y satisfacción con el resultado
2. El profesor	2. Motivación afiliativa, por el tipo de autoridad (de control o de promoción de autonomía), socialización directa de la motivación (modelos, presentación de tareas, retroalimentación)
3. El grupo-clase	3. Orientación a objetivos, sistema de normas y recompensas, cohesión del grupo , estructura objetivo de la clase (cooperadora , competitiva o individualista).

Fuente: Dörnyei (2008, p. 39)

2.5 Factores Socioculturales

La ansiedad en el lenguaje es asociada a la ansiedad social, la cual proviene y se deriva principalmente de los aspectos sociales y comunicativos del aprendizaje de la lengua acorde a MacIntyre (1995 p. 91). En los apartados anteriores se demostró como diferentes factores personales e interpersonales, creencias tanto del estudiante como del docente referentes al aprendizaje y a la enseñanza de una lengua extranjera, la interacción entre los

pares y diferentes procedimientos en el aula son fuentes potenciales de ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, es necesario mencionar la relevancia de los factores socioculturales referentes a la ansiedad del aprendizaje de una lengua extranjera desde diferentes perspectivas.

2.5.1 Estatus social y relaciones de poder

El estatus social es una variante para tener en consideración puesto que posiblemente existe una relación directa con los diferentes procesos educativos, de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera por una variedad de razones que serán expuestas a continuación.

“El nivel cultural que tiene la familia incide directamente en el rendimiento escolar de sus hijos e hijas, ... el nivel económico de la familia sólo es determinante en el rendimiento escolar cuando es muy bajo” Morales et al., (1999, p.67).

Diferentes autores coinciden en la relevancia que tiene el factor socioeconómico y el nivel de escolaridad, teniendo en cuenta que, a un menor nivel económico, existirá mayor afectación escolar y carencia de oportunidades educativas. Halpern (1986) afirma que un bajo nivel educativo de los padres afectará negativamente los diferentes procesos de aprendizaje. De la misma forma, las relaciones sociales pueden tener impacto en el ámbito comunicativo respecto al aprendizaje de una lengua. De acuerdo con Boxer (1993), la interacción social es definida como el grado de amistad e intimidad o en algunos casos la ausencia de la misma entre diferentes interlocutores.

Boxer (1993) afirma que la distancia social es uno de los factores más importantes que determinan la forma en que los interlocutores conversan, teniendo en cuenta esto Leary y Kowalski (1995) mencionan que al interactuar con una figura de alto poder o estatus e incluso con desconocidos, sentimientos de ansiedad y aprehensión son recurrentes entre las personas. Dicho esto, conforme a Tanveer (2007), lo mismo sucede entre la relación

entre el docente y el estudiante, en donde existe una inequidad de estatus como interlocutores entre ambos lo cual puede generar una obstaculización en la producción y adquisición de la lengua extranjera.

2.5.2 Genero

Acorde a Kitano citado en Gerencheal (2016) en razón a la ansiedad en el lenguaje, el género se ha convertido en objeto de interés por diferentes teóricos y lingüistas debido a que hay una posible diferencia entre estudiantes del género masculino y femenino, se especula de la misma forma que este es un factor plausible para la generación de ansiedad en el lenguaje dentro y fuera del contexto educativo. Dicho esto, según MacIntyre (2002) en su estudio de ansiedad y género descubrió que la ansiedad de los estudiantes masculinos en edades de los 12 a 14 años permanecía constante y estable, estos estudiantes correspondían a los grados 7.º a 9.º, mientras que el de las estudiantes se redujo durante los grados 8.º al 9.º. Teniendo en cuenta lo anterior, hay diversidad de resultados acorde a los diferentes investigadores, como aseguraron en su investigación Furnham y Haeven (1999), mencionados en Gargalianou et al., (2015) encontraron que los estudiantes de sexo masculino experimentaban un menor rango de ansiedad en las lenguas extranjeras con respecto a las mujeres. Finalmente investigadores como Dewaele, Petrides, Furnham, Matsuda y Gobe (2004) citados en Gargalianou et al., (2015), no encontraron una incidencia significativa y relevante en la diferencia de género hacia la ansiedad en las lenguas extranjeras.

En suma, es relevante destacar que el capítulo II de esta investigación demostró la literatura que estructura y fundamenta el proceso de planeación y metodología del presente estudio. Se consideraron antecedentes internacionales y regionales relacionados con las variables afectivas tales como la ansiedad lingüística y la motivación, como también,

diferentes teóricas y planteamientos que inciden en los procesos de aprendizaje del idioma inglés en las aulas de clase.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3. Método de investigación

A través de este apartado se demostrarán y explicarán los diferentes elementos relacionados al diseño metodológico de este proyecto de investigación. Acorde a Wentz (2014), el diseño metodológico se refiere a las pautas y estrategias en orden de obtener información, cuyo propósito es responder al planteamiento del problema, se estructurará la metodología de la presente investigación, abordando de esta manera los puntos sucesivos de la misma y sus implicaciones en el estudio.

De acuerdo con lo anterior, es necesario establecer una ruta secuencial que contemple la intención y propósito de la investigación, para esto, es imperante establecer los diferentes enfoques, metodologías, parámetros y alcances utilizados para llevar a cabo el estudio, como también los sujetos de estudio, los instrumentos y el contexto analizado.

3.1 Tipo de estudio

El presente estudio es de tipo cuantitativo no experimental, de tipo correlacional y descriptivo, de corte transversal.

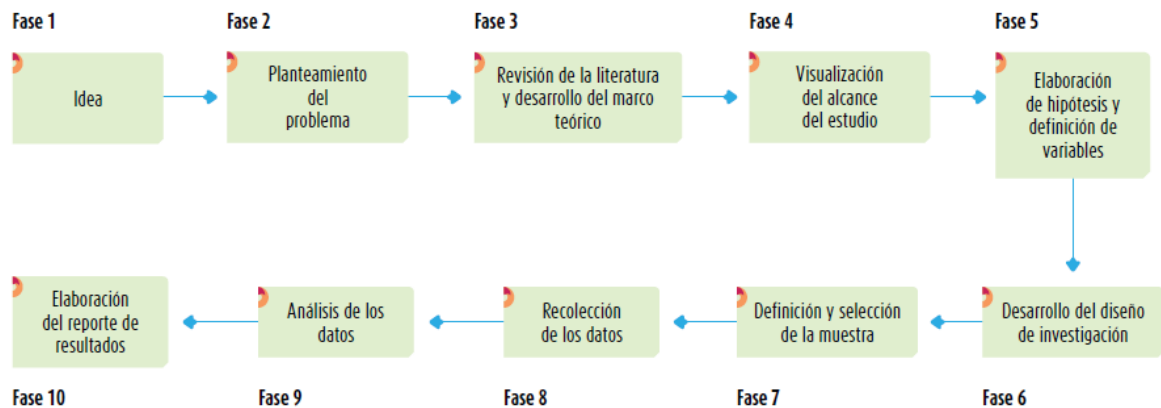
A) Paradigma de investigación

Este estudio está concebido bajo en un enfoque cuantitativo, ya que “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández-Sampieri et al.,

2014, p. 4). Teniendo en cuenta lo anterior, se analizarán las diferentes escalas de ansiedad y de motivación estadísticamente para encontrar una variable.

Figura 3

Proceso Cuantitativo.



Nota: Tomado de Hernandez-Sampieri (2014, p.5)

Igualmente, este estudio se acentuó sobre un tipo de investigación no experimental, puesto que no se pretende intervenir en las variables encontradas de ninguna manera, para que así, estos sean analizados por el investigador sin ninguna injerencia ajena a la naturaleza propia de los resultados. Según Unrau (2005) citado en Hernández (2014), el rol del investigador debe ser lo más objetivo posible, para que, de esta manera, sus deseos, miedos y creencias no interfieran en los resultados.

B) Alcance Correlacional y Descriptivo

Esta investigación se fundamentó en la metodología descriptiva y correlacional debido a la naturaleza de los sujetos de estudio y los objetivos previamente trazados. Respecto al método descriptivo es necesario resaltar que con él “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o

cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández-Sampieri et al., 2014 p.80).

Debido a que esta investigación se enfocó en las variables afectivas tales como la ansiedad lingüística y la motivación en un contexto educativo aplicado al aprendizaje de una lengua extranjera, fue necesario analizar las diferentes actitudes y percepciones de los estudiantes respecto a estas variables y sus implicaciones, para así, descubrir posibles relaciones entre las mismas y su posible influencia en el aprendizaje y desempeño en la lengua inglesa, y finalmente elaborar posibles hipótesis y gestar conclusiones. Según Echavarría (1983), el método descriptivo no es exclusivo del paradigma cualitativo dado a que este permite recoger tanto datos cuantitativos como cualitativos. El medio de recolección de datos son las escalas *FLCAS Foreign language classroom anxiety scale* y la escala MAALE “Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera”. Igualmente, se busca responder a la pregunta de qué tipo de motivación prevalece entre los estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Los estudios de tipo correlacional tienen “como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (Hernández-Sampieri et al., 2014 p.121). En esta investigación se intentó indagar sobre la posible relación entre la motivación y la ansiedad en el aprendizaje de la lengua inglesa, dos de las más importantes variables afectivas en el aprendizaje de una lengua extranjera. Dos variables están correlacionadas cuando al variar una variable la otra varía también, dicho esto, se analizó la implicación que tienen la ansiedad y la motivación en el aprendizaje de la lengua inglesa y como estas se correlacionaron de manera positiva o negativa, para así confirmar la hipótesis y extraer posibles conclusiones.

Según (Hernández-Sampieri et al., 2014 p. 72) “la utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas”. De la misma forma, Chaves (2004) sugiere que los estudios correlacionales buscan encontrar los niveles de relación entre variables, analizando hasta qué instancia dependen la una de la otra.

C) Estudio Transversal

Dada la naturaleza y características de esta investigación, esta se caracterizó por ser de corte transversal debido a que este examinó diferentes grupos de personas en un solo espacio de tiempo y no requirió seguimiento. Según Salkind (1997) citado en Contreras (2006), el método transversal es más sencillo que el longitudinal, dado a que la población muestra permanece en un solo lugar durante el tiempo necesario para la culminación del proyecto. Así mismo, se enfatiza en que los datos son recolectados y sus variables resultantes son descritas, para así, analizar su posible relación en un momento determinado.

3.2 Variables

La variable principal del estudio son las variables afectivas de la ansiedad lingüística y la motivación en el proceso de aprendizaje del inglés.

A) Ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera.

Se refiere la variable de tipo cuantitativa y categórica. De esta forma se le categoriza en niveles alto, medio y bajo, en diferentes constructos y elementos tales como a) aprehensión a la comunicación, b) ansiedad ante los exámenes, c) miedo a la evaluación negativa, medidas a través de las instrucciones de Horwitz et al., (1986). Sus resultados se evidencian a través del cuestionario *Foreign Language Classroom Anxiety Scale FLCAS*.

B) Nivel de motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Se refiere a la variable de tipo cuantitativa, categórica y descriptiva. Esta esta categorizada en niveles muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. Esta busca medir el perfil motivador de los alumnos en diferentes categorías. Sus resultados se evidencian a través del cuestionario *Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera MAALE*.

3.3 Población

Al hacer referencia a la población objeto de estudio es necesario resaltar que “La población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández et al., 2006, p. 239). Para llevar a cabo esta investigación, la población está constituida por la comunidad educativa Colegio Integrado de Puerto Wilches, institución de carácter oficial que ofrece educación en los niveles de preescolar, básica y media técnica, con una población aproximada de 2.300 estudiantes. Su misión institucional se basa en el respeto consigo mismo, su entorno y el medio ambiente cuya finalidad es reflejar un pensamiento y desarrollo proactivo en los diferentes campos del saber.

3.4 Muestra

Hernandez-Sampieri (2014) corrobora que “la muestra es un subgrupo del universo o población del cual se recolectan datos y que debe ser representativo de esta.” (p. 173). Teniendo en cuenta lo anterior, se seleccionó por factibilidad y conveniencia justificada en los estudios cuantitativos, los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo grado del Colegio Integrado de Puerto Wilches, como muestra de estudio de la presente investigación.

Los tres grupos de estudiantes correspondientes a los grados noveno, decimo y undécimo conforman un total de 58 estudiantes y sus edades oscilan entre los 15 y 19 años, pertenecientes a ambos sexos. Los alumnos toman alrededor de 2 horas a la semana la asignatura de inglés, siendo esta, una de las asignaturas con menos intensidad horaria en

la institución denotando la necesidad imperante de dar valor a la asignatura de inglés en el colegio. Igualmente, es importante destacar que, en diferentes conversaciones con docentes, directivos y coordinadores, no se evidenció una articulación entre la enseñanza del inglés con la misión y visión institucional.

Igualmente, es necesario conocer el panorama educativo y mostrar el nivel de inglés respecto a los resultados de las pruebas saber 11, es por eso, que a continuación se presenta un análisis de los resultados históricos y la tendencia en los últimos tres años antes de la pandemia: porcentajes por niveles de desempeño de manera comparativa desde lo institucional y lo departamental:

Tabla 4

Consolidado de resultados de la prueba saber 11 asignatura de inglés Colegio Integrado.

	2017	2018	2019	PROMEDIO
-A	60%	50%	73%	61%
A1	28%	32%	20%	27%
A2	13%	13%	5%	10%
B1	0%	5%	1%	2%
B1+	0%	0%	0%	0%

Fuente: ICFES interactivo (2019, s.p)

Se evidencia que el nivel -A ha incrementado a lo largo de los años analizados. Por el contrario, los niveles A1 y A2 se han visto considerablemente reducidos en las estadísticas aquí presentadas. Se aprecia que solo entre el 1% y el 5% de los estudiantes alcanza el nivel B1. Se muestra una tendencia al alza del nivel A1 respecto al año 2019. De la misma forma, el nivel A1 y A2 se contrajo en el año 2019. Teniendo en cuenta esto, el panorama respecto al inglés en la IE Colegio Integrado es desolador dado a que, según el ministerio de educación, los estudiantes deberían alcanzar un nivel B1 en las pruebas saber 11.

3.5 Criterios de inclusión y exclusión de la muestra

Tabla 5

Criterios de inclusión y exclusión de la muestra.

Criterios de Inclusión
Alumnos mayores de 12 años
Alumnos con asistencia regular a clase
Alumnos matriculados en secundaria
Criterios de Exclusión
Alumnos con ausentismo mayor al 30%
Alumnos nuevos en la institución
Alumnos con necesidades cognitivas especiales

3.4 Instrumentos

Acorde a los objetivos trazados en la investigación y para la consecución de estos, se seleccionaron dos tipos de instrumentos, los cuales han sido ampliamente utilizados en la investigación referente a la ansiedad y a la motivación en contextos educativos alrededor del mundo, los cuales son expuestos a continuación.

3.4.1 Cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale *FLCAS*

Según Hernández-Sampieri (2014), el cuestionario consiste en un grupo de preguntas respecto a una o más variables a medir, el cual debe ser coherente con el planteamiento del problema y la hipótesis. De la misma forma, Larsen-Freeman y Long (1994) en Minera (2009) “mencionan que, aunque los cuestionarios no se hayan utilizado siempre para medir variables afectivas, éstos sirven muchas veces para que los aprendientes de una lengua extranjera informen sobre sus propias actitudes o características personales “(p. 3). Para cumplir con el objetivo general y específico del estudio se seleccionó el cuestionario *Foreign Language Classroom Anxiety Scale FLCAS* diseñado por Horwitz y Cope (1986) (ver anexo I). Como fue expuesto en el marco teórico,

estos investigadores dividieron el cuestionario en diferentes categorías para analizar y determinar los niveles de ansiedad en los estudiantes desde diferentes perspectivas y constructos respecto a una segunda lengua; a) aprehensión a la comunicación, b) ansiedad ante los exámenes, c) miedo a la evaluación negativa. Se utilizó la versión traducida al español de Piamba (2016) aplicada al proyecto investigativo *Audioblogs: Key Tool to Lower Anxiety in Oral Fluency* validado en la Universidad de la Sabana, Colombia. El cuestionario FLCAS demuestra niveles altos de fiabilidad altos según Horwitz et al., (1986) alfa de Cronbach: .93 y Aida (1994) alfa de Cronbach: .94, siendo un instrumento altamente fiable.

El cuestionario tipo Likert consta de 33 ítems, acorde a Hernández (2014) el escalamiento Likert consiste en un conjunto de ítems en forma de afirmaciones o juicios, en donde la persona deberá responder uno de los cinco puntos de la escala. “A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones (p.238). Esta puntuación va desde el uno, el cual es considerado la puntuación mínima *estoy totalmente en desacuerdo* y cinco la máxima como *estoy totalmente de acuerdo*.

Es necesario y relevante mencionar que 24 ítems son referentes a ansiedad, mientras que los 9 restantes se relacionan a estados de no ansiedad. Para medir la escala es necesario invertir el puntaje de los 9 ítems relacionados al estado de no ansiedad, lo que significa que para la opción *estoy totalmente de acuerdo* se le dará una puntuación de uno, mientras que la opción *estoy completamente en desacuerdo* se le dará una puntuación de 5.

Tabla 6

Ítems cuestionario FLCAS que generan y no generan ansiedad.

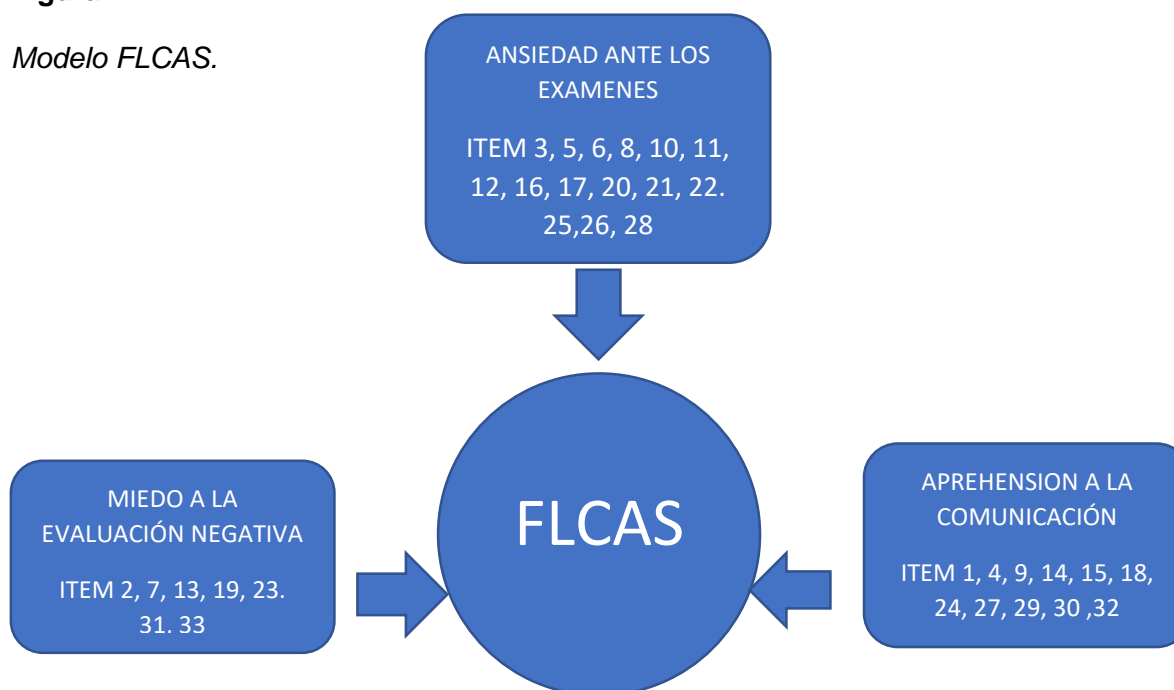
Ítems cuestionario FLCAS	
Ítems FLCAS generadores de ansiedad	1,3,4,6,7,9,10,12,13,15,16,17,19,20,21,23,24 25,26,27,29,30,31,33.
Ejemplo de Ítem cuestionario FLCAS que genera ansiedad	1) <i>Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de inglés.</i>
Ítems FLCAS que NO generan ansiedad	2,5,8,11,14,18,22,28,32)
Ejemplo de Ítem cuestionario FLCAS que genera ansiedad	8) <i>Normalmente me siento relajado cuando presento exámenes en la clase de inglés.</i>

Fuente: Horwitz et al, (1986)

Mencionado esto, los 3 constructos (aprehensión a la comunicación, miedo a la evaluación negativa, ansiedad ante los exámenes) se encuentran divididos en los ítems de la siguiente manera:

Figura 4

Modelo FLCAS.



Nota: Subdivisión de los tres constructos de ansiedad. Adaptado de Horwitz et al., (1986)- Fuente propia.

3.4.2 Cuestionario Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera (MAALE)

El cuestionario Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera *MAALE* está formado por 4 diferentes apartados los cuales miden diferentes aspectos como se muestra a continuación. Se usará el cuestionario *MAALE* (ver Anexo II) creado por Minera (2010) adaptado para indagar sobre la motivación y las variables concernientes a este estudio respecto al idioma inglés. Autores como Gardner (1985), Dorney (1994) y Madrid (1999) fueron usados para la construcción de este cuestionario. El cuestionario *MAALE*, como fue mencionado por Minera- Reyna (2009) :

“Ha sido sometido a diferentes modificaciones de acuerdo con los resultados de las pre-pruebas llevadas a cabo antes de la realización de los estudios definitivos. Dichos estudios han mostrado que el cuestionario en cuestión proporciona una cantidad considerable de datos para trazar el perfil motivador y actitudinal, así como el perfil general de grupos de aprendientes/ informantes” (p, 1).

El cuestionario *MAALE*, es basado en el cuestionario *AMTB* de Gardner (1985), cuestionario usado mundialmente para la medición de diferentes variables de motivación. El propósito del cuestionario aspira a delinear el perfil motivador (motivación predominante, niveles de motivación hacia el inglés) y el aspecto actitudinal respecto a la lengua extranjera inglés de los estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches.

Al inicio del cuestionario los participantes encontrarán un apartado en donde deberán completar información personal y datos relacionados a su conocimiento del inglés. Dicho esto, la estructura del cuestionario fue adaptado a la investigación y a los objetivos previamente trazados en cuatro apartados de la siguiente manera:

1. Tipo de motivación dominante

En la primera sección, acorde a Minera (2009) se pretende indagar sobre el tipo de motivación prevaleciente, en este caso motivación intrínseca y motivación extrínseca, como también reconocer cual es la dominante entre los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, la sección 1 consta de siete preguntas, estas esta segmentadas de la siguiente manera:

Tabla 7

Items tipo de motivación dominante

TIPO DE MOTIVACIÓN	ITEM
Motivación Extrínseca	2-5-6-7
Motivación Intrínseca	1-2-4

Fuente: Elaboración propia

Las preguntas anteriormente mostradas serán valoradas usando la escala Likert de la siguiente forma:

Valoración Likert
1= NADA
2=POCO
3=REGULAR
4=BASTANTE
5=MUCHO

Para reconocer el grado de motivación intrínseca se utilizará el siguiente baremo aquí expuesto:

Tabla 8

Interpretación motivación intrínseca.

Intervalos	Interpretación
13-15	Muy alto
10-12	Alto
7-9	Medio
4-6	Bajo
1-3	Muy bajo

Del mismo modo, para conocer el grado de motivación extrínseca se recurrirá al baremo aquí mostrado:

Tabla 9

Interpretación motivación extrínseca

Intervalos	Interpretación
17-20	Muy alto
13-16	Alto
9-12	Medio
5-8	Bajo
1-4	Muy bajo

2. Grado de motivación

En la segunda sección encontraremos ocho preguntas cuyo propósito se basa en la identificación del nivel de motivación global de los estudiantes respecto al aprendizaje del inglés. Para la consecución de la identificación plena se recurrió a tres factores que son el deseo, el interés y el esfuerzo, considerados factores relevantes de la motivación y fundamentados por Gardner (1985).

Tabla 10

Interpretación grado de motivación de los estudiantes.

Intervalos	Interpretación
33-40	Muy alto
25-32	Alto
17-24	Medio
9-16	Bajo
1-8	Muy bajo

3. Actitud hacia sí mismo

En la tercera sección, según Minera (2009) se trata de indagar sobre las actitudes que tienen los estudiantes hacia sí mismos como aprendices de una lengua extranjera (inglés).

Tabla 11

Interpretación actitud hacia sí mismo.

Intervalos	Actitud
17-20	Excelente
13-16	Muy buena
9-12	Buena
5-8	Regular
1-4	Mala

4. Actitud hacia el docente

Finalmente, en la cuarta sección, se analizarán cuatro preguntas sobre las percepciones que tienen los estudiantes en relación con su profesor/a de inglés.

Tabla 12

Interpretación actitud hacia el docente.

Intervalos	Actitud
17-20	Excelente
13-16	Muy buena
9-12	Buena
5-8	Regular
1-4	Mala

3.4.3 Procedimiento

El primer paso para llevar a cabo la investigación fue la solicitud de permiso de las diferentes coordinaciones académicas y docentes encargados en el Colegio Integrado de Puerto Wilches, en orden de proceder con la investigación y con la aplicación y ejecución de los instrumentos de recolección de datos. Después de obtener los permisos pertinentes, se comunicó a los participantes de la investigación a través de la carta de consentimiento, las condiciones, características e importancia del estudio.

Una vez hecho esto, se contactó vía correo electrónico a los participantes del estudio, simultáneamente, fue enviada la carta de consentimiento a los padres y representantes legales. Al aceptar y ser parte del mismo se llegó a un acuerdo para la implementación y respuesta de los diferentes instrumentos a través de Google Forms, en donde los participantes los respondieron durante las clases de inglés. Para concluir, se trianguló y analizó la información para la gestación de conclusiones.

3.5 Aspectos éticos

Teniendo en cuenta que las muestras objeto de investigación son menores de edad, fue necesario realizar formatos de consentimiento a sus padres y acudientes legales en orden de implementar el estudio (ver Anexo III). A través de este consentimiento, los padres y representantes legales fueron informados acerca de los objetivos y el impacto que esta investigación podría tener en el aprendizaje de inglés de los estudiantes, como también, en

la mejora de los procesos educativos de la institución, teniendo en cuenta las variables afectivas de la ansiedad y la motivación como pilares fundamentales en el proceso de aprendizaje del inglés. Con el mismo, se aseguró el anonimato de los participantes y se expresó total seguridad al tratamiento de datos allí presentados, los cuales fueron usados meramente para propósitos investigativos. Todo esto siguiendo los parámetros dados en el artículo 5 de la resolución 8430 del Ministerio de Salud de Colombia (1993).

El capítulo III delineó la naturaleza de la investigación dentro del paradigma cuantitativo, de carácter correlacional usando el método descriptivo de corte transversal y no experimental. Se demostraron los instrumentos *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* para la medición de la ansiedad lingüística y el cuestionario *MAALE* para medir cuantitativamente el perfil motivador de los estudiantes. Finalmente, se presentaron las variables contempladas en el estudio, como también, el procedimiento utilizado para la implementación de los instrumentos.

CAPÍTULO IV: ANALISIS Y RESULTADOS

El presente capítulo expondrá un análisis de la información recolectada a través de los instrumentos utilizados y sus respectivos resultados. Gracias a su aplicación, se identificaron las diferentes percepciones que los estudiantes tienen con relación a la ansiedad y la motivación respecto al aprendizaje del idioma inglés desde las diferentes perspectivas. De igual manera, se responderá la pregunta de investigación, la cual buscaba comprobar una posible relación entre la ansiedad y la motivación, como también, el tipo de motivación prevaleciente entre los estudiantes del Colegio Integrado del municipio de Puerto Wilches, ubicado en el departamento de Santander. La información recolectada fue realizada usando dos cuestionarios, el primero llamado *FLCAS Foreign Language Anxiety Scale* y el segundo CUESTIONARIO Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera *MAALE*.

4.1 Análisis Estadístico

La obtención de los presentes resultados fue realizada a través del software estadístico conocido en inglés como Statistical Program in Social Science o también SPSS en su forma abreviada versión 23, con los estadísticos para normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Para correlaciones con variables que presentaron normalidad se utilizó la correlación de Pearson, en las otras variables se utilizó correlación no paramétrica de Rho de Spearman. Se analizaron los datos recogidos mediante los cuestionarios *FLCAS Foreign Language Anxiety Scale* y el cuestionario *MAALE Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*.

4.1.1 Análisis Sociodemográfico

A continuación, en la tabla 13 se presentan los resultados detallados de la comparación de las diferentes características y variables sociodemográficas analizadas dentro de los cuestionarios aplicados.

Tabla 13

Análisis sociodemográfico.

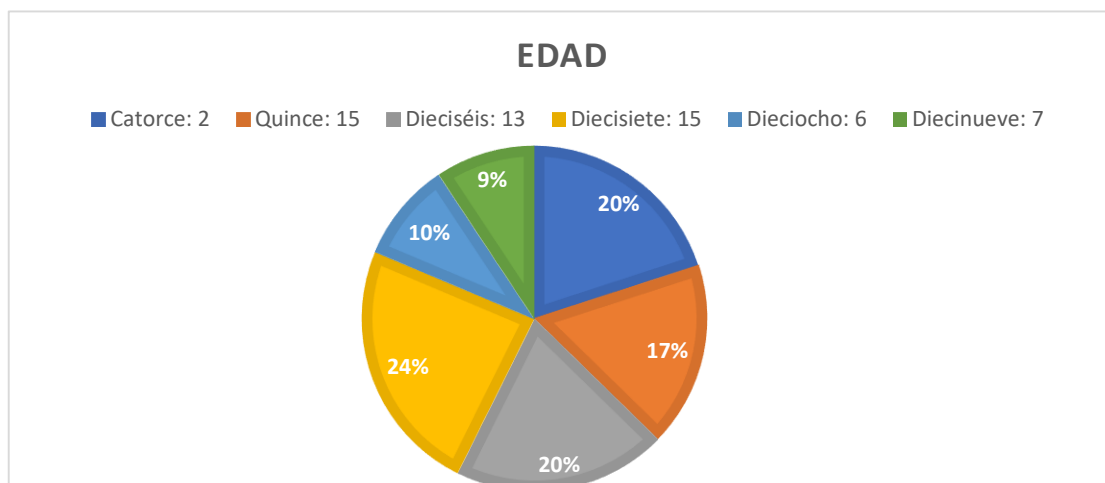
Variables	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Edad	14	2	(3,4%)
	15	15	(25,9%)
	16	13	(22,4%)
	17	15	(25,9%)
	18	6	(10,3%)
	19	7	(12,1%)
Grado	Noveno	17	(29,3%)
	Decimo	18	(31,0%)
	Undécimo	23	(39,7%)
	Femenino	48	(83,0%)

Sexo	Masculino	10	(17,0%)	(17,0%)
Dominio Del inglés	Muy bien	5	(8,6%)	(39,9%)
	Bien	10	(17,2%)	(17,2%)
	Regular	36	(62,1%)	(100,0%)
	Mal	7	(12,1%)	(29,3%)
Estrato Socio-económico	1	29	(50,0%)	(50,0%)
	2	16	(27,6%)	(77,6%)
	3	10	(17,2%)	(94,8%)
	4	3	(5,2%)	(100,0%)
Relación e interacción con el idioma inglés	Esporádica	1	(1,7%)	(13,8%)
	Frecuente	16	(27,6%)	(15,5%)
	Ninguna	41	(70,7%)	(86,2%)
Muestra Total (n=58)				

La muestra total de la investigación se compone de 58 estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Colegio Integrado, colegio de carácter oficial con presencia en zona urbana y rural. Los participantes aquí mencionados pertenecen a la sede A, localizada en el casco urbano del municipio de Puerto Wilches.

Figura 5

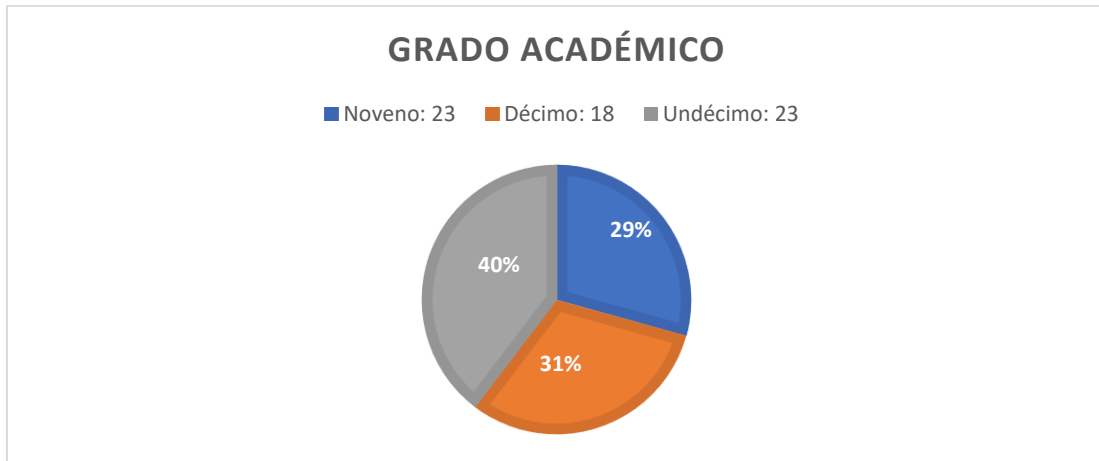
Variable edad.



Respecto a la variable de la edad, los participantes del estudio oscilan entre los 14 y 19 años, siendo la edad predominante 15 y 17 años con un 25,9% respectivamente como se puede observar en la figura 5.

Figura 6

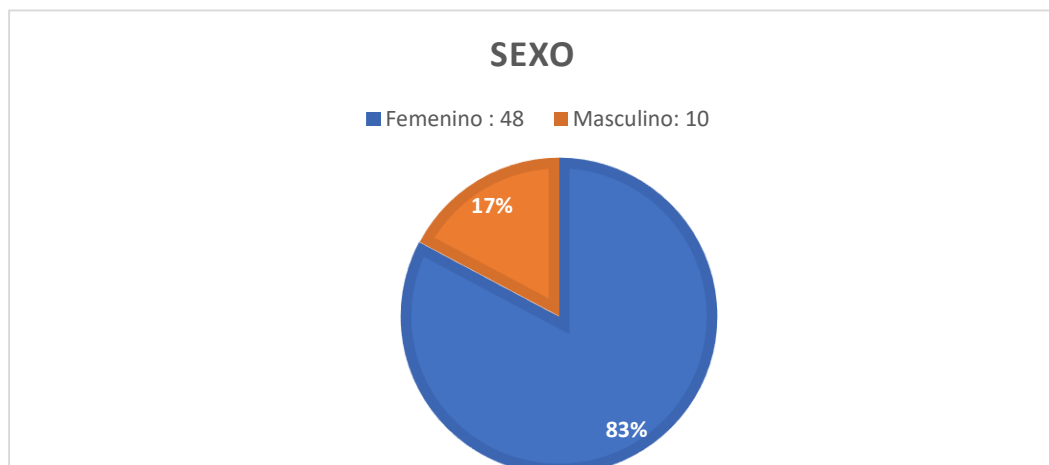
Variable grado académico.



Relacionando la figura 6, referente a la variable grado académico, la muestra se compone de estudiantes de noveno, decimo y undécimo grado, siendo el grado undécimo con la mayor cantidad de estudiantes participantes del estudio con un 39,7%, seguido del grado decimo con un 31,0% y por último el grado noveno con un 29,3%.

Figura 7

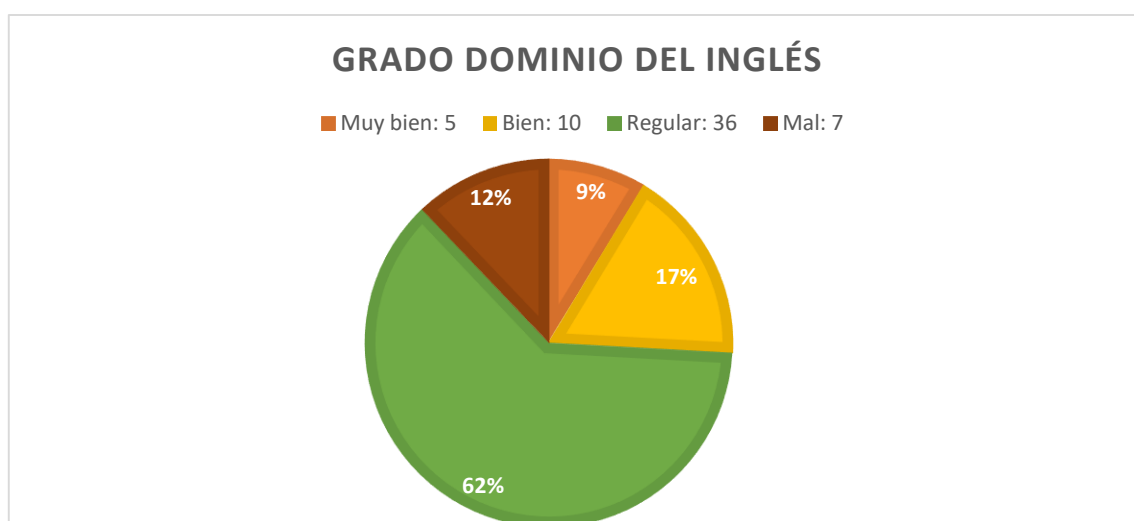
Variable sexo.



Continuando con la variable del sexo, según el DANE (2022) la población femenina es mayor un 50,8% sobre la masculina con un 49,2% para un total de 51.974.90 de colombianos. En los resultados se puede observar una predominancia del sexo femenino con un total de 52 estudiantes correspondiente al 89,7% y un total de 6 estudiantes de sexo masculino correspondiente al 10,4%, datos que se puede asociar en la figura 7.

Figura 8

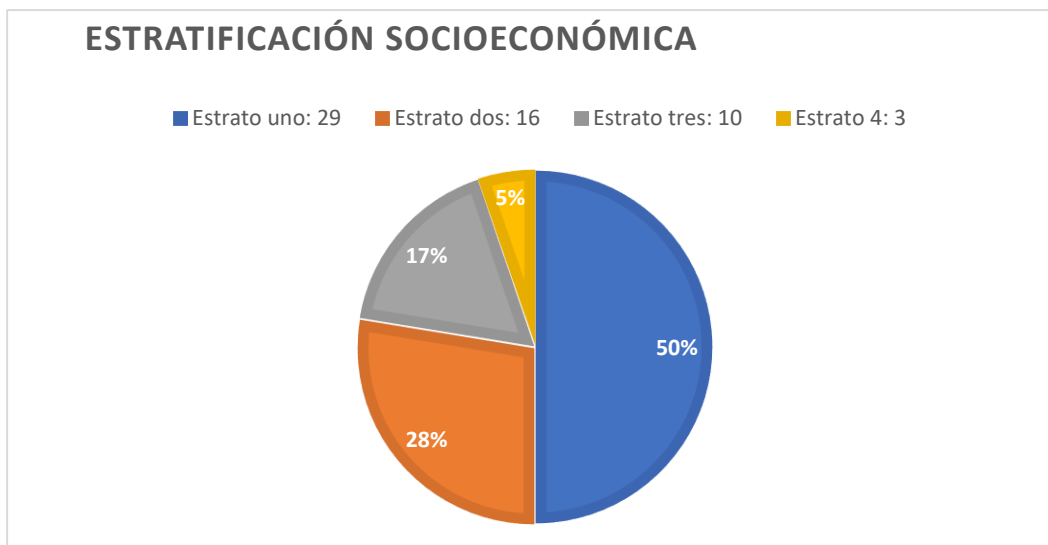
Variable grado dominio del inglés.



Vinculando la información presentada en la figura 8 referente a la variable dominio del inglés, se evidencia mayoritariamente que 56 estudiantes consideran que poseen un dominio regular del idioma inglés con un 62,1%. Por otra parte, 5 estudiantes correspondientes al 8,6% consideran poseer un dominio muy bueno del idioma inglés, 10 estudiantes afirman poseer un buen dominio del idioma inglés con un 17,2%. Finalmente, 7 estudiantes correspondientes al 12,1% reflejan un mal dominio del inglés.

Figura 9

Variable estratificación socioeconómica.

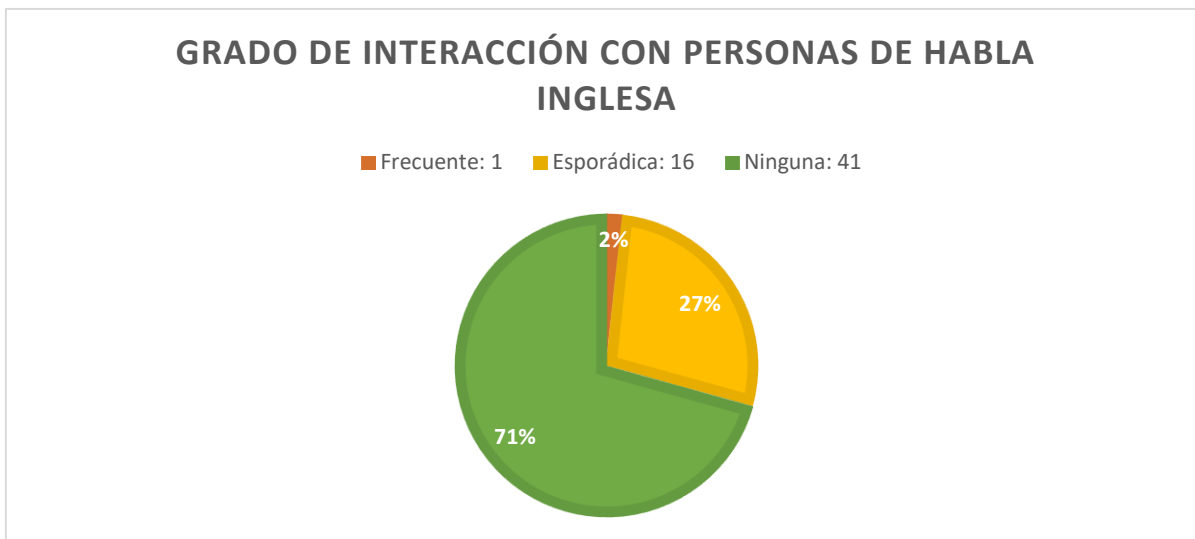


Respecto al estrato socioeconómico, 29 estudiantes pertenecen al estrato 1 correspondiente al 50,0% de la muestra. Continuando con el análisis, 16 estudiantes pertenecen al estrato 2 con un 27,6%, 10 estudiantes son estrato 3 con un 17,2% y finalmente solo 3 estudiantes corresponden al estrato 4 con un 5,2%, datos corroborados en la figura 9. Lo anterior indica que más de la mitad de la muestra compuesta de un 77,6% es considerada como población vulnerable de escasos recursos.

Prosiguiendo con el análisis, es necesario mencionar el nivel de interacción con el idioma inglés al que la muestra está expuesta en contextos no académicos, es decir, fuera de las aulas regulares de clase.

Figura 10

Variable grado de interacción con personas de habla inglesa.



Vinculando la figura 10, el 70,7% de la muestra revela que no tiene ninguna relación o interacción con el inglés fuera del aula ni con personas de habla inglesa, este porcentaje correspondiente a 41 estudiantes. Seguidamente, 16 estudiantes evidencian una interacción frecuente con el idioma y personas de habla inglesa fuera del aula con 27,6 %. Finalmente, solo 1 estudiante considera tener una relación esporádica con el inglés fuera del aula con un 1,7%. Los resultados aquí mostrados indican que más del 70% de la muestra no posee ningún tipo de interacción con el inglés fuera de las aulas regulares de clase, un factor vital para la adquisición, aprendizaje y practica de una lengua extranjera.

4.2 OBJETIVO ESPECÍFICO N° 1: Valorar los niveles de ansiedad durante el aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches.

A continuación, se presentará el análisis del cuestionario *Foreign Language Anxiety Scale* en donde se muestran los diferentes niveles de ansiedad en la que los estudiantes

se sienten respecto al aprendizaje del inglés en el Colegio Integrado de Puerto Wilches. Según Arnaiz y Guillen (2012) como también Pérez y Martínez (2000), los participantes del cuestionario pueden tener tres diferentes niveles de ansiedad, explicados de la siguiente manera:

Tabla 14

Interpretación niveles de ansiedad.

NIVEL DE ANSIEDAD	PUNTUACIÓN
Ansiedad baja	33-79
Ansiedad media	80-117
Ansiedad alta	118-165

Dicho lo anterior, tenemos un valor mínimo de 33 y un valor máximo de 165, siendo interpretados como ansiedad baja de 33-79, ansiedad media de 80- 117 ansiedad media y ansiedad alta 118-165 acorde al juicio de Pérez y Martínez (2000).

Tabla 15

Resultados niveles de ansiedad.

Total ansiedad	
N	58
Media	105,02
Mediana	106,00
Desv.	15,794
Desviación	
Mínimo	67

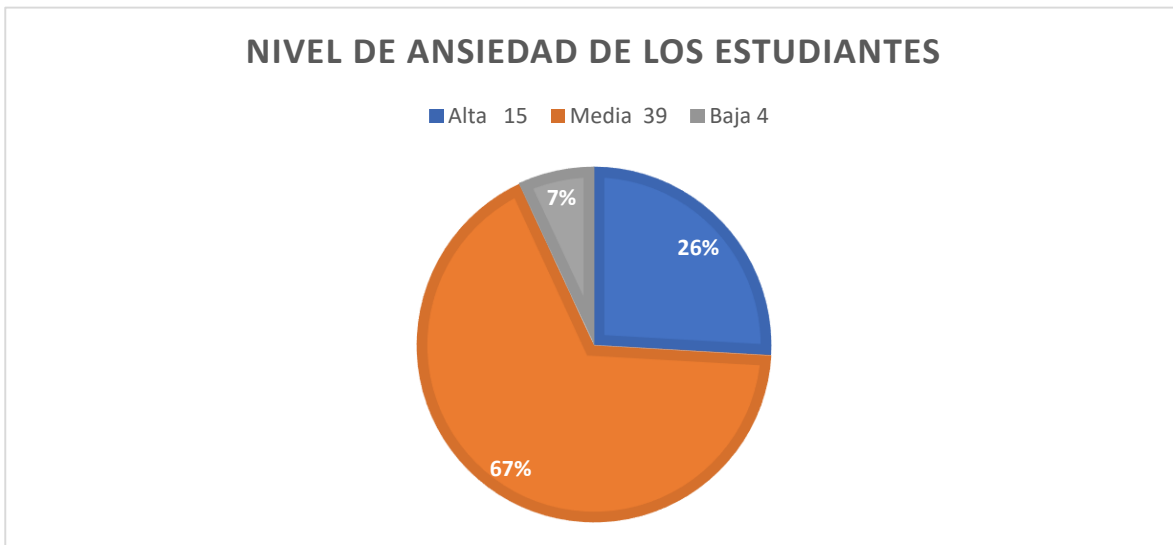
Máximo 136

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Alta	15	25,9	25,9	25,9
Baja	4	6,9	6,9	32,8
Media	39	67,2	67,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

De acuerdo al análisis de frecuencia realizado con el estadístico *SPSS*, se revelo que los estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches posee un nivel de ansiedad medio siguiendo los parámetros de Perez y Martinez (2000) y Horwitz (1986).

Figura 11

Variable nivel de ansiedad



Como puede ser constatado en la figura 11, se aprecia que 39 estudiantes correspondientes al 67% de la muestra mostraron poseer un nivel de ansiedad media. Seguidamente, 15 estudiantes referentes al 26% de la muestra presentaron una ansiedad

alta. Finalmente, el 7% de los estudiantes demostraron poseer un nivel de ansiedad bajo correspondiente a 4 estudiantes. De la misma forma, se pudo obtener el promedio del nivel de ansiedad respecto al género, en donde los hombres obtuvieron un puntaje promedio de 101 frente al promedio de las mujeres que se ubicó en 108.

4.3. OBJETIVO ESPECIFICO N° 2: Describir el nivel de motivación asociado al aprendizaje y uso del inglés en estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches.

Tabla 16

Resultados puntaje grado de motivación general.

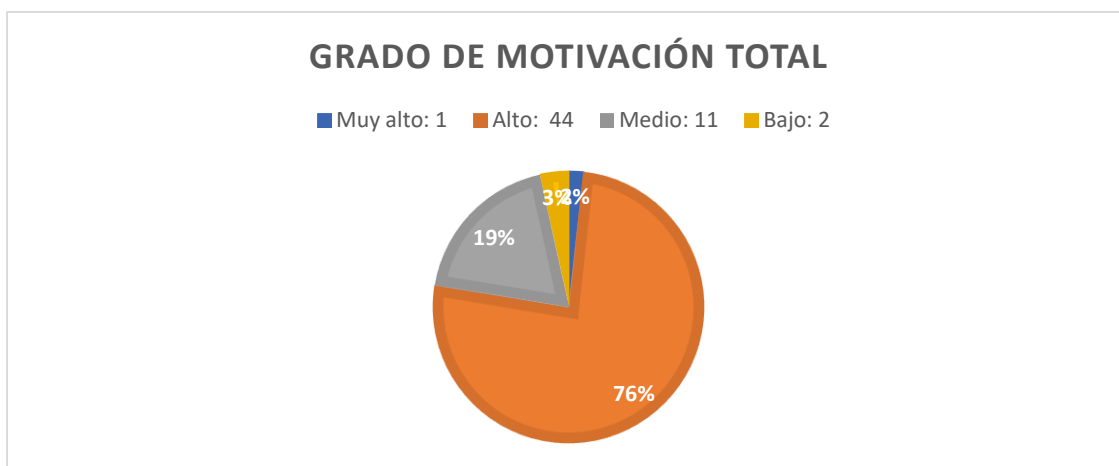
Puntaje grado de motivación general	Estadístico	Desv error
Media	26,64	,489
Límite inferior	25,66	
95% de intervalo de confianza para la media	Límite superior	27,62
Media recortada al 5%	26,92	
Mediana	27,00	
Varianza	13,884	
Desv. Desviación	3,726	
Mínimo	14	
Máximo	33	
Rango	19	
Rango intercuantil	4	
Asimetría	-1,184	,314

Se reconocen en la tabla 16 los estadísticos descriptivos (media, mediana, varianza) obtenidos con relación al grado de motivación total que poseen los estudiantes de los grados noveno, decimo y undécimo del Colegio Integrado localizado en el municipio de Puerto Wilches, Santander.

Respecto al análisis de resultados, se puede identificar que los estudiantes del Colegio Integrado poseen un nivel de motivación general puntuado como alto con un 76% equivalente a 44 estudiantes, siendo este el grado de motivación que prima entre los estudiantes, revelado por la media de 26,64 indicando una motivación alta.

Figura 12

Variable grado de motivación total.



Enlazando la figura 12 referente al grado de motivación total o general encontrado en los alumnos, como se manifestó con anterioridad, el 76% de la muestra indica un nivel alto de motivación con 44 estudiantes, 11 estudiantes consideran poseer un nivel de motivación medio con un porcentaje de un 19%. Subsiguientemente, 2 estudiantes poseen un nivel de motivación bajo equivalente a un 3%. Finalmente, 1 estudiante es identificado con un grado de motivación muy alto con un 2% respectivamente.

La muestra presenta una media de puntaje 26,64 lo que equivale a una motivación alta. Ubicándose como resultado el puntaje mínimo de 14 lo que corresponde a una motivación baja, en contraste con el puntaje máximo de 33 que corresponde a un nivel de motivación muy alto.

Continuando con el análisis de la motivación en los estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches, es importante analizar las diferentes variables implícitas en la misma, tales como el tipo de motivación prevaleciente (intrínseca o extrínseca), la actitud hacia sí mismo y la actitud que los estudiantes tienen hacia el docente de inglés.

4.3.1 Resultados motivación intrínseca

Tabla 17

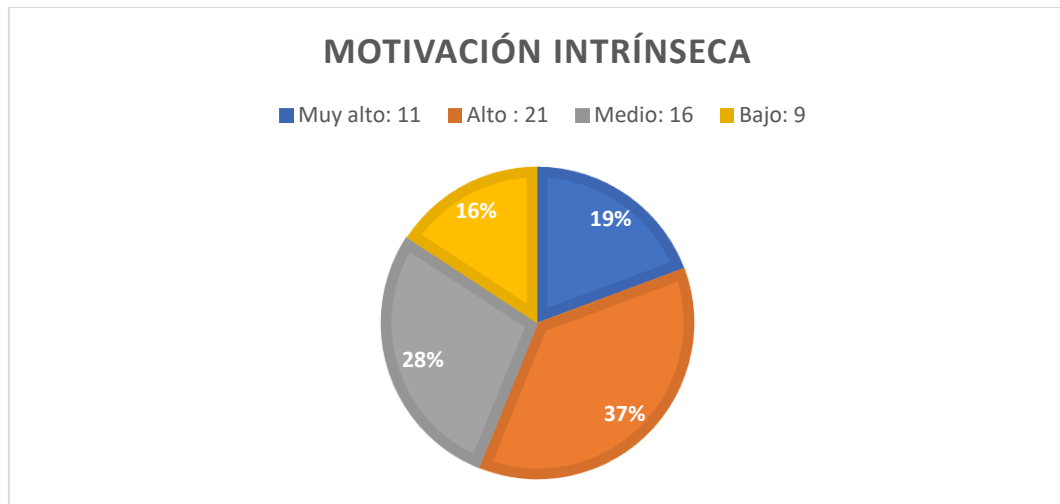
Resultados puntaje motivación intrínseca

Puntaje motivación intrínseca		Estadístico	Desv Error
Media		9,71	,388
	Límite inferior	8,93	
95% de intervalo de confianza para la media	Límite superior	10,48	
Media recortada al 5%		9,80	
Mediana		10,00	
Varianza		8,737	
Desv. Desviación		2,956	
Mínimo		3	
Máximo		14	
Rango		11	
Rango intercuantil		4	
Asimetría		-,467	,314
Curtosis		-,668	-,618

Se reconocen en la tabla 17 los estadísticos descriptivos encontrados referentes al puntaje que poseen los estudiantes respecto a la motivación intrínseca. En cuanto al análisis de resultados se presenta que 21 estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches obtienen una motivación intrínseca alta con un 37%. Seguidamente, 16 estudiantes poseen una motivación intrínseca media con un 28%. En tercer lugar, 11 estudiantes presentan una motivación intrínseca muy alta con un 19%. Finalmente, 9 estudiantes demuestran una motivación intrínseca baja con un 16%, como se puede apreciar en la figura 13 a continuación:

Figura 13

Puntaje motivación intrínseca.

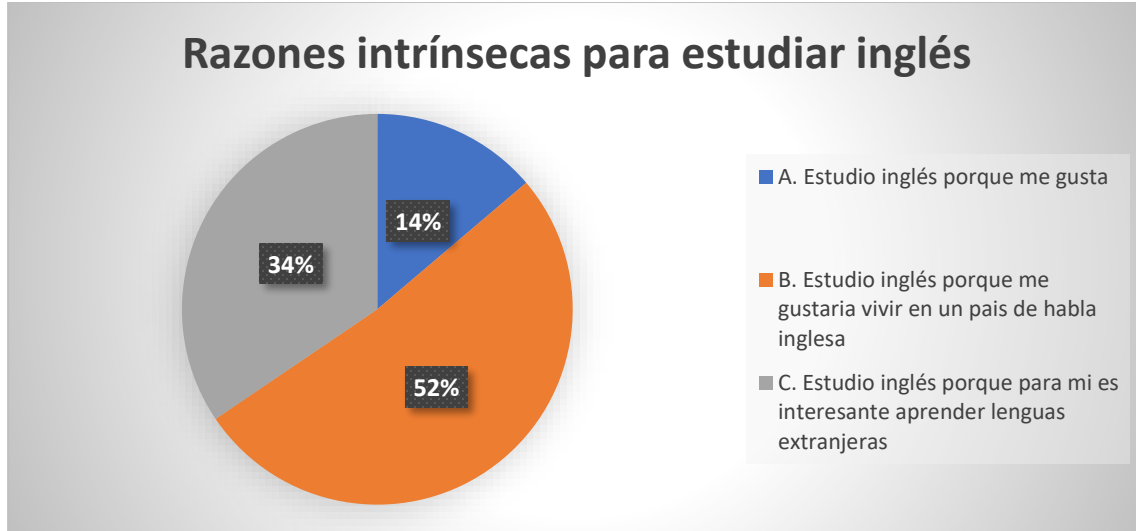


Los resultados arrojan una media de 9,71 con una desviación de ,388. Dicho lo anterior, el puntaje promedio de los estudiantes revela un nivel medio de motivación intrínseca. El puntaje máximo encontrado fue de 14 que corresponde a un nivel de motivación intrínseca muy alto y el puntaje mínimo hallado fue de 3, correspondiente a un nivel muy bajo de motivación intrínseca.

De la misma forma, fueron identificados a través del cuestionario *MAALE* las razones intrínsecas por las cuales los estudiantes les gustaría aprender inglés, siendo la razón principal que les gustaría aprender inglés para poder vivir en un país de habla inglesa con un 52% referente a 30 estudiantes. Seguidamente, un 34% de la muestra en relación con 20 estudiantes, considera que les gustaría aprender inglés porque encuentran interesante aprender una lengua extranjera. Finalmente, 8 estudiantes correspondientes al 14% aseguraron que les gustaría aprender inglés porque les gusta el idioma, esto corroborado en la figura 14:

Figura 14

Razones intrínsecas para estudiar inglés.



4.3.2 Resultados motivación extrínseca

Tabla 18

Resultados puntaje motivación extrínseca.

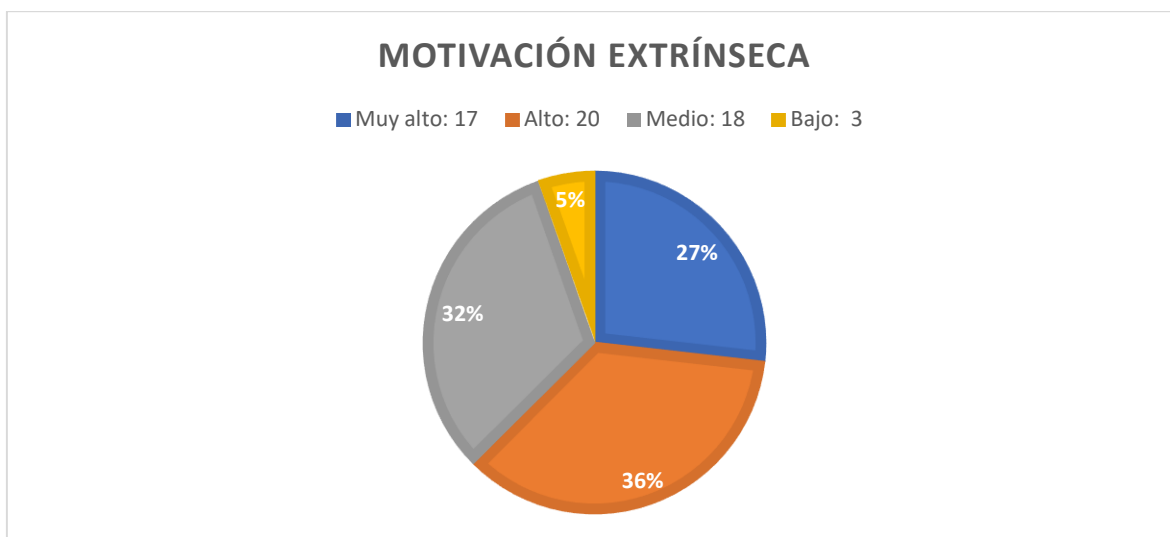
Puntaje motivación extrínseca		Estadístico	Desv Error
Media		13,83	,477
	Límite inferior	12,87	
95% de intervalo de confianza para la media	Límite superior	14,78	
Media recortada al 5%		13,96	
Mediana		14,00	
Varianza		13,198	
Desv. Desviación		3,633	
Mínimo		4	
Máximo		20	
Rango		16	
Rango intercuantil		5	
Asimetría		-,422	,314
Curtosis		-,051	-,618

Se observa en la tabla 18 los estadísticos descriptivos hallados en concordancia al puntaje que poseen los estudiantes en cuanto a la motivación extrínseca. Se puede relacionar que 20 estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches poseen un nivel de motivación extrínseca alto con un 36%.

Continuando con los resultados hallados sobre la motivación extrínseca, 18 estudiantes presentan una motivación extrínseca media con un 32%. Ahora, 17 estudiantes obtuvieron una motivación extrínseca muy alta con un 27%. Concluyendo el análisis con 3 estudiantes con una motivación extrínseca baja con un 5% corroborado en la figura 15:

Figura 15

Puntaje motivación extrínseca.

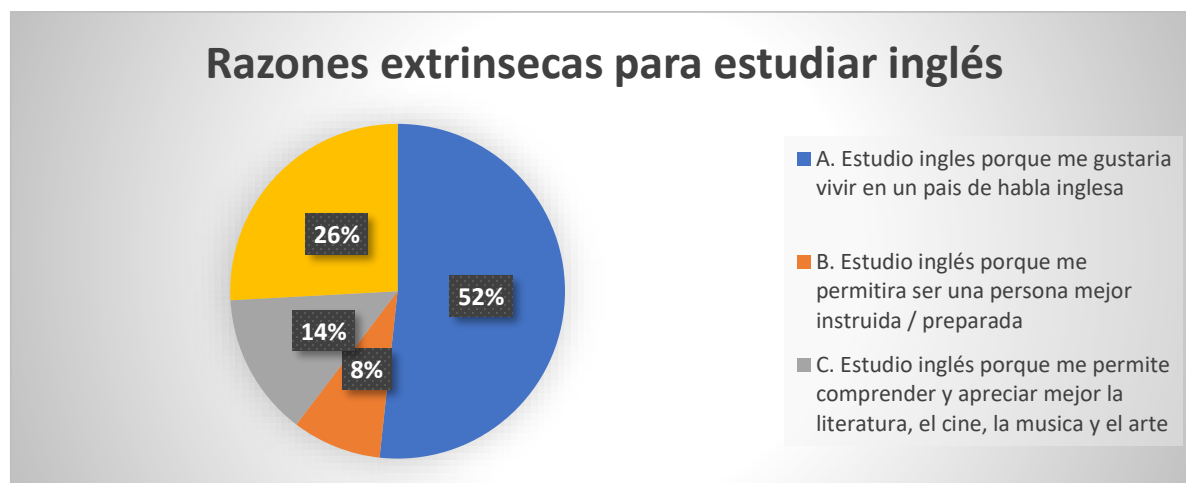


El análisis estadístico revela una media de 13,83 con una desviación de ,477. Teniendo en cuenta esto, el puntaje promedio de los estudiantes, se manifiesta un nivel alto de motivación extrínseca en relación con el aprendizaje del inglés, demostrando su dominancia sobre la motivación intrínseca. El puntaje máximo encontrado fue de 20 que corresponde a un nivel de motivación extrínseca muy alto y el puntaje mínimo hallado fue de 3, correspondiente a un nivel muy bajo.

Con respecto al tipo de motivación dominante, en este caso la motivación extrínseca, se identificaron las razones extrínsecas por las cuales los estudiantes les gustaría aprender inglés, siendo la razón principal que les gustaría aprender inglés para vivir en un país de habla inglesa con un 52% referente a 30 estudiantes. Seguidamente, un 26% de los participantes considera que les gustaría aprender inglés porque les sirve para viajar al extranjero, afirmaron 15 estudiantes. Después, 8 estudiantes correspondientes al 14% aseguraron que les gustaría aprender inglés porque les permite entender mejor el cine, la música, el arte y literatura. Finalmente, solo 8 estudiantes equivalentes al 8% piensan que les gustaría aprender inglés para ser unas personas más instruidas como es confirmado en la figura 16:

Figura 16

Razones extrínsecas para estudiar inglés.



Respondiendo la primera pregunta de investigación: ¿Qué tipo de motivación prevalece entre los estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera? Teniendo en cuenta el análisis realizado, fue posible determinar que la motivación dominante y prevaleciente entre los estudiantes del Colegio Integrado es la motivación extrínseca.

4.4. Resultados actitud hacia sí mismos

Tabla 19

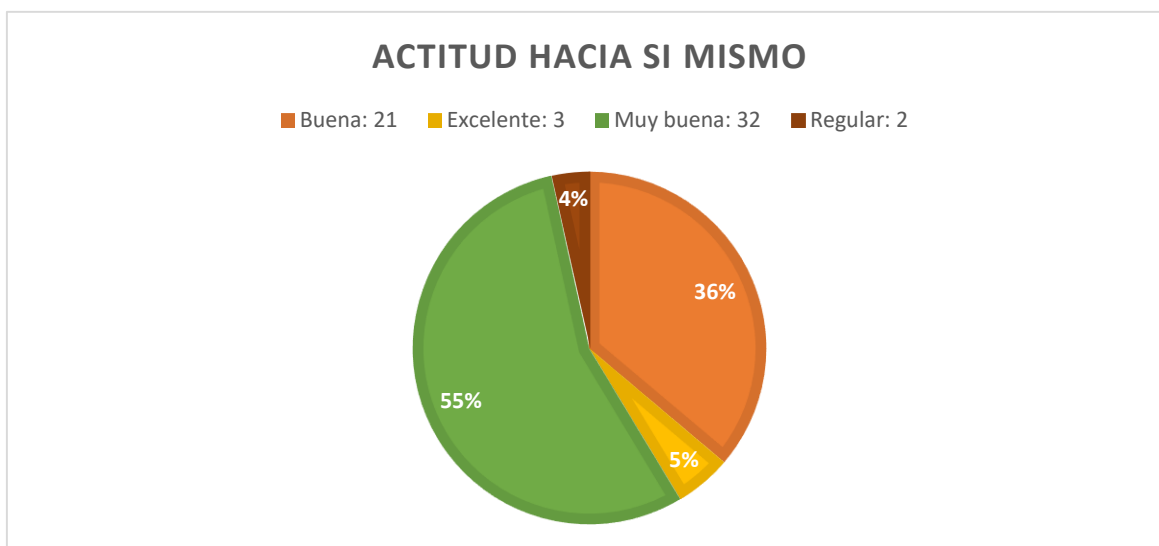
Resultados puntaje actitud hacia sí mismo.

Puntaje actitud hacia sí mismo		Estadístico	Desv Error
MEDIA		12,98	,323
	Límite inferior	12,34	
95% de intervalo de confianza para la media	Límite superior	14,78	
Media recortada al 5%		13,10	
Mediana		13,00	
Varianza		6,052	
Desv. Desviación		2,460	
Mínimo		6	
Máximo		17	
Rango		11	
Rango intercuantil		3	
Asimetría		-,609	,314
Curtosis		-,66	-,618

En la tabla 19, se muestran los estadísticos descriptivos hallados correspondientes al puntaje que tienen los estudiantes conforme a la actitud que tienen hacia sí mismos en los procesos del aprendizaje del inglés. El análisis estadístico reveló una media de 12,98. Se puede relacionar que 32 estudiantes refieren una *actitud muy buena hacia sí mismo* con 55% del total de la muestra. Posteriormente, 21 estudiantes mostraron tener una *actitud buena hacia sí mismo* con un 36%. Seguidamente, 3 estudiantes obtuvieron una *actitud excelente hacia sí mismo* con un 5%. Finalmente, solo 2 estudiantes revelan tener una *actitud regular* hacia sí mismos con 4%, siendo estos datos porcentuales e interpretación ilustrados en la figura 17 a continuación:

Figura 17

Puntaje actitud hacia sí mismo.



4.5 Resultados actitud hacia el docente

Tabla 20

Resultados puntaje actitud hacia el docente.

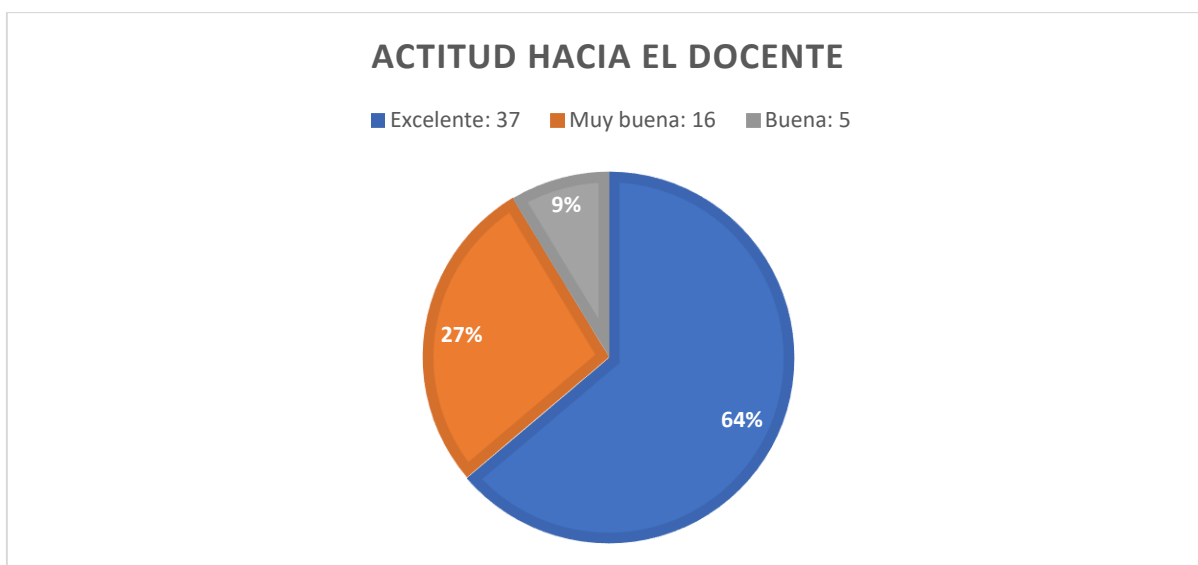
Puntaje actitud hacia el docente		Estadístico	Desv Error
Media		16,52	,309
	Límite inferior	15,90	
95% de intervalo de confianza para la media	Límite superior	17,14	
Media recortada al 5%		16,61	
Mediana		17,00	
Varianza		5,552	
Desv. Desviación		2,356	
Mínimo		10	
Máximo		20	
Rango		10	
Rango intercuantil		2	
Asimetría		-,585	,314
Curtosis		-,262	-,618

En la tabla 20, se representan los resultados encontrados en la variable concerniente a la actitud que poseen los estudiantes hacia su docente de inglés, este análisis es soportado

usando el software *SPSS*. Se puede aseverar que gran parte de la muestra, 37 estudiantes poseen una *actitud excelente hacia el profesor* de inglés lo que corresponde a un 64%. Seguidamente, 16 estudiantes correspondientes al 27% poseen una *actitud muy buena* en cuanto a la actitud hacia el docente. Finalmente, solo el 9% correspondiente a 5 estudiantes consideran tener una *actitud buena hacia su docente* de inglés. Es importante resaltar que ningún participante del cuestionario presento tener una actitud mala o negativa hacia el docente de inglés. La media de esta variable se ubica en un 16,52 demostrando una *actitud muy buena hacia el docente* por parte de los estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches, siendo estos datos y su interpretación ejemplificados en la figura 18:

Figura 18

Puntaje actitud hacia el docente.



4.6 Objetivo específico N° 3: Determinar la correlación existente entre la ansiedad y la motivación asociadas al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

A continuación, se muestra el análisis estadístico correlacional y descriptivo realizado con el software *SPSS* en miras de determinar una correlación entre la ansiedad lingüística y la motivación en entornos de aprendizaje del idioma inglés.

Tabla 21

Pruebas de normalidad de las variables.

Kolmogorov-Smirnov			
Variable	Estadístico	GI	Sig.
Puntaje motivación intrínseca	,135	58	,011
Puntaje motivación extrínseca	,101	58	,200*
Puntaje grado de motivación general	,125	58	,024
Puntaje actitud hacia sí mismo	,121	58	,035
Puntaje actitud hacia el docente	,189	58	,000
Total ansiedad	0,79	58	,200*

Para muestras mayores de 40 datos es utilizado el estadístico Kolmogorov-Smirnov, el cual contribuye en la medición de la normalidad de las variables analizadas en la investigación. En la tabla 21 se observa que las únicas variables que mostraron niveles de normalidad fueron total ansiedad y motivación extrínseca. El resto de variables mostraron puntuaciones que no se asemejan a una curva de normalidad.

Tabla 22

Normalidad en dimensiones prueba FLCAS Foreign Language Classroom Anxiety Scale.

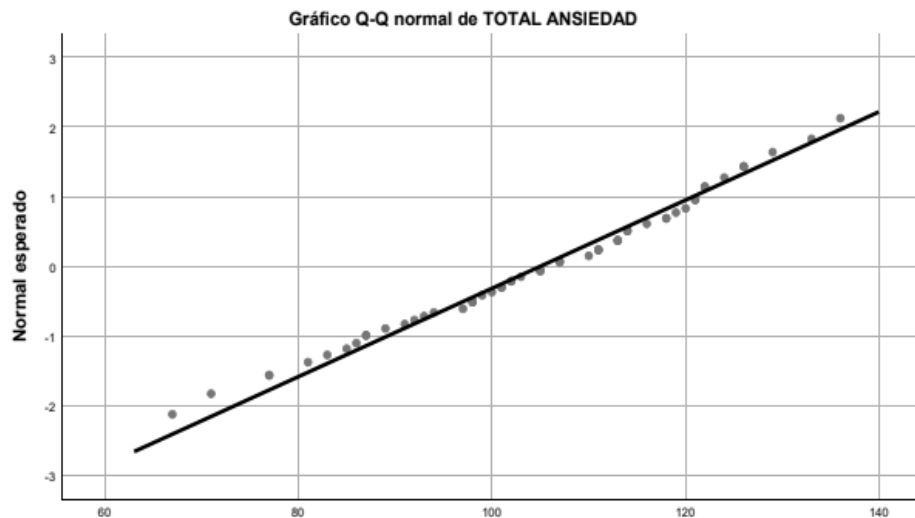
Kolmogorov-Smirnov

Variable	Estadístico	gl	Sig.
Ansiedad ante la evaluación negativa	,073	58	,200*
Ansiedad ante los exámenes	,091	58	,200*
Aprehensión a la comunicación	,105	58	,172

De acuerdo con el estadístico de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, las dimensiones de ansiedad presentan normalidad al tener una significación mayor a 0,05 demostrado en la tabla 22. A continuación, se muestran los gráficos de tallo de las variables que presentaron normalidad.

Figura 19

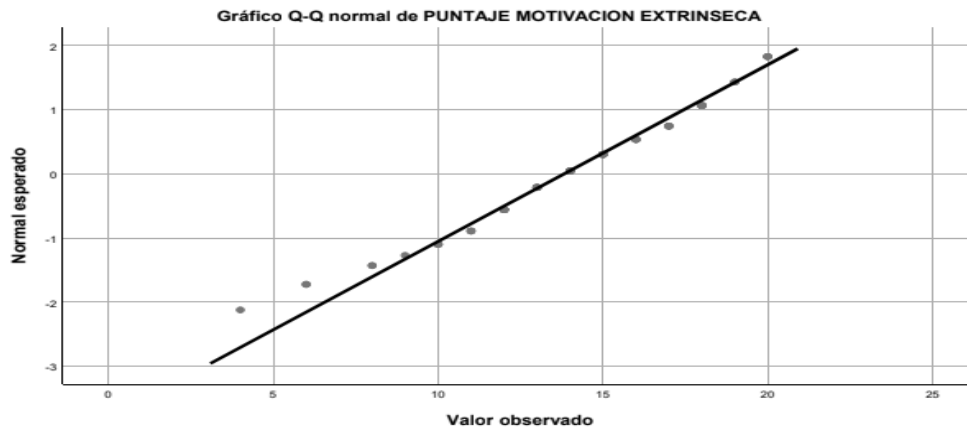
Gráfico de normalidad de tallo y hojas de la variable ansiedad.



Como se observa en el gráfico, los datos tienden a agruparse en una pendiente lo que indica que dichos datos no están dispersos, lo cual indica que existe una normalidad entre los datos recolectados.

Figura 20

Gráfico de normalidad de tallo de la variable motivación extrínseca.



Los datos se agrupan en la pendiente, mostrando así un menor nivel de dispersión de los datos, revelando así una uniformidad en las respuestas de la muestra.

4.7 Correlaciones

A continuación, se presentarán los resultados hallados en consecuencia a la correlación existente entre las diferentes variables analizadas en la investigación.

Tabla 23

Correlación motivación extrínseca y total ansiedad.

		Puntaje motivación	
		extrínseca	Total ansiedad
Puntaje motivación extrínseca	Correlación de Pearson	1	,015
	Sig.(bilateral)		,913
	N	58	58

En la tabla 23, la correlación entre la ansiedad y la motivación extrínseca utilizando el estadístico paramétrico de la correlación Pearson nos indica una relación ($,015$), pero no es significativa, puesto que tiene un P-valor de $,913$. Lo que indica que no existe una relación o asociación entre el factor motivación intrínseca y ansiedad, estos resultados se interpretarían para esta población en que la ansiedad no es un factor que pueda influir en la motivación extrínseca.

Tabla 24

Correlación motivación extrínseca con ansiedad ante los exámenes.

		Puntaje motivación extrínseca	Ansiedad ante la evaluación negativa	Ansiedad ante los exámenes	Aprehensión a la comunicación
Puntaje motivación extrínseca	Correlación de Pearson	1	$-,132$	$-,301^*$	$-,096$
	Sig.(bilateral)		$,323$	$,022$	$,471$
	N	58	58	58	58

Ansiedad ante los exámenes con motivación extrínseca obtuvo una correlación de tipo negativa ($-,301$) y significativa ($,022$), lo que indica que entre mayor motivación extrínseca en un estudiante disminuiría la ansiedad ante los exámenes, o, entre mayor ansiedad ante los exámenes puede existir una menor motivación extrínseca como se ve en la tabla 24.

Tabla 25

Correlación entre motivación intrínseca y subdimensiones ansiedad.

Correlación de Spearman	Ansiedad a la evaluación negativa	Ansiedad ante los exámenes	Aprehensión a la comunicación	Puntaje de motivación intrínseca
--------------------------------	--	-----------------------------------	--------------------------------------	---

	Coeficiente	-,066	-,349**	-,048	1,000
PUNTAJE DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	de correlación				
	Sig.(bilateral)	,620	,007	,720	
	N	58	58	58	58

De acuerdo con estas puntuaciones, se encuentra una correlación negativa moderada (-0,349) con una significancia de 0,007, lo que indica que a mayor ansiedad a los exámenes menor motivación intrínseca, y a mayor motivación intrínseca menor ansiedad ante los exámenes.

Tabla 26

Correlación total ansiedad y motivación intrínseca.

Puntaje de motivación intrínseca			
		Coeficiente de correlación	-,015
Correlación de Spearman	Total ansiedad	Sig. (bilateral)	,911
		N	58

Según la tabla 26, se encuentra que no existe una correlación significativa entre la variable total ansiedad y la motivación intrínseca.

Tabla 27

Correlación total ansiedad y grado de motivación general.

Puntaje de grado de motivación general			
		Coeficiente de correlación	-,132
Correlación de Spearman	Total ansiedad	Sig. (bilateral)	,324
		N	58

En la tabla 27 se muestra que no existe correlación entre la ansiedad total y el grado de motivación general dado que el coeficiente de correlación de Spearman no es significativo.

Tabla 28

Correlación total ansiedad y actitud hacia sí mismo.

		Puntaje de actitud hacia sí mismo	
Correlación de Spearman	Total ansiedad	Coeficiente de correlación	-,021
		Sig. (bilateral)	,875
		N	58

Como se puede observar, no existe una correlación significativa entre la variable total ansiedad y actitud hacia sí mismo.

Tabla 29

Correlación total ansiedad y actitud hacia el docente.

		Puntaje de actitud hacia el docente	
Correlación de Spearman	Total ansiedad	Coeficiente de correlación	-,020
		Sig. (bilateral)	,883
		N	58

Según los datos analizados, no se estableció una correlación significativa entre la variable total ansiedad y la variable actitud hacia el docente usando la correlación de Spearman, como se aprecia en la tabla 29.

Tabla 30*Correlación motivación general y dimensiones de ansiedad total.*

Correlación de Spearman		Ansiedad a la evaluación negativa	Ansiedad ante los exámenes	Aprehensión a la comunicación	Puntaje de motivación intrínseca
Puntaje grado de motivación general	coeficiente de correlación	,111	,054	,163	1,000
	sig.(bilateral)	,407	,690	,220	
	n	58	58	58	58

Según la tabla 30, usando la correlación Rho de Spearman no se evidencia una correlación entre la variable motivación general y las subdimensiones de la prueba *FLCAS* ansiedad a la evaluación negativa, ansiedad ante los exámenes y aprehensión a la comunicación, pertenecientes todas a la variable ansiedad total.

Tabla 31*Correlación Actitud hacia sí mismo y dimensiones de ansiedad total.*

Correlación de Spearman		Ansiedad a la evaluación negativa	Ansiedad ante los exámenes	Aprehensión a la comunicación	Puntaje de motivación Intrínseca
Puntaje Actitud hacia sí mismo	Coeficiente de correlación	-,046	-,201	-,005	1,000
	Sig.(bilateral)	,732	,131	,969	
	N	58	58	58	58

Según la tabla 31, usando la correlación de Spearman no se evidencia una correlación significativa entre la variable actitud hacia sí mismo y las subdimensiones presentes en la prueba *FLCAS*, ansiedad a la evaluación negativa, ansiedad ante los exámenes y aprehensión a la comunicación, pertenecientes todas a la variable ansiedad total.

Tabla 32

Correlación Actitud hacia el docente y dimensiones de ansiedad total.

Correlación de Spearman		Ansiedad a la evaluación negativa	Ansiedad ante los exámenes	Aprehensión a la comunicación	Puntaje de motivación Intrínseca
	Coeficiente	-,057	,049	-,076	1,000
Puntaje de Actitud hacia el docente	Sig.(bilateral)	,670	,717	,573	
	N	58	58	58	58

Según la tabla 32, no se evidencio una correlación entre la variable actitud hacia el docente y las diferentes dimensiones de ansiedad presentes en la *prueba Foreign Language Classroom Anxiety Scale FLCAS*.

Dado los resultados revelados por las correlaciones, se puede observar que la prueba de ansiedad *FLCAS* no correlaciono significativamente ni con la variable motivación intrínseca, grado de motivación general, actitud hacia sí mismo y actitud hacia el docente.

En suma, se halló una correlación estadísticamente significativa entre las variables ansiedad ante los exámenes y motivación extrínseca siendo esta una correlación de tipo negativa (-,301) y significativa (,022). Igualmente, se correlaciono la variable ansiedad ante los exámenes con motivación intrínseca motivación intrínseca y ansiedad ante los

exámenes de $-0,349$, con un P valor de $,007$ significativo, confirmando una relación entre la ansiedad y la motivación en procesos de aprendizaje de la lengua inglesa. Por otra parte, no se encontraron otras correlaciones estadísticamente significativas entre las demás variables y subdimensiones planteadas.

4.8. Resolución de la hipótesis

Referente a la resolución de la hipótesis propuesta, en la que se intentaba confirmar una relación entre la motivación y la ansiedad en el aprendizaje de la lengua inglesa, cabe resaltar que se encontraron factores de motivación asociados a la ansiedad correlacionados. El primero de ellos fue la correlación de tipo negativa ($-,301$) y significativa con P-valor de $0,022$ entre las variables motivación extrínseca y la dimensión de ansiedad ante los exámenes, indicando que estudiantes con mayor motivación externa para el estudio del inglés pueden mostrar menor nivel de ansiedad en la prueba, y viceversa, al ser una correlación inversamente proporcional. Igualmente, se estableció una correlación de tipo negativa moderada ($-0,349$) e inversamente proporcional, con un P-valor significativo de $0,007$ entre motivación intrínseca y ansiedad ante los exámenes, es decir, entre mayor motivación intrínseca se disminuye la ansiedad a los exámenes, y entre mayor ansiedad ante los exámenes es posible encontrar una menor motivación intrínseca, esto confirma la H.1 en donde se aprecia una relación entre los tipos de motivación intrínseca y extrínseca con la dimensión ansiedad ante los exámenes.

De la misma forma, en la H2, se niega, puesto que si se encontró relación entre la motivación intrínseca y extrínseca con la ansiedad ante los exámenes.

4.9 Discusión

De acuerdo con los objetivos planteados en la presente investigación se llevó a cabo un análisis que permitió conocer las variables implicadas en el aprendizaje del inglés, desde

la perspectiva afectiva. En este caso la motivación y la ansiedad lingüística en relación con el idioma inglés. A nivel investigativo este estudio ofrece perspectivas únicas de la ansiedad lingüística y la motivación respecto al aprendizaje del inglés en un contexto sociodemográfico poco explorado y publicado como la zona del Magdalena medio en Colombia, una región culturalmente particular dada su idiosincrasia y rechazo a las lenguas extranjeras. La muestra analizada en esta investigación corresponde a población de escasos recursos socioeconómicos en donde el 77,3% se ubica entre los estratos 1 y 2, conforme a lo expuesto por López-Naranjo (2016) la pobreza podría ser un factor que no favorece el aprendizaje del inglés, este autor afirma que:

Se puede concluir que las familias más afluentes al contar con recursos adicionales tienen la posibilidad de adquirir material bibliográfico y recursos didácticos y tecnológicos, así como mayores oportunidades de participar en experiencias educativas que favorecen la exposición a la lengua y diversifican los procesos de aprendizaje de los estudiantes (p.106).

Aunque para esta investigación el factor de pobreza de la población no se correlacionó con ansiedad ni motivación, pero acorde con López-Naranjo (2016) este puede ser un factor influyente en el aprendizaje de una nueva lengua.

Por otra parte, los resultados revelaron un nivel de ansiedad lingüística media respecto al aprendizaje del inglés con un puntaje de 105, la cual se encuentra enmarcada entre las subdimensiones de ansiedad a los exámenes, aprehensión a la comunicación y miedo a la evaluación negativa. En la subdimensión aprehensión a la comunicación, se puede ver asociada con inseguridad de participar activamente en clase, sensaciones de nerviosismo al hablar en inglés, ansiedad de no comprender lo que el profesor dice (Horwitz, 1986). Referente a la su dimensión ansiedad ante los exámenes, los estudiantes del Colegio Integrado podrían presentar casos de estrés y preocupación al momento de

presentar exámenes, actividades evaluativas y presentaciones orales, como también una sensación de preocupación y tensión al equivocarse al hablar en inglés y durante el desarrollo del mismo acorde a lo propuesto por Horwitz et al. (1986) en su teoría de ansiedad lingüística. Igualmente, en la dimensión ansiedad a la evaluación negativa, Horwitz et al. (1986) propone que en esta subdimensión de ansiedad los aprendices pueden tener sensaciones de preocupación por cometer errores respecto al uso adecuado del inglés, como también, vergüenza al participar durante la clase por temor a ser objetos de burla por sus pares. Esta sensación son las que los estudiantes del Colegio Integrado podrían experimentar dado a su nivel medio de ansiedad lingüística respecto al aprendizaje del inglés teniendo en cuenta los ítems del cuestionario *FLCAS* propuestos por Horwitz et al. (1986).

Estos resultados se asemejan con los hallados en otras investigaciones en contextos similares de secundaria y nivel universitario, uno de estos es el estudio de Corella (2018) en España, analizó los niveles de ansiedad lingüística en el aprendizaje del alemán en alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, los estudiantes obtuvieron un puntaje de 87 puntos correspondiente a un nivel medio de ansiedad. En la investigación realizada por Arnaiz y Guillen (2012), la cual indagó sobre la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto universitario, se evidencio un puntaje de 104, correspondiente a un nivel de ansiedad medio respecto al aprendizaje del inglés. Como fue demostrado por Juan-Garau (2009) los estudiantes universitarios con un contexto pobre de inglés obtuvieron un puntaje de 104 correspondiente a un nivel de ansiedad medio.

Teniendo en cuenta el nivel de ansiedad identificado, Arnaiz y Guillen (2012) concluyeron una posible presunción de que niveles medios y altos de ansiedad desempeñan un papel decisivo y determinante en los procesos de aprendizaje del inglés, frenando y obstaculizando el aprendizaje y el dominio parcial o total mismo. Los estudiantes

del Colegio Integrado de Puerto Wilches consideran tener un nivel regular de dominio del inglés con un (62%), demostrando una baja competencia en el idioma extranjero lo cual podría influir en este tipo de ansiedad. Además, esto es delicado debido a que los estudiantes pueden llegar a experimentar altos niveles de ansiedad y bloquear los procesos de aprendizaje cerrando la puerta a las posibilidades de poder tener un futuro mejor con los beneficios que se obtienen al aprender una lengua extranjera.

Esto indica que la ansiedad es un factor presente en el aprendizaje de una lengua, sería importante replantear la enseñanza de un idioma buscando disminuir factores de ansiedad que puedan afectar el desempeño del estudiante. Con estos hallazgos se invita a personalizar el aprendizaje de una lengua, que permita realmente potenciar y motivar a la adquisición de esta.

En cuanto a la variable género, existe una prevalencia alta del género femenino con un 83% total de la muestra. Teniendo en cuenta lo anterior y el nivel de ansiedad medio encontrado, se reafirmaría lo dicho por Sánchez-Rosas y Furlan (2020) en donde “las diferencias de género en los niveles de ansiedad se manifiestan de manera consistente en los diversos ámbitos de la actividad académica, siendo mayores en mujeres que en varones” (p. 286), mostrando una relación con esta investigación mostrando que los hombres tenían un puntaje promedio de ansiedad de 101 frente al promedio de las mujeres el cual se ubicó en un puntaje promedio de 108. De la misma forma, Wicks-Nelson e Israel (2006), aseveran que las aprendices del género femenino se sienten más ansiosas que sus contrapartes masculinas debido a variados factores como la confianza, la proficiencia (desempeño), la seguridad y la superioridad. Por el contrario, en el estudio realizado por Piechurska-Kuciel (2012), no se revelaron diferencias significativas en el nivel de ansiedad lingüística en 620 estudiantes. Es necesario resaltar que, dado a la mayor frecuencia de

estudiantes femeninas participantes de la presente investigación, estas pudieron presentar un mayor promedio de ansiedad sobre los hombres.

De otra manera, los estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches demostraron tener un nivel de motivación alto respecto al aprendizaje y uso del inglés, dado que los estudiantes poseen un nivel de ansiedad medio, se podría concluir que no existe injerencia entre la motivación y un nivel medio de ansiedad lingüística, siendo estas dos variables independientes entre sí para este estudio.

Teniendo en cuenta los resultados encontrados entre el nivel de motivación alto y ansiedad lingüística media es posible contrastar esta investigación con en el estudio *Does high anxiety decrease motivation for learning english as a foreign language?* realizado por Almurshed (2019) en el cual se investigó el rol de la motivación sobre el control de la ansiedad y su relación en el aprendizaje de los idiomas extranjeros en 40 estudiantes saudíes utilizando el *FLCAS* de Horwitz et al. (1986) y el nivel de motivación usando el *AMTB* de Gardner (2006). Según Almurshed (2019), los hallazgos revelaron altos niveles de ansiedad lingüística y altos niveles de motivación, interpretando estos resultados en que la ansiedad lingüística no es un predictor negativo de la motivación en el aprendizaje de idiomas, puesto que ambas variables coexistían entre sí.

Es importante resaltar que desde los resultados anteriormente mostrados referentes a la coexistencia de niveles altos y medios de ansiedad lingüística y motivación alta, es posible interpretar que una motivación alta respecto al aprendizaje del inglés no cohíba la presencia de niveles altos y medios de ansiedad lingüística.

A nivel específico, se encontró que los estudiantes del Colegio Integrado poseen predominantemente una motivación extrínseca, la cual prevalece sobre la motivación intrínseca. Se podría dar razón que la motivación dominante sea la extrínseca, por cuenta

de las características personales, sociales y académicas de la muestra, tales como que son adolescentes que aprenden un nuevo idioma por razones netamente académicas y no existe una fuerte exposición al idioma fuera de las aulas de clase. Acorde a Ryan y Deci (2000), la motivación extrínseca es un constructo que se refiere a que gran parte de las cosas que se hacen son motivadas por factores externos con la expectativa de obtener una recompensa, contrario a la motivación intrínseca la cual se caracteriza por el mero placer y la satisfacción interna de realizar la actividad por autonomía o competencia, siendo estos animados a actuar por su deseo interno mas no por estímulos externos, presiones y recompensas.

Esta motivación extrínseca puede apoyar el desarrollo de actividades asociadas al idioma ingles de tipo lúdico, y también expone que sería importante desarrollar para el aprendizaje refuerzos externos para los estudiantes, esto quiere decir, que se pudiera dar un halago, un diploma, un regalo pequeño con el fin de potenciar el aprendizaje de la lengua inglesa y mejorar los niveles de autoeficacia en el aprendizaje de una lengua, reforzadores externos están asociados a motivación externa.

Dicho lo anterior, podemos concluir que los estudiantes del colegio integrado están altamente motivados por factores externos, la motivación intrínseca se merma por la falta de oportunidades para el aprendizaje de este idioma, mas no por el propio deseo y placer de aprender el idioma inglés, entre estos factores, el poder vivir en un país angloparlante fue identificado como el principal motivo extrínseco que tienen los estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches para aprender inglés.

En la investigación *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, Ryan y Deci (2000), aseveraron que la motivación intrínseca tiende a debilitarse a medida que va incrementando el grado académico, es decir, en grados superiores la

motivación intrínseca podría ser mucho más baja que en grados inferiores, confirmando así los resultados de esta investigación.

Respecto al medio actitudinal, los resultados del cuestionario en este estudio revelaron que los estudiantes poseen una actitud muy buena hacia sí mismos respecto al aprendizaje del idioma inglés. Se podría resaltar que, dados los resultados de esta investigación, una actitud buena hacia sí mismo podría influir positivamente en el nivel de motivación general de un estudiante de inglés, más no tendría injerencia en los niveles de ansiedad que podría experimentar durante los procesos de aprendizaje de una segunda lengua.

Continuando con el medio actitudinal, se observa que los estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches, tienen una actitud muy buena respecto hacia el docente de inglés de la institución educativa. Teniendo en cuenta las preguntas del cuestionario, se podría concluir que el docente es una persona agradable, paciente y explica con facilidad las temáticas a observar. Sin embargo, no fue identificada una correlación entre ansiedad y actitud hacia el docente. Dicho esto, la variable actitud hacia el docente es independiente de la ansiedad que los aprendices podrían experimentar durante las clases de inglés. Teniendo en cuenta que los estudiantes no están expuestos a altos niveles de interacción con el inglés fuera del aula, este podría ser un factor que generaría admiración y una mejor actitud hacia el docente. Según Dörnyei (2007), el docente debe ser un facilitador que proporcione un ambiente y recursos apropiados para apoyar al alumno y ser socios en el proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta esto, el docente de lenguas extranjeras tiene un rol fundamental respecto a la motivación de los estudiantes, en donde un ambiente amistoso, ameno y centrado en ellos motivaría y alentaría al estudiante a aprender más (Ebata 2008). Por el contrario, Kozaki and Ross (2011) argumentaron que un docente

autoritario y hostil en el aula de clase propiciaría el desaliento, la falta de motivación y la consecución de los compromisos educativos.

Continuando con las correlaciones realizadas durante la investigación, fue posible ver que la variable ansiedad lingüística y motivación no se encuentran correlacionadas usando el coeficiente de relación de Spearman (Ver tabla 27), sin embargo, se pudieron establecer correlaciones entre diferentes subdimensiones de la variable motivación y ansiedad. En contraste este estudio, Liu y Huang (2011) en su investigación realizada en tres universidades con estudiantes de diferentes disciplinas, se encontró que la ansiedad lingüística y la motivación respecto al aprendizaje del inglés eran significativamente correlacionadas la una con la otra, siendo estas variables correlacionadas de igual forma con el desempeño que tenían durante las clases de inglés. La muestra de su investigación consistió de 980 estudiantes, 617 hombres y 363 mujeres y los cuestionarios utilizados fueron el *Foreign Language Classroom Anxiety Scale FLCAS* y el *English Learning Motivation Scale ELMS*.

Según los resultados encontrados, se evidencia una correlación negativa moderada (-0,349) con un P-valor significativo de 0,007, a mayor ansiedad a los exámenes menor motivación intrínseca, y a mayor motivación intrínseca menor ansiedad ante los exámenes. Este resultado se ajusta a lo encontrado por Pekrum (1992) quien asevero que la motivación intrínseca puede verse afectada y reducida negativamente por la ansiedad.

Teniendo en cuenta las correlaciones encontradas, se podría establecer una relación con los resultados de Seijo, Freire y Ferradas (2020) en el que los hallazgos indicaron que:

La motivación intrínseca constituye un predictor negativo de la ansiedad ante los exámenes mientras que la motivación extrínseca actúa como un predictor positivo.

Es posible que esta relación entre el tipo de motivación y la ansiedad ante los exámenes se explique, al menos en parte, por la fuerte carga emocional que lleva consigo el factor motivacional (p.272).

De la misma forma, Karatas et al., (2013) en su investigación *Correlation among high school senior students' test anxiety, academic performance and points of university entrance exam*, mediante un enfoque cuantitativo estableció una correlación entre la motivación intrínseca y a la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios cuya edad media era de 17 años.

Ansiedad ante los exámenes con motivación extrínseca obtuvo una correlación de tipo negativa (-,301) y significativa (,022), lo que indica que entre mayor motivación extrínseca en un estudiante disminuiría la ansiedad ante los exámenes, o, entre mayor ansiedad ante los exámenes puede existir una menor motivación extrínseca como se ve en la tabla 24. Estos resultados se asemejan a los encontrados por Khodadady y Khajavy (2013) en donde se logró identificar correlaciones positivas entre la motivación extrínseca y las diferentes dimensiones de ansiedad usando el *FLCAS* en 264 participantes en una institución de carácter privado para el aprendizaje del inglés en Irán. Por tanto, estudiantes que aprendían inglés por factores externos como obtener beneficios y evitar el castigo, todos tenían ansiedad ante los exámenes, miedo a la evaluación negativa, miedo a la comunicación y mala actitud respecto al inglés. Toth (2007) y Liu y Huang (2011) encontraron que la ansiedad está significativamente correlacionada con la motivación extrínseca que con la intrínseca. Teniendo en cuenta esto, es necesario encontrar estrategias que propicien la motivación extrínseca en los estudiantes durante el desarrollo de las clases de inglés.

Para concluir, este capítulo expuso el procedimiento efectuado para analizar los datos usando el software estadístico *SPSS Statistical Program in Social Sciences*

provenientes de los cuestionarios *FLCAS Y MAALE*. Se logró una consolidación de los hallazgos según las evidencias provenientes de la hipótesis y las variables planteadas en la investigación, junto a gran variedad de elementos identificados y su respectivo proceso cuantitativo.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1 Conclusiones

En el presente capítulo se desvelan las diferentes conclusiones encontradas a lo largo del proceso investigativo referente a la ansiedad lingüística y la motivación en el aprendizaje del idioma inglés. Las formulaciones de estos planteamientos surgen con base a los resultados obtenidos a través de los diferentes cuestionarios aplicados durante la investigación. Igualmente, se presentan sugerencias y recomendaciones para futuras investigaciones en el medio educativo, más específicamente en el ámbito de la motivación y la ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua, para que de esta forma se busquen y aborden diferentes estrategias para mejorar la motivación respecto al inglés y disminuir la ansiedad lingüística durante el aprendizaje del inglés.

Las instituciones educativas a lo largo del globo y más específicamente en Colombia, se han encargado de promover el uso y aprendizaje del inglés, sin embargo, pese a esfuerzos conjuntos desde el Ministerio de Educación, directivas institucionales y docentes, el aprendizaje del inglés en Colombia se ha visto truncado por diferentes factores estructurales, tecnológicos, sociales y culturales, como también , dejando a un lado las variables afectivas como lo son la motivación y la ansiedad, las cuales no se les ha otorgado la relevancia que merecen, siendo estos, factores cruciales y fundamentales para la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Teniendo en cuenta estos factores, Goñi-Osácar (2016) afirmó que “En las aulas de idiomas, es fundamental tener en consideración

los aspectos emocionales del alumnado para que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera sea eficaz y enriquecido” (p. 417), algo necesario para obtener un aprendizaje significativo libre de ansiedad.

Esta investigación innovadora en el marco regional y nacional, permitió ratificar la importancia de los diferentes factores afectivos, específicamente la ansiedad lingüística y la motivación dentro del aula en procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y permitió la consecución del objetivo general de este proyecto investigativo, el cual, se enfocó en el análisis de la relación entre ansiedad lingüística y la motivación. De la misma forma, ayudó a la construcción de conocimiento respecto de la ansiedad lingüística y las variables afectivas en aprendizaje del inglés en el contexto de educación pública colombiana.

Los análisis de las diferentes investigaciones realizadas referentes a la ansiedad lingüística permitieron corroborar la importancia que esta variable afectiva posee en el campo de la enseñanza del inglés y las lenguas extranjeras la cual es generada por una multiplicidad de factores y causas provenientes del propio estudiante como de su entorno (McIntyre y Gardner, 1989). En este estudio las creencias de los estudiantes, experiencias externas con la lengua inglesa, y actitudes del docente fueron analizados como relevantes y significativos en el aprendizaje de la lengua foránea.

Teniendo en cuenta los resultados del tipo de motivación prevaleciente, en este caso la motivación extrínseca, la identificación de esta permitirá una mejor adecuación e implementación de las estrategias didácticas en el aula por parte del docente, para así optimizar y facilitar el aprendizaje del inglés de los aprendices y mejorar su efectividad y experiencia durante la adquisición de este.

De igual forma, en alusión al nivel medio de ansiedad lingüística medio obtenido, es oportuno dentro de la institución educativa intervenir desde la perspectiva docente,

directiva, familiar e interna del alumno para la creación de estrategias de fortalecimiento de la motivación intrínseca y la reducción del nivel medio de ansiedad identificado, siendo estos aspectos fundamentales a desarrollar en los estudiantes para seguir fortaleciendo la motivación a nivel general dado que se encuentran correlacionados.

5.1 Sugerencias

Se sugiere en las instituciones educativas colombianas brindar apoyo psicológico respecto a las diferentes variables afectivas presentes durante el aprendizaje, una de ellas la ansiedad, los docentes debían ser capacitados en disminuir niveles de ansiedad de estudiantes mediante retroalimentaciones positivas, o fomentar e incentivar el aprendizaje del inglés en un país donde la práctica del mismo implica cruzar fronteras lejanas.

Como también, proporcionar en lo posible ofertas de inmersiones para potenciar una interacción continua con el idioma en contextos funcionales. Igualmente, plantear un aprendizaje activo y experiencial a los estudiantes de inglés en las instituciones para cambiar así el paradigma tradicional y propiciar espacios de aprendizaje altamente motivantes y libres de ansiedad.

Para futuras investigaciones se sugiere ampliar el número de la muestra dado que un número pequeño de participantes podría afectar las correlaciones, un número mayor de participantes podría conllevar a un análisis estadístico más significativo.

Finalmente, estas conclusiones y sugerencias permitieron a su vez identificar que, como producto final de esta investigación, efectivamente se constató la relación entre la motivación y la ansiedad durante el aprendizaje del inglés en los estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches frente a las diferentes variables afectivas inmersas dentro y fuera de las aulas de clases dándose por alcanzado el objetivo general del estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldarasi, R. A. (2019). *Foreign Language Anxiety: Libyan Students Speaking in English*. University of Glasgow.

Almurshed, H. (2019). Does High Anxiety Decrease Motivation for Learning English as a Foreign Language? *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 8, 113-119.

Alvarez, J. A. (2021). La motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje del idioma inglés: un estudio de caso en estudiantes universitarios de la ciudad de medellín. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13, 38-43.

Al-wossabi, S. (2016). SLA Classroom Research and EFL Teaching Practices of Oral Skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 6, 2061-2067.

Arnaiz, P. (2012). La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en contexto universitario: diferencias interpersonales. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 5-26.

Arnold, J. (2000). Seeing through Listening Comprehension Exam Anxiety. *Tesol Q*.

Ayuso, J. L. (1988). *Transtornornos de angustia*. Ediciones Martínez Roca.

Azarfam, A. (2012). Exploring Language Anxiety Regarding Speaking Skill in Iranian EFL Learners in an Academic Site in Malaysia. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(153–162).

Blanco, L. (2006). "El error en el proceso de aprendizaje".

http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html.

- Boxer, D. (1993). Social distance and speech behavior: The case of indirect complaints. *Journal of Pragmatics*, 103–125.
- British council. (2015). El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes. *BRITISH COUNCIL*.
- Brown, A. (2000). Cómo aprende la gente: cerebro, mente, experiencia y escuela. El aprendizaje: de especulación a ciencia. *Apuntes de Psicología del Aprendizaje*, 5.
- Çagatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656.
- Campos, J., & Palomino, J. (2006). *Introducción a la Psicología del Aprendizaje*. Perú: Editorial San Marcos. Editorial San Marcos.
- Chapman, J. (2007). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 4, 703–708.
- Chaves, L., Moreno Montoya, L., Botero Suaza, J. C., & Tamayo, M. (2014). Dimensiones temperamentales y teoría de la mente en niños: un estudio correlacional. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 2, 95–110.
- Chilingaryan, kamo. (2015). MOTIVATION IN LANGUAGE LEARNING. *International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts*.
- Contreras, E. (2005). *Carencias Motivacionales en la Enseñanza del Inglés*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Corella, A. (2018). *La ansiedad lingüística en el aprendizaje del alemán en alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Zaragoza.

Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Daly, J. (1991). Correlates and consequences of social- communicative anxiety. *voiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*, 125–143.

Definición de ansiedad. (2021). Diccionario Real Academia de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/diccionario>

Díaz, D. (2014). *Factores de Dificultad para el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en Estudiantes con Bajo Rendimiento en Inglés de la Universidad ICESI*. Universidad ICESI.

Dörnyei, Z. (1991). Creating a motivating classroom environment. En *International handbook of English language teaching*.

EF EPI El ranking mundial más grande según su dominio del inglés. (2020). EF EDUCATION. <https://www.ef.com.co/>

Espinoza, O. (2017). *La ansiedad y su relación con la producción escrita en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía Educación Media en inglés de una universidad regional en Chile*. Universidad Católica.

Estándares básicos de competencias. (2020). Ministerio de Educación Nacional. <https://redes.colombiaaprende.edu.co/>

Falagán, P. (2016). *Falagán, P. (2016). La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua*. Universidad de Oviedo.

- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 4, 189–199.
- Felder, R. M., & Soloman, J. (1991). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 7, 674–681.
- Furlan, L. (2011). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar* 6.
- Furnham, A., & Heaven, P. (1999). *Personality and Social Behaviour*. . Oxford University Press.
- Gargalianou, V. (2015). Foreign Language Anxiety in Professional Contexts: A Short Scale and Evidence of Personality and Gender Differences. Schmalenbach Business. *Schmalenbach-Gesellschaft*, 17(195–223).
- Gerencheal, berhane. (2016). Gender Differences in Foreign Language Anxiety at an Ethiopian University: Mizan-Tepi University Third Year English Major Students in Focus. *African Journal of Education and Practice*, 1, 1-16.
- Goñi-Osacar, E. (2019). *La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español*. Universidad de Zaragoza.
- Goñi-Osacar, E. (2019). *La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español*. Universidad de Zaragoza.
- Guzman, S. (2019). *La tertulia literaria dialógica una estrategia didáctica para disminuir el nivel de ansiedad en un grupo de estudiantes del P.E.U.L al expresarse oralmente en inglés*. Universidad Libre.

- Halpern, R. (1986.). "Effects of early childhood intervention on primary schools progress on Latin America", *Comparative Education Review* 30:2. *Comparative Education Review*, 30(2).
- Horwitz, E., & Schallert, D. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 417–446.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132
- ICFES. (2019). Instituto Colombiano para la Educación ICFES. <https://www.icfes.gov.co/>
- Jarie, L. (2019). Validación y Confiabilidad de la versión francesa de la escala de ansiedad lingüística "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" y aplicado a estudiantes franceses Revisión del análisis de Horwitz y Cope, Aida y Pérez y Martínez. *Thélème: Revista complutense de estudios franceses*, 34, 207–225.
- Javier, S y Furlan . (2013). *Diferencias de género y situacional en ansiedad*.
- Juan-, G. M. (2009). *Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language*. 41(1), 94–111.
- Khodadady, E., & Khajavy, G. (2013). Exploring the Role of Anxiety and Motivation in Foreign Language Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *Porta linguarium*. 269-286.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995) The Self-Presentation Model of Social Phobia. In: Heimberg, R. G. , Liebowitz, M. R. , Hope, D. A. and Schneier, F. R. , Eds. Social

Phobia: Diagnosis, Assessment and Treatment, Guilford Press. (1995). *The Self-Presentation Model of Social Phobia*. In: Heimberg,.

Lemos, N. (2011). "On Air": Participation in an Online Radio Show to Foster Speaking Confidence. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 100-125.

Ley 115 de 1994. (1994). Ministerio de Educación Nacional.
<https://www.mineducacion.gov.co/>

Liu, M., & Huang, W. (2011). An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. *Education Research International*. 1-8.

Macintyre, P. (2014). *Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance December 2014*.

MacIntyre, P., & Gardner, C. (1989). Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning. Psychology*.

Maslow, A. H. (1991). *Motivation and Personality*.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/>

Montilla Piamba, L., Ospina Hoyos, M. A., & Pineda Bautista, L. S. (2016). *Audioblogs: key tool to lower anxiety in oral fluency*. Universidad de la Sabana.

Moreno, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 32, 31-44.

Naranjo, H. A. L. (2016). *Factores Asociados a la Competencia de Inglés como Lengua Extranjera de los Estudiantes Universitarios Colombianos*. Universidad de La Sabana.

- Nereci, I. (1991). *Hacia una didáctica general dinámica*. Ed Kapelusz. Ed Kapelusz
- Nivel de inglés de Colombia, uno de los más bajos de América Latina*. (2019). Revista Portafolio. <https://www.portafolio.co/revista>
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher*.
- Ohata, K. (2005). Language anxiety from the teacher ' s perspective : Interviews with seven experienced ESL / EFL teachers. *Journal of language and learning*, 3, 133-155.
- Pekrum, R. (1992). *The Impact of Emotions on Learning and Achievement. Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators*.
- Perez, P., & Martinez, F. (2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida's factor analysis. *Revista Espanola de Linguistica Aplicada*, 4, 337–352.
- Rincón, L. (2014). *El efecto del filtro afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) y actividades para su reducción en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid.
- Rodríguez, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación*, 1, 133-155.
- Rojas, E. (1989). *La ansiedad: Cómo diagnosticar y superar el estrés, las fobias y las obsesiones*. Temas de hoy.
- Ros, T. S. (2005). La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones. *Interlinguística* , 16, 1029-1239.

- Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American psychology*, 55, 68-78.
- Ryan, R., & Decy, E. (1987). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 56–57..
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Sánchez, M. E. G., & Cruz, M. L. (2020). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. *Investigación en la Escuela*.
- Scovel, T. (1978). Language Learning Language Learning The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the anxiety Research. *Journal of Research of Language Studies*, 28(2), 129–142.
- Seijo, S., Freire, C., & Ferradás, M. M. (2020). *Tipos de motivación en relación a la ansiedad ante los exámenes en el alumnado de educación primaria*.
- Silva, M. (2005). La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones. *Interlingüística*, 16(1029–1039).
- Stephenson, J., & Hewitt, E. (2006). *La Variable Afectiva de la Ansiedad en el Proceso del Aprendizaje del inglés en Estudiantes Universitarios Españoles*.
- Stover, J. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Bs As. *Perspectivas en Psicología*, 2, 10–20.

Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language*. University of Glasgow.

Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 5(573–582).

Tóth, Z. (2007). *A Foreign Language Anxiety Scale for Hungarian Learners of English*.

Vildosola, X. (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes, y la influencia de factores de aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria*. Universidad de Barcelona.

Vroom, V. H. (1991). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Wentz, E. (2014). *How to IDesign, Write, and Present a Successful Dissertation Proposal*. SAGE Publications, Ltd.

Wood R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.

Young, D. J. (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs.

APÉNDICES

Apéndice A : Foreign Language Classroom Anxiety Scale- FLCAS

Apreciado participante,

A continuación, encontrará el *cuestionario Foreign language Classroom Anxiety Scale FLCAS*, el cual está constituido por 33 ítems, esta es una versión adaptada al español tomada de Horwitz(1986) , el cual tiene como fin conocer y determinar los niveles de ansiedad que presentan los alumnos de inglés respecto a diferentes situaciones en el aula de clase.

La información aquí recogida será usada para propósitos investigativos y la consecución de los objetivos denotados en el estudio “Relación entre la motivación y la ansiedad durante el aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches” . Ahora, elija el enunciado con el cual usted se sienta más identificado, representados por una escala de números de 1 a 5, como podrá apreciar en los ejemplos e instrucciones. Es importante que recuerde que no existen respuestas acertadas o incorrectas, pero si es necesario su completa disposición y honestidad al momento de diligenciarlo. La información suministrada aquí será usada meramente con propósitos investigativos

Gracias por contribuir con esta investigación.

1. INFORMACIÓN PERSONAL	
Ciudad y Fecha de Aplicación:	
Nombres y Apellidos:	
Edad:	
2. INSTRUCCIONES	
<p>Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas situaciones frecuentes en el aprendizaje de un idioma. Su tarea consiste en valorar cada una de ellas dependiendo de su grado de acuerdo o desacuerdo en cada una de las siguientes afirmaciones, utilizando para ello la siguiente escala.</p>	
<p>*Encierre con un círculo la opción con la que más se sienta identificado.</p>	
3. APLICACIÓN DEL TEST	

1.- Nunca estoy completamente seguro de <u>mi</u> mismo cuando hablo en la clase de inglés	1	2	3	4	5
2.- No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
3.- Tiemblo cuando me van a preguntar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
4.- Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
5.- No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés.	1	2	3	4	5
6.- Durante la clase de inglés me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	1	2	3	4	5
7.- Continuamente pienso que mis compañeros son mejores hablando inglés que yo.	1	2	3	4	5
8.- Normalmente me siento relajado cuando presento exámenes en la clase de inglés.	1	2	3	4	5

9.- Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase de inglés y no me he preparado bien.	1	2	3	4	5
10.- Me preocupa las consecuencias que traería el equivocarme al hablar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
11.- No comprendo por qué razón algunas personas se preocupan tanto cuando deben hablar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
12.- En la clase de inglés me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	1	2	3	4	5
13.- Me avergüenza participar voluntariamente en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
14.- No me pondría nervioso si conversara con hablantes nativos del inglés.	1	2	3	4	5
15.- Me inquieto cuando no comprendo lo que el profesor está corrigiendo	1	2	3	4	5
16.- Siento temor aun cuando estoy preparado para una presentación oral en inglés.	1	2	3	4	5
17.- A menudo no me apetece hablar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
18.- Me siento seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
19.- Me produce temor que el profesor de inglés esté pendiente de corregir cada error que cometo.	1	2	3	4	5
20.- Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
21.- Cuando más estudio para un examen oral de inglés, más confundido me siento.	1	2	3	4	5
22.- No siento presión ni preocupaciones cuando me preparo bien para la clase de inglés.	1	2	3	4	5
23.- Siempre tengo la sensación de que mis compañeros hablan mejor el inglés que yo.	1	2	3	4	5
24.- Me preocupa mucho hablar en inglés frente a otros	1	2	3	4	5

estudiantes.					
25.- Las clases de inglés transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	1	2	3	4	5
26.- Me siento más tenso y nervioso en las clases de inglés que en otras clases.	1	2	3	4	5
27.- Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
28.- Mientras voy en camino a la clase de inglés me siento muy seguro y relajado.	1	2	3	4	5
29.- Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor.	1	2	3	4	5
30.- Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar en inglés.	1	2	3	4	5
31.- Temo que mis compañeros de clases se rían de mi cuando hablo en inglés.	1	2	3	4	5
32.- Probablemente me sentiría cómodo entre hablantes nativos del inglés.	1	2	3	4	5
33.- Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés me hace preguntas que no he preparado por anticipado.	1	2	3	4	5

Apéndice B: Cuestionario MAALE

Cuestionario: aprendizaje de lenguas extranjeras (MAALE)

Por favor, contesta a las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible. No dejes ninguna pregunta sin responder.

DATOS PERSONALES	
Sexo: <input type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> Masculino
Edad: _____	
Nacionalidad:	Lengua(s) materna(s):

1. Indica con una X el grado de dominio del inglés.

Muy bien Bien Regular Mal Muy mal

2. ¿Hablas otro idioma extranjero?

Sí No

En caso afirmativo, ¿Qué otros idiomas hablas?

¿Tienes o has tenido alguna relación con personas de habla inglesa fuera de clase?

Marca con una (X) la opción correspondiente.

Ninguna _____	Esporádica _____	Ocasional _____	Frecuente _____	Muy frecuente _____
---------------	------------------	-----------------	-----------------	---------------------

I. ¿POR QUÉ ESTUDIAS INGLÉS?

Señala con una X el grado en el que influyen los motivos siguientes en tus ganas de aprender inglés.

Estudio inglés,	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
porque me gusta la lengua inglesa.					
porque me gustaría vivir en un país inglés.					
porque me gusta aprender cosas nuevas.					
porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras.					
porque me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada.					
porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte inglés.					
porque me sirve para viajar al extranjero.					

¿Cuál de las razones anteriores consideras la más importante?

III. Indica con una (X) en qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

1. Estoy totalmente en desacuerdo 2. Estoy en desacuerdo 3. Estoy indeciso/a 4. Estoy de acuerdo 5. Estoy totalmente de acuerdo					
	1	2	3	4	5
En general, tengo facilidad para aprender idiomas.					
Noto que mi nivel de inglés va mejorando.					
A veces no entiendo los deberes de inglés.					
Me pongo nervioso/a cuando me toca decir/ hacer algo en clase o hablo en inglés.					

IV. Indica con una (X) en qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- | |
|---|
| 1. Estoy totalmente en desacuerdo
2. Estoy en desacuerdo
3. Estoy indeciso/a
4. Estoy de acuerdo
5. Estoy totalmente de acuerdo |
|---|

	1	2	3	4	5
Mi profesor/a es una persona agradable.					
Mi profesor/a es paciente.					
Mi profesor/a explica normalmente bien					
Mi profesor/a habla siempre en inglés					

Marca con una X si la clase de inglés es:

- Útil
 Difícil
 Divertida
 Interesante

Indica otra posible opinión: _____

Apéndice C : Carta de Consentimiento.

Señores

PADRES DE FAMILIA

Colegio Integrado de Puerto Wilches

Bucaramanga, Santander

Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo en el proyecto de investigación “*Relación entre la motivación y la ansiedad durante el aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches*”.

La investigación cuenta con las siguientes características:

Objetivo:

El objetivo del presente proyecto investigativo consiste en analizar una posible relación entre la motivación y la ansiedad respecto al aprendizaje del idioma inglés, de la misma forma, intenta analizar las diferentes situaciones que causan ansiedad en los estudiantes mientras aprenden el idioma inglés. Igualmente, intenta ahondar en la motivación prevaleciente entre los estudiantes. Su participación es de vital importancia ya que los resultados impactaran de manera positiva el proceso educativo del participante.

Procedimiento:

Previa autorización de la institución y consentimiento informado por parte de los padres y el (la) estudiante, debidamente firmado, se procederá a aplicar los instrumentos que consta de dos cuestionarios, el *Foreign Language Classroom Anxiety Scale FLCAS* y el Cuestionario Motivaciones y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera *MAALE*. La información se recolectará de manera anónima a través de google forms. Si los resultados de este estudio son publicados los nombres de los participantes o cualquier tipo de información personal no serán usados. La participación es voluntaria y el retiro de la misma es factible en cualquier momento si así lo desea.

Si desea que su hijo participe en este estudio por favor firme en el siguiente apartado:

FIRMA: _____

FECHA: _____

Agradezco su atención,

Cordialmente,

Gerson Andrés Barón Ayala

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Correo electrónico: gbaron551@unab.edu.co

Apéndice D: Consentimiento Informado Rector de la Institución Educativa

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Relación entre la motivación y la ansiedad durante el aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches.

Yo _____ identificado(a) con cédula de ciudadanía No. _____, Rector del Colegio Integrado de Puerto Wilches autorizo de manera libre y voluntaria al docente de inglés *Gerson Andrés Barón Ayala* para que desarrolle el proyecto de investigación educativa que tiene como objetivo valorar los tipos y niveles de ansiedad y motivación durante el aprendizaje de la lengua inglesa, como también, determinar la correlación existente entre la ansiedad y la motivación durante el aprendizaje del inglés en estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches. Así mismo, se analizarán los tipos de motivación prevalecientes en los estudiantes del Colegio Integrado.

La participación de los estudiantes en este proyecto investigativo no requerirá grabaciones, uso de su imagen, ni publicaciones que involucren el uso del nombre institucional con otros propósitos fuera de esta investigación. La información se recolectará de manera anónima a través de google forms y será analizada cuantitativamente. Si los resultados de este estudio son publicados, los nombres de los participantes o cualquier tipo de información personal no serán usados. La participación es voluntaria y el retiro de la misma es factible en cualquier momento si así lo desea.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____