



**Incidencia de las Emociones en la Ansiedad Lingüística en Estudiantes de 10° y 11° de una
Institución Educativa Pública del Atlántico, Colombia**

Luisa Fernanda Almanza Avilez

<https://orcid.org/0009-0002-9967-8606> - luisaalmanza@usantotomas.edu.co

Yeritza Patricia Suárez Martínez

<https://orcid.org/0009-0004-0817-9487> - yeritzasuarez@usantotomas.edu.co

División de Ciencias Sociales y de la Educación, Facultad de Educación

Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Director

Mg. Ed. Yury Andrea Yepes Landinez

Nota del Autor:

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.



AGRADECIMIENTOS

A Dios sea la gloria, porque a pesar del dolor y de las lágrimas, me trajo hasta este momento de mi vida.

A mi esposo Eduardo, y a mis hijos, Nani y Maelito. Los amo con mi vida. Gracias por ser mi razón de ser, mi todo.

A mi hermanita Dayri. Aunque eres la menor, tus palabras siempre son apoyo para mí.

A mi amiga y colega Luisa. Ya éramos amigas, y este trabajo nos hizo hermanas. Gracias por tanto, por ser y por estar, en especial en el último semestre, cuando perdí a mi mamá y quise rendirme.

A Kimberly. Mi mamá tenía razón, eres la mejor.

A Edward. Si no hubiera sido por tu insistencia y apoyo, no habría llegado hasta este momento de mi vida académica.

Y en especial, a mi mamá, mi ejemplo, la mejor mujer, quien me acompañó durante toda mi vida, y su amor, apoyo incondicional y enseñanzas me supieron soportar... hasta que tuvo que irse a la presencia de Dios, antes de terminar mis estudios y verme recibir mi título de magíster.

“Mami, no me vio terminar mi carrera de maestría, pero sus palabras de aliento y su apoyo siempre los tuve presente. Cuando quise desfallecer, a pesar de su ausencia terrenal, usted estuvo allí: en los recuerdos de nuestro día a día, en las palabras que los demás me decían para sostenerme cuando quise rendirme, recordándome siempre lo mucho que me amó, y lo feliz que la hacía ver cómo sus hijas alcanzábamos nuestros logros... Sé que donde está, está orgullosa de mí. Esto es por usted y para usted.

Lidys Martínez Sanjuan. La amaré siempre. Gracias por todo.”

Yeritza Suárez Martínez

A Dios primeramente, porque sin su guía esto no hubiese sido posible. Sus tiempos y planes siempre son perfectos.

A mi esposo Daniel, y a mis hijos, Christopher y Arturo. Son mi mayor motivación y mi apoyo incondicional en cada paso dado. Los amo inmensamente.

A mis padres, gracias por el amor y todos los valores que han inculcado en mí, y por apoyarme en todo momento, aun cuando las cosas parecían difíciles. Ustedes son mi ejemplo a seguir.

Gracias, a mi compañera, amiga y hermana de vida, Yeritza. Las palabras se quedan cortas al expresar mi admiración por la tenacidad, resiliencia y perseverancia que has demostrado durante todo este camino. Eres una mujer sabia y valiente.

Luisa F. Almanza Avilez.



RESUMEN

El presente estudio de investigación analiza la incidencia de las emociones en los niveles de ansiedad lingüística que ocurre durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en una población de 30 estudiantes de 10° y 11° de una escuela pública en el departamento del Atlántico, Colombia. A través de un enfoque metodológico mixto de tipo descriptivo-correlacional, fueron implementados tres instrumentos de recolección de datos basados en escalas tipo Likert, así como el uso de preguntas abiertas. Los hallazgos revelan que las emociones positivas como alegría, confianza y seguridad están interrelacionadas de manera significativa con estrategias de afrontamiento efectivas por parte de los estudiantes (mejor disposición a comunicarse, autoeficacia lingüística y mentalidad de crecimiento), mientras que, las negativas, como el miedo, la vergüenza y la inseguridad, evidencian una correlación inversa con las estrategias mencionadas, siendo la sintomatología cognitiva la de mayor intensidad, disminuyendo la intención de comunicarse. Los resultados también muestran que factores como la metodología de la clase, el clima emocional y el apoyo docente inciden de manera directa en la experiencia emocional del estudiante. El estudio proporciona estrategias pedagógicas encaminadas a gestionar las emociones en los ambientes bilingües de aprendizaje como la retroalimentación no punitiva, mentalidad de crecimiento y espacios seguros de participación.

Palabras clave: Emociones, ansiedad lingüística, ambientes bilingües de aprendizaje.



ABSTRACT

This research study analyzes the impact of emotions on the levels of language anxiety experienced during English as a foreign language learning in a population of 30 tenth and eleventh grade students from a public school in the Atlántico department of Colombia. Using a mixed-methods approach of a descriptive-correlational nature, three data collection instruments based on Likert-type scales were implemented, along with open-ended questions. The findings reveal that positive emotions such as joy, confidence, and security are significantly interrelated with effective coping strategies employed by students (greater willingness to communicate, linguistic self-efficacy, and a growth mindset), while negative emotions, such as fear, shame, and insecurity, show an inverse correlation with the aforementioned strategies, with cognitive symptoms being the most intense, decreasing the intention to communicate. The results also show that factors such as classroom methodology, emotional climate, and teacher support directly impact students' emotional experience. The study provides pedagogical strategies for managing emotions in bilingual learning environments, such as non-punitive feedback, a growth mindset, and safe spaces for participation.

Keywords: *Emotions, language anxiety, bilingual learning environments.*



TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
TABLA DE CONTENIDO	5
Lista de Figuras	9
Lista de Tablas	10
INTRODUCCIÓN	11
OBJETIVOS	19
Objetivo General	19
Objetivos Específicos	19
MARCO TEÓRICO	20
Antecedentes	20
Antecedentes internacionales	21
Antecedentes nacionales	23
Antecedentes locales	25
Marco Conceptual	27
Emoción	28
Sentimiento	28



Estado de ánimo _____	28
Emociones _____	29
Emociones positivas y negativas _____	31
Teorías alrededor de las emociones _____	33
Teoría Psicoevolutiva y “Rueda de las Emociones” (Robert Plutchik, 1980) ____	34
Teoría componente-proceso (Component Process Model, CPM) y Geneva Emotion Wheel (Klaus R. Scherer, 2009) _____	39
Ansiedad lingüística _____	41
Teorías alrededor de la ansiedad lingüística _____	45
Ansiedad específica del aula de lengua extranjera, o Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) (Horwitz et al., 1986) _____	46
La Hipótesis del Filtro Afectivo (Stephen Krashen, 1982) _____	47
Ambientes de Aprendizaje _____	49
Incidencia de las emociones en la ansiedad lingüística _____	52
MARCO METODOLÓGICO _____	62
Tipo de investigación _____	62
Contexto y Participantes _____	63
Instrumentos de Recolección de Datos (DCI) _____	65
Cuestionario semiestructurado _____	68
Escala de Likert _____	68



Criterios de inclusión _____	70
Criterios de exclusión _____	71
Gestión de Asentimientos Informados _____	72
Formato de Validación de Instrumentos _____	72
Aplicación _____	73
Método de Recolección de Datos _____	73
ANÁLISIS DE DATOS _____	75
Fase 1 (Organización y preparación de los datos) _____	77
Fase 2 (Análisis cuantitativo) _____	77
Fase 3 (Triangulación e interpretación) _____	77
Metadatos _____	77
Codificación de Variables _____	79
DCI #1: Emociones recurrentes en el aula de clases de inglés _____	81
DCI #2: Factores del Entorno _____	89
DCI #3: Estrategias de Afrontamiento _____	92
Matriz de Correlación entre DCI #1 y DCI #3 _____	96
RESULTADOS _____	99
CONCLUSIONES _____	102
CONTRIBUCIONES A LOS AMBIENTES BILINGÜES DE APRENDIZAJE (ABA)	
_____	106



Reconocimiento institucional de la dimensión afectiva _____	106
Modelo institucional ABA _____	106
Desarrollo profesional docente en afectividad y retroalimentación _____	106
Currículo con objetivos emocionales explícitos _____	107
Política de retroalimentación no punitiva _____	107
Diseño de tareas que activen interés, curiosidad y esperanza _____	107
Tutorías socioemocionales en la lengua extranjera _____	107
Mentalidad de crecimiento como rutina didáctica _____	108
LIMITACIONES _____	109
RECOMENDACIONES _____	110
ANEXOS _____	111
REFERENCIAS _____	112



Lista de Figuras

Figura 1	28
Figura 2	53
Figura 3	35
Figura 4	35
Figura 5	36
Figura 6	37
Figura 7	40
Figura 8	58
Figura 9	77
Figura 10	78
Figura 11	78
Figura 12	79
Figura 13	82
Figura 14	82
Figura 15	84
Figura 16	84
Figura 17	90
Figura 18	90
Figura 19	93
Figura 20	94
Figura 21	95



Lista de Tablas

Tabla 1	32
Tabla 2	39
Tabla 3	64
Tabla 4	65
Tabla 5	80
Tabla 6	85
Tabla 7	87
Tabla 8	91
Tabla 9	96
Tabla 10	97

INTRODUCCIÓN

Aprender una lengua extranjera amplía la perspectiva de vida, y los horizontes personales y culturales, ya que permite una comprensión más profunda de otras realidades y formas de pensar (Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM, 2015). No obstante, este ideal se enfrenta con la realidad cotidiana del entorno de los estudiantes, quienes deben desenvolverse en situaciones que exigen el uso de un idioma diferente al de su lengua materna. Expresarse en un segundo idioma puede provocar, en la mayoría de los casos, un profundo sentimiento emocional en la persona (Kellman, 2000). En este sentido, el miedo o la confianza que un estudiante experimenta al comunicarse en otro idioma está fuertemente ligado a las emociones, las cuales en un contexto educativo, desempeñan un papel decisivo en el aprendizaje, y su gestión potencia el bienestar y la motivación académica mientras que no prestar atención a dicha gestión, puede generar ansiedad, frustración o evitación de la participación (Olaya y Ahumada, 2023).

En los últimos años, la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha cobrado importancia en Colombia, gracias a las políticas que promueven el desarrollo y fortalecimiento del bilingüismo. En nuestro país, por medio del Ministerio de Educación Nacional promueve iniciativas como el Programa Nacional de Bilingüismo en 2004, y Colombia Bilingüe, en 2014. Estos programas apuntan a promover el aprendizaje del inglés y a reforzar la competencia comunicativa de los estudiantes, para intensificar la competitividad académica y laboral. Sin embargo, en las instituciones educativas públicas han creado una brecha de amplitud significativa, relacionada principalmente con el acceso a recursos, formación docente y no menos importante, las condiciones emocionales de los aprendices (De Mejía, 2011). En este orden de ideas, es necesario profundizar un poco más en los factores emocionales que impactan en el

aprendizaje de una lengua, y de manera muy especial en ambientes que se caracterizan por la diversidad sociocultural y pedagógica.

Las emociones constituyen una parte importante de los procesos educativos, ya que influyen en la disposición que se tiene para participar en las actividades propuestas por el profesor, así como en el rendimiento académico en general (Dewaele, 2015). Según Horwitz et al. (1986) y MacIntyre y Gardner (1994), en muchas ocasiones, un estudiante puede sentir temor, hasta llegar incluso a manifestar cierto tipo de manifestaciones como la sudoración (física), la inhibición del habla (conductuales) o el bloqueo mental (cognitivos), cuando se encuentra en situaciones que lo obligan a usar el idioma inglés en contextos específicos.

Una de las dificultades emocionales que se pueden notar a simple vista o por el contrario, se puede percibir sutilmente, y que se convierte en uno de los fenómenos más relevantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es la ansiedad lingüística. Esta se define como una reacción de tensión, miedo o nerviosismo que interfiere con la capacidad del estudiante para comunicarse eficazmente en el idioma objetivo (Horwitz et al., 1986). Este se convertirá en nuestro objeto de estudio.

La ansiedad aquí mencionada se diferencia de otras (como la ansiedad generalizada, la ansiedad social, trastornos de pánico, entre otras) porque se manifiesta en situaciones de comunicación en un idioma extranjero (Horwitz et al., 1986), y puede relacionarse, según Plutchik (1980), con emociones negativas, es decir, aquellas emociones que cumplen una función adaptativa de protección, defensa o evitación. Éstas, que suelen asociarse con experiencias desagradables y con conductas de evitación o de defensa, como el miedo, la ira y la tristeza, aparecen en contextos donde no se promueve un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro, y que pueden limitar el aprendizaje. Goñi y Del Moral (2021) señalan algunas acciones o



comportamientos que un aprendiz puede adoptar para evitar el momento de hablar o expresarse en una clase de idioma extranjero.

Diversas investigaciones (MacIntyre y Vincze, 2017; Dewaele y MacIntyre, 2019) han demostrado que la ansiedad lingüística no solo afecta el rendimiento académico, sino también la motivación y la disposición a comunicarse. Teniendo en cuenta una perspectiva socio emocional, las emociones juegan el papel de mediadoras entre el pensamiento y la acción, influyendo en cómo los individuos aprenden, procesan y recuerdan la información (Plutchik, 2001). Por esta razón, ser conscientes y comprender las emociones que tiene lugar en el aula de inglés (u otra lengua extranjera) permite acceder a una dimensión más humana del aprendizaje, que trasciende los aspectos metodológicos o cognitivos.

A nivel internacional, la relación existente entre las emociones y su incidencia en la ansiedad lingüística ha sido ampliamente estudiada (Dewaele y Li, 2022; Li, 2022). Además, estudios recientes, como el de Šifrar y Pavlič, (2024), evidencian que los estudiantes de secundaria experimentan niveles de ansiedad lingüística más altos, en comparación con estudiantes universitarios, especialmente aquellos que tienen niveles bajos en el idioma. El estudio de la incidencia de las emociones en el ser humano en todas las esferas que lo conforman, ha venido siendo objeto de estudio a lo largo de los años. Sin embargo, en el contexto colombiano, las investigaciones que exploran de forma directa las emociones que acompañan este fenómeno en contextos educativos públicos siguen siendo escasas. Los estudios nacionales se han centrado en variables como la motivación o las estrategias de aprendizaje (Franco et al., 2017), o sobre los factores asociados con la ansiedad lingüística a nivel departamental (Gil et al., 2025), no hacen énfasis o llegan a profundizar en la influencia emocional que condiciona la ansiedad lingüística en los adolescentes de educación secundaria.

Esta ausencia de estudios regionales, especialmente en el departamento del Atlántico, evidencia un vacío investigativo que limita la comprensión plena del componente afectivo en el aprendizaje del inglés.

Este vacío se hace más visible tras la llegada de la pandemia del COVID-19, ya que en este periodo se evidenció un incremento notorio y considerable en los niveles de ansiedad y otras emociones negativas, especialmente entre los jóvenes (Lebow, 2022; Olgun Yildizeli et al., 2023). Diversos estudios han identificado y documentado el impacto emocional y académico de este fenómeno, resaltando el aumento de la soledad, la tristeza y el estrés durante el confinamiento, así como la persistencia de estas emociones en el periodo post-pandemia. Muchas personas experimentaron sentimientos de soledad, tristeza y estrés durante el confinamiento, los cuales han persistido incluso en el periodo post-pandemia (BetterHelp, 2024; Afidawati et al., 2024; Arteaga-Hernández et al., 2024). Dichas condiciones, afectaron aún más los procesos de aprendizaje y ampliaron las desigualdades ya existentes, y de manera especialmente marcada en las instituciones públicas, donde las condiciones tecnológicas y pedagógicas eran insuficientes.

En el contexto educativo del departamento del Atlántico no es ajeno a esta realidad. En las instituciones educativas públicas del departamento, el aprendizaje del inglés constituye un reto importante, debido a la falta de recursos, el tamaño de los grupos y la poca exposición al idioma. Aunque la Secretaría de Educación Departamental (SED) ha implementado iniciativas para fortalecer las habilidades comunicativas del idioma inglés, con programas como *Atlántico, You Got This!* (SED Atlántico, 2021), persisten brechas muy notorias entre los objetivos curriculares y los resultados reales. Si bien estos programas desarrollados de la mano de entidades como el British Council, han permitido la entrega de materiales físicos y digitales y la

capacitación a docentes, el factor emocional del aprendizaje no se le considera ampliamente en las prácticas pedagógicas. Es por esto que es necesario la integración de la dimensión afectiva como parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Con miras a esta problemática, la presente investigación plantea el siguiente interrogante: ¿cómo inciden las emociones en los niveles de ansiedad lingüística en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de 10° y 11° de una institución educativa pública del departamento del Atlántico? Este estudio parte de la premisa de que emociones como el miedo, la frustración o la alegría, influyen directamente en la disposición a comunicarse, la autoconfianza y en el desempeño académico de los estudiantes. Por tal razón, se busca analizar la incidencia de las emociones en los niveles de ansiedad lingüística y, a partir de los hallazgos, proponer estrategias que contribuyan a mitigar las emociones negativas, potenciar las positivas mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes, creando así ambientes de aprendizajes emocionalmente seguros y empáticos. Como plantea Oxford (2017), la gestión emocional adecuada fomenta la confianza, la participación y el desarrollo de las competencias comunicativas. Así, el miedo puede transformarse en confianza y la ansiedad en motivación.

Comprender el papel que cumplen las emociones en la ansiedad lingüística no sólo tiene implicaciones académicas, sino también pedagógicas y sociales. Reconocer estas emociones en los estudiantes permite visibilizar los desafíos que enfrentan quienes aprenden inglés en un entorno educativo público, marcado en su gran mayoría por desigualdades. En consecuencia, este trabajo busca ofrecer una mirada integral al fenómeno, entendiendo que aprender una lengua no solo implica un proceso meramente técnico, sino también un acto humano.

Este proyecto pretende profundizar en cómo las emociones y la ansiedad lingüística afectan al aprendizaje de idiomas en estudiantes de secundaria, un tema de gran relevancia en el

ámbito educativo. El objetivo de esta investigación es proponer estrategias que ayuden a los profesores a crear un ambiente más inclusivo y menos amenazante para los estudiantes, así como contribuir a la disminución de los niveles de ansiedad lingüística entre ellos. En este punto, es crucial reconocer el papel que desempeñan las emociones en el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera. La ansiedad es una emoción especialmente notable en este sentido, y es el tema central de este documento.

Los adolescentes experimentan un periodo crucial de crecimiento personal y académico, durante el cual los estudiantes de esta edad se enfrentan a numerosos retos, en especial, en el desarrollo de las capacidades lingüísticas. La forma en que estos jóvenes gestionan sus emociones y su ansiedad ante el aprendizaje de idiomas tiene un impacto significativo en su rendimiento académico y su autoestima. El término «ansiedad lingüística» se utiliza para describir los sentimientos de aprensión o malestar que pueden experimentar los alumnos al intentar comunicarse en una segunda lengua durante la clase de inglés.

La ansiedad es una emoción natural que puede manifestarse de muchas maneras. Puede ser como un miedo a cometer errores, miedo a ser juzgado por otras personas, o tal vez puede mostrarse como una inseguridad sobre las habilidades para expresarse. Con esta investigación se quiere demostrar que los altos niveles de ansiedad impiden el proceso de aprendizaje de idiomas. Por otra parte, las emociones son importantes en el proceso de aprendizaje. Se ha demostrado que las emociones positivas pueden facilitar la adquisición de conocimientos, mientras que las negativas pueden obstaculizar este proceso. Por lo tanto, es esencial comprender cómo interactúan estas variables en el contexto educativo.

La educación secundaria representa una etapa crucial en el desarrollo de habilidades lingüísticas que resultarán esenciales en la vida académica y profesional futura. Al abordar la

incidencia de las emociones y la ansiedad lingüística, este estudio pretende no sólo hacer una aportación al campo de la psicología de la educación, sino también ofrecer herramientas prácticas a profesores y orientadores. La identificación y la gestión adecuada de las emociones pueden mejorar el entorno escolar y fomentar un aprendizaje más eficaz. La identificación y la gestión adecuada de las emociones pueden mejorar el entorno escolar y fomentar un aprendizaje más eficaz a través de la comprensión de la incidencia de las emociones en la ansiedad lingüística, la cual permitirá a los educadores poner en práctica estrategias que aumenten la confianza y la seguridad de los alumnos a la hora de comunicarse en otro idioma.

La relevancia de este proyecto radica en subsanar los vacíos investigativos en la relación entre las emociones y la ansiedad lingüística. Algunos de ellos son: la falta de estudios locales que expliquen cómo las emociones como el miedo, la vergüenza, o la confianza y el disfrute, inciden específicamente en la ansiedad lingüística de adolescentes y jóvenes en colegios públicos del departamento del Atlántico. Esta ausencia se traduce en prácticas de aula centradas en gramática y evaluación sumativa que no incluyen estrategias socioemocionales para favorecer la participación oral. Específicamente, se pudo encontrar que existe escasez de estudios en escuelas secundarias públicas realizados en la región Caribe, con instrumentos validados y/o adaptados; que hay poca formación docente que reconozcan e intervengan la dimensión emocional del aprendizaje de la lengua extranjera; que no existe articulación entre el bienestar escolar y las metas del bilingüismo; y por último, pero no menos importante, las políticas no dialogan con las condiciones reales del aula. Estos vacíos justifican la relevancia de este proyecto: abordar una situación que afecta a una proporción significativa de estudiantes de secundaria, es decir, la relación entre las emociones y la ansiedad lingüística. Al investigar este tema, pretendemos contribuir a la mejora del proceso educativo, proporcionando información valiosa para



educadores, estudiantes y responsables educativos. Un conocimiento exhaustivo de estos factores no sólo mejorará el rendimiento académico, sino que también fomentará un desarrollo emocional saludable en los estudiantes.



OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar la influencia de las emociones en la ansiedad lingüística y su efecto en las habilidades comunicativas de los estudiantes de 10° y 11° de una institución educativa pública del departamento del Atlántico, Colombia, durante el aprendizaje de una lengua extranjera.

Objetivos Específicos

Identificar las emociones más recurrentes y su incidencia en los niveles de ansiedad lingüística en los estudiantes, durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Determinar cómo afectan las emociones en la ansiedad lingüística al desarrollo de las habilidades comunicativas, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Proponer estrategias pedagógicas que puedan mitigar la ansiedad lingüística y mejorar las habilidades comunicativas de los jóvenes estudiantes en el ambiente de aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se presentan los antecedentes teóricos y empíricos que sustentan el presente estudio sobre la influencia de las emociones en la ansiedad lingüística y su impacto en las habilidades comunicativas de estudiantes de educación básica y media en una institución pública del Atlántico, Colombia. En primer lugar, se revisan investigaciones internacionales y nacionales que han abordado la ansiedad lingüística y el papel de las emociones en el aprendizaje de una segunda lengua. Posteriormente, se sintetizan estudios realizados en contextos escolares similares al de la región Caribe colombiana, con el fin de identificar tendencias, vacíos y tensiones en la producción académica. Esta revisión permite situar el problema de investigación, justificar su pertinencia y evidenciar la necesidad de profundizar en la relación entre emociones, ansiedad y habilidades comunicativas en el aula de inglés como lengua extranjera.

Antecedentes

Son muchos los estudios que se han llevado a cabo para explicar la incidencia de las emociones en los contextos educativos en los últimos 50 años. De manera específica, no se puede determinar la cantidad de estudios realizados, que contengan las variables de emociones y de ansiedad lingüística al mismo tiempo, ya que han sido variables que se han estudiado de manera individual. Cada investigación es única y está hecha para llenar el vacío por el que se empezó la investigación en su respectivo contexto. Sin embargo, muchos de ellos no logran llenar dichos vacíos que se generan frente a este tema crucial. Este estudio busca responder a los desafíos que enfrentan los estudiantes de las instituciones educativas públicas del departamento del Atlántico, Colombia. Al identificar y comprender los factores incidentes en la ansiedad lingüística, o en la confianza en el aula de inglés, se podrán crear estrategias que contribuyan y promuevan el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes.

Antecedentes internacionales

En las últimas décadas, tanto la ansiedad lingüística como las emociones han sido tema de investigación por muchos estudiosos en la materia, y cómo éstas influyen en el aprendizaje de un idioma extranjero.

En primer lugar, encontramos uno de los estudios más importantes e influyentes, el de los investigadores Horwitz et al., (1986), quienes plantearon por primera vez, que la ansiedad lingüística es algo que afecta directamente a los estudiantes en clase. Estos investigadores propusieron que la ansiedad que experimentan los estudiantes al aprender un idioma extranjero no es una forma de nerviosismo general, sino de un tipo de ansiedad relacionada con el uso del idioma en contextos académicos. Con base en sus observaciones, crearon la escala FLCAS, la cual ha sido muy ampliamente utilizada en investigaciones relacionadas con ansiedad. En este estudio, se encontraron tres situaciones específicas en la cual los estudiantes presentaron mayores niveles de ansiedad en el aula de clases: el miedo a hablar en público, el temor a ser evaluado negativamente y la ansiedad ante los exámenes. El enfoque propuesto por ellos, permite comprender que las emociones negativas pueden entorpecer el desarrollo de las habilidades comunicativas, de manera especial, cuando los estudiantes sienten que están expuestos al juicio de los demás. El trabajo de Horwitz y sus compañeros investigadores, sentó las bases para muchas investigaciones posteriores, y aún en la actualidad sigue siendo un referente clave para quienes estudian el papel de las emociones en contextos de aprendizaje de un idioma extranjero.

Recientemente, un estudio tuvo lugar en Ecuador por Sotomayor et al. (2024) donde se hizo un análisis de cómo la ansiedad afecta el aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria, y a su vez propusieron estrategias para reducirla. Los autores identificaron factores

como la baja autoestima, el miedo a cometer errores y la presión social como causa de ansiedad en el aula de inglés. Además, destacaron el papel del docente como soporte en la creación de un ambiente de aprendizaje donde se fomente el apoyo emocional, y donde se anime a usar las habilidades comunicativas, especialmente la oral sin temor a la corrección inmediata. Entre las estrategias utilizadas para aminorar las emociones negativas, los autores propusieron técnicas de relajación, juegos y actividades cooperativas, toda vez que aumentan la motivación y la participación de los estudiantes. Este estudio en especial representa la realidad de un contexto latinoamericano, y refleja realidades que pueden ser muy similares a las de muchas instituciones educativas públicas en Colombia.

Asimismo, en Panamá, Olaya y Ahumada (2023) reflexionaron sobre cómo la ansiedad afecta la producción oral en los estudiantes de inglés como idioma extranjero. Con una revisión documental de los últimos 10 años, los autores identificaron la ansiedad como un factor afectivo que generalmente es ignorado en el proceso de enseñanza, a pesar del impacto negativo que tiene en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Además, en el estudio realizado se encontró que muchos estudiantes sienten miedo al hablar en inglés por temor a equivocarse o a ser juzgados, barreras comunes que enfrentan los estudiantes cuando deben expresar sus ideas oralmente. Por último, los investigadores propusieron diversas estrategias que contribuyen a disminuir los efectos de la ansiedad, como por ejemplo, el uso de dinámicas participativas, técnicas de relajación y actividades que fortalezcan la seguridad emocional del estudiante. Los autores concluyen que, al igual que los estudiantes, los docentes deben ser formados en el manejo de la ansiedad en el aula de clase, ya que ayuda al mejoramiento del desempeño comunicativo y el aprendizaje del idioma.

Por su parte, en España se investigó cómo la ansiedad afecta incluso a los estudiantes universitarios de licenciatura, sintiendo ansiedad cuando tienen que usar el idioma inglés. El estudio fue realizado por Goñi y Del Moral (2021), en la Universidad de Zaragoza (España). Allí, se analizó la manera en la que la ansiedad lingüística afectaba a los estudiantes del idioma inglés. Como instrumento, se utilizaron cuestionarios, observaciones en el aula y grupos de discusión. De esto, se recogieron datos tanto de estudiantes como de profesores. Los resultados mostraron que la ansiedad lingüística no solo reduce la calidad y la cantidad de la producción oral en inglés, sino que también impacta negativamente en la autoestima, en la eficacia y la motivación de los docentes en formación. Esto demuestra que las emociones, en especial la ansiedad, son un factor clave que puede limitar el desarrollo de las habilidades comunicativas si no se manejan adecuadamente.

Antecedentes nacionales

En Colombia, el tema de las emociones y su relación con la ansiedad lingüística es un tema que apenas se está abordando. En los últimos años, se ha acrecentado el interés por estudiar más a fondo estas variables y su relación con el aprendizaje, específicamente el de un idioma extranjero. Son pocas las investigaciones realizadas, donde se especifique la influencia de las emociones en la ansiedad lingüística.

Uno de los estudios recientes más pertinentes sobre ansiedad lingüística en Colombia fue elaborado en la Universidad Santiago de Cali por Bermúdez (2025). Se realizó una revisión reflexiva de literatura desde 2015 a 2024, en bases indexadas para analizar el papel de la ansiedad lingüística en el aprendizaje del inglés en educación superior y proponer líneas de intervención. Como resultado, identificaron que prácticas evaluativas convencionales, la exposición oral forzada y la falta de formación docente en competencias socioemocionales

intensifican la ansiedad, afectando la disposición a participar y el desempeño comunicativo; a su vez, proponen alternativas como rediseñar evaluaciones, usar herramientas diagnósticas afectivas e implementar estrategias de acompañamiento emocional. Con enfoque cualitativo-documental, la síntesis subraya que atender la dimensión emocional es una exigencia ética y pedagógica que mejora resultados académicos y bienestar estudiantil. El trabajo de investigación en mención da orientaciones concretas para comprender e intervenir la incidencia de las emociones en la ansiedad lingüística en ámbitos académicos universitarios.

Por otro lado, se encontró un estudio relevante sobre ansiedad lingüística en Colombia, que fue realizado en dos universidades de San Juan de Pasto por Martínez et al., (2024). Los autores analizaron las diferencias en los niveles de ansiedad en el aprendizaje del inglés según sexo, tipo de institución y procedencia en estudiantes universitarios. Como resultado, la investigación evidenció niveles medios de ansiedad y patrones consistentes: mayores puntajes de ansiedad en mujeres frente a hombres, en estudiantes de procedencia rural respecto de urbana, y en la universidad pública frente a la privada, lo que impacta negativamente la seguridad comunicativa y la participación en clase. Con un enfoque cuantitativo descriptivo-comparativo, aplicaron la FLCAS adaptada al contexto colombiano a 200 estudiantes y confirmaron adecuada fiabilidad del instrumento; los hallazgos apuntan a la necesidad de generar ambientes emocionalmente seguros y estrategias de afrontamiento desde el aula. Esta investigación comparte un contexto nacional semejante y ofrece evidencia empírica sobre cómo las variables emocionales y contextuales inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Seguidamente, un estudio realizado por las autoras Reina et al. (2023) en una institución educativa pública de Bogotá, ha sido uno de los más relevantes en temas de ansiedad lingüística en Colombia. Ellas analizaron la relación existente entre las emociones y la ansiedad lingüística

en los estudiantes de secundaria. Como resultado, la investigación arrojó que las emociones como el miedo, la frustración y la inseguridad, influyen significativamente en el desempeño comunicativo de los estudiantes durante la clase de inglés. Para la investigación, las autoras utilizaron un enfoque cualitativo, y a través de él, se notó un aumento en emociones como la ansiedad, un aumento en la presión por hablar en público, el temor al juicio de los demás y la falta de confianza. Esta investigación se desarrolla en un contexto educativo parecido al descrito en este trabajo de investigación, y permite la comprensión de cómo las emociones influyen en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Antecedentes locales

Recientemente, en el departamento del Atlántico, se realizó un estudio en el tema de ansiedad lingüística y que es pertinente para esta investigación. Gil et al., (2025) analizaron los niveles y factores asociados de la ansiedad en estudiantes de lenguas extranjeras, evidenciando que emociones como el miedo, la inseguridad y la preocupación por el juicio de los pares se acrecientan especialmente con actividades que requieren el hablar en clase y durante evaluaciones orales, afectando su desempeño comunicativo. El estudio empleó un enfoque cuantitativo, transversal y descriptivo, en el que se aplicó una encuesta tipo Likert a 66 estudiantes para registrar experiencias emocionales, conductas de evitación y estrategias de afrontamiento. El análisis de los resultados mostró una marcada tendencia a evitar la participación y el requerimiento de apoyo docente mediante metodologías activas que promuevan ambientes protectores. Este estudio se desarrolla en un contexto colombiano afín y aporta evidencia sobre cómo las emociones inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera y en la configuración de la ansiedad lingüística.

A pesar de ser un tema que ha ganado auge entre los investigadores de ciencias de la educación, especialmente los relacionados con los idiomas extranjeros, la incidencia de las emociones en los niveles de ansiedad lingüística, al parecer no ha sido tema de interés para los investigadores regionales y locales.

Cabe destacar que, aunque no existen trabajos de investigación que relacionen dichas variables, existen iniciativas que pueden servir de apoyo, ya sea para despertar el interés de los investigadores o para iniciar investigaciones sobre la influencia de las emociones en el campo académico. Por ejemplo, se encontró que la Universidad del Norte (UNINORTE) contó con una iniciativa, llamada Círculos de Diálogo, dentro del Centro de Acompañamiento Estudiantil de la UNINORTE (2023). Estos encuentros tuvieron como objetivo brindar espacios a los estudiantes para hablar sobre temas diversos; uno de ellos fue sus emociones y pensamientos relacionados con la ansiedad. La metodología utilizada fue la de abordar un tema central que se desarrolla en dos sesiones, con un grupo de máximo 12 participantes. Es importante aclarar que estos espacios no eran talleres, ni un grupo de apoyo, ya que los estudiantes participantes eran quienes tomaban la palabra, además que los participantes no tenían una característica en común, llámese condición médica, enfermedad, problemática, sino que quien asistía, lo hacía porque estaba interesado en el tema que se iba a tratar. Si bien este no cuenta como un espacio de investigación académico, es un ejemplo de cómo en las instituciones educativas se fomenta la conciencia emocional y el manejo de la ansiedad en un contexto educativo.

Después de haber descrito detalladamente los antecedentes internacionales, nacionales y locales, se ve la necesidad de establecer un precedente para el Caribe colombiano con este trabajo de investigación, en el que se espera identificar qué emociones inciden de manera positiva o negativa en los niveles de ansiedad lingüística de estudiantes de secundaria de una institución

educativa pública del departamento del Atlántico, Colombia. A través del análisis de los datos obtenidos, se espera diseñar estrategias que permitan mejorar el ambiente de aprendizaje, fomentando la confianza en sí mismo, la motivación y la creación de ambientes de aprendizaje más seguros y propicios para el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés.

Marco Conceptual

Las emociones conforman fenómenos psicológicos complejos que integran articuladamente dimensiones fisiológicas, cognitivas, expresivas y motivacionales ante un evento que la persona evalúa como significativo para su bienestar o sus metas. De acuerdo con Scherer (2005), una emoción puede entenderse como una respuesta breve e intensa del organismo que implica cambios corporales, una evaluación cognitiva de la situación, una tendencia a la acción, y una expresión observable. Esta respuesta no es aleatoria ni biológica, ya que cumple funciones adaptativas, porque orienta la conducta frente a lo que se percibe como oportunidad, amenaza, ganancia o pérdida. Plutchik (2001) sostiene que las emociones emergen como un mecanismo de supervivencia que organizan la conducta en torno a las necesidades básicas, como protegerse, explorar, vincularse, entre otros, y propone que existen emociones básicas (alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, disgusto, ira y anticipación) que se combinan en configuraciones emocionales más complejas. Integrando las ideas de ambos autores, las emociones son un sistema regulador que prepara al sujeto para actuar en el mundo. (Plutchik, 2001; Scherer, 2005).

Antes de ahondar más en el análisis de cómo estos procesos influyen en la enseñanza y el aprendizaje en contextos bilingües, es fundamental distinguir entre emoción, sentimiento y estado de ánimo, dado que la literatura especializada ha demostrado que no son sinónimos; esta distinción es metodológicamente relevante para este análisis.

Emoción

Ekman (1992) y Scherer (2005) sostienen que la emoción es circunstancial, de inicio rápido, de alta intensidad y relacionada a un estímulo concreto. En un aula de clases de inglés, por ejemplo, un estudiante podría indicar que se le pidió que hablara en inglés delante del curso y sintió miedo inmediato. Esta acción implica una activación corporal clara y una tendencia casi que inmediata a actuar (por ejemplo, evitar hablar).

Sentimiento

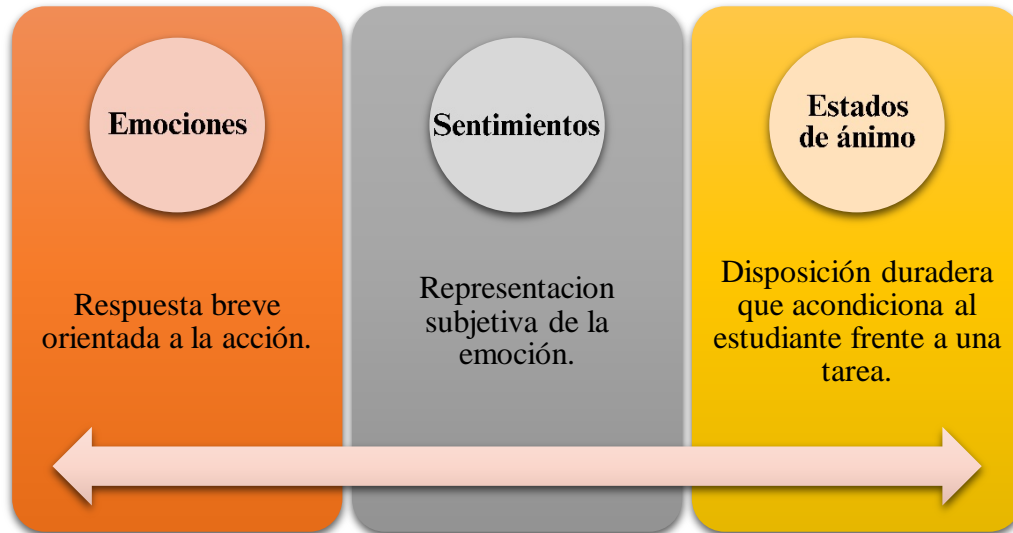
El sentimiento designa la experiencia consciente y subjetiva de esa emoción; es la representación mental de la emoción cuando el individuo la piensa, la nombra y la integra a su autopercepción. Un ejemplo claro sería cuando un estudiante menciona que “se siente inseguro hablando inglés porque siente que no es bueno haciéndolo”. (Damasio, 2000).

Estado de ánimo

Este constructo, a diferencia de los dos anteriores, es más difuso, menos ligado a un desencadenante puntual y más duradero en el tiempo (Scherer, 2005). Por ejemplo, un estudiante puede mantener durante toda la jornada escolar un ánimo ansioso o decaído por alguna tarea, incluso si en ese momento no está siendo evaluado.

Figura 1

Correlación entre emociones, sentimientos y estado de ánimo



Nota. Elaboración propia.

Así, la emoción es una respuesta breve y orientada a la acción; el sentimiento es la representación subjetiva y sostenida en la conciencia; y el estado de ánimo es una disposición afectiva más difusa y duradera que modula la disposición del estudiante frente a la tarea y las interacciones en el aula.

Emociones

Según Dewaele y Li (2022), las emociones son respuestas afectivas multidimensionales (fisiológicas, cognitivas y conductuales), mediando la motivación, la participación y el rendimiento. Scherer (2005) define las emociones como “respuestas coordinadas a entradas ambientales salientes que se manifiestan en múltiples niveles, incluyendo el afecto (experiencias subjetivas de valencia y activación), la fisiología (respuestas de activación y estrés a través del sistema nervioso periférico), la expresión (tendencia facial, verbal o de acción), y en las evaluaciones (evaluación cognitiva de la significancia para uno mismo)”.

Muchos estudios destacan la correlación entre las emociones y el aprendizaje de idiomas, mostrando la importante parte que tienen en el fracaso o éxito en el proceso de un aprendiz. Este

marco teórico explora aspectos clave de las emociones en el aprendizaje de idiomas, enfatizando hallazgos de investigaciones contemporáneas.

Las emociones son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que este no ocurre solo en la mente, también implica lo que el estudiante siente. La neurociencia ha demostrado que las emociones dirigen la atención, nos ayudan a decidir qué es importante y sostienen el interés por una tarea. En otras palabras, aprender siempre requiere un grado de implicación afectiva (Immordino y Damasio, 2007). En el aprendizaje de una lengua extranjera, un clima emocional seguro facilita que los estudiantes se atrevan a participar y equivocarse; por el contrario, un ambiente que genera miedo o vergüenza, hace que el estudiante se preocupe más en protegerse socialmente, es decir, estará más centrado en pensar maneras en las que pueda invisibilizarse o en evitar que otros no lo tomen por burla. Cuando la atención se concentra en evitar situaciones que el mismo estudiante considera humillante, quedan menos recursos mentales para planear y producir discursos en la segunda lengua, y esto afecta la fluidez y la capacidad de autorregulación de la comunicación. MacIntyre (2017) describe este fenómeno como un “filtro afectivo dinámico”, donde explica que no basta con saber inglés, sino que hay que sentirse en confianza para usarlo.

El importante impacto que la pandemia del COVID-19 causó un impacto importante en el contexto mundial aún perdura y exige afrontar enormes retos en el ámbito educativo. Tanto profesores como alumnos se han visto en la necesidad de implementar nuevas estrategias en el proceso de aprendizaje de idiomas, ya que todos los ámbitos de la vida humana cambiaron cuando la enfermedad se propagó por todo el mundo (Rossner y Heyworth, 2023). La nueva realidad trajo consigo la ansiedad para comunicarse, mostrando un desequilibrio entre aquellos

que anhelaban seguir expresándose y aprendiendo, y otros, que por su parte, mostraban timidez y miedo a abrirse nuevamente al aprendizaje.

Emociones positivas y negativas

Las emociones en el aula de inglés pueden influir en el aprendizaje, estas inciden positiva o negativamente en la manera cómo aprendemos. En el caso del inglés, el de las emociones es un tema central, y posee muchas aristas. En el contexto pedagógico, las emociones son un papel primordial en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que determinan hasta qué punto un estudiante se siente capaz de participar oralmente, y la participación en sí es el núcleo del aprendizaje de dicha lengua.

En el aula de clases de inglés, el proceso no consiste únicamente en manejar vocabulario, o en conocer la gramática o en reconocer la fonología de las palabras, sino que implica exponerse ante los demás haciendo uso de la competencia lingüística en construcción, frente a compañeros que se encuentran en la misma condición. Esta situación coloca al estudiante en una posición de vulnerabilidad identitaria. En el contexto del estudiante, hablar en la lengua extranjera significa mostrarse incompleto, con la posibilidad de equivocarse y convertirse en objeto de burlas, o por el contrario, ser corregido. Es por eso que el aula de inglés se considera un escenario cargado de emociones, donde prevalecen las emociones que disparan situaciones como el miedo a la evaluación negativa, la ansiedad al comunicarse y el temor a fallar, los cuales limitan la producción oral, incluso en estudiantes que sí cuentan con los recursos lingüísticos para enfrentar este tipo de situaciones (Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 2017).

Emociones positivas. Hacen referencia a aquellas experiencias afectivas que tienen una valencia agradable, es decir, se perciben como deseables, y que favorecen cierto tipo de funcionamiento adaptativo orientado al crecimiento y a la construcción de relaciones sociales

saludables. Emociones como la alegría, la gratitud, el interés o el amor se consideran positivas (Frederickson, 1998; 2004). De esta manera, las emociones positivas no solo son definidas como tal por sus características hedónicas sino por su función adaptativa, ya que favorecen la exploración, la creatividad y la resiliencia.

Emociones negativas. Se refieren a experiencias afectivas con valencia desagradable, es decir, se perciben como malas o indeseables. Estas suelen estar asociadas con respuestas adaptativas orientadas a la alerta, la protección o la resolución de amenazas. Ejemplo de ello encontramos la ira, el miedo, la tristeza, la culpa o la ansiedad. Frederickson (2004) señala que los modelos tradicionales de emoción han considerado que las emociones negativas implican una respuesta específica, por ejemplo escape o defensa, las cuales pueden reducir la amplitud de opciones frente al estímulo.

De lo anterior se puede extraer una diferencia entre emociones positivas y negativas, teniendo en cuenta las categorías descritas.

Tabla 1

Comparación entre emociones según características

Característica	Emociones positivas	Emociones negativas
Valencia de placer	Agradable, placentera.	Desagradable.
Repertorio pensamiento-acción	Amplían: más opciones, creatividad.	Reducen o estrechan: respuestas más automáticas.
Función adaptativa típica	Construcción de recursos, resiliencia.	Alerta, protección, corrección de problemas.
Ejemplo de emociones	Alegría, gratitud, interés, amor.	Miedo, tristeza, ira, ansiedad.

Nota. Elaboración propia. La información de la tabla fue tomada del estudio de B. Frederickson (2004).

De acuerdo con la tabla anterior, los docentes de lenguas extranjeras deben tener en cuenta las emociones y su influencia en la ansiedad lingüística, ya que las emociones positivas facilitan la apertura comunicativa, fomentan la curiosidad y el aprendizaje activo del idioma. Por el contrario, emociones negativas como la ansiedad y el miedo pueden restringir la fluidez, generar temor e inhibir la participación oral. En este sentido, un enfoque pedagógico sensible a las emociones reconoce que las aulas de lengua extranjera no solo son espacios de transmisión de contenidos, sino también escenarios donde se configuran percepciones de autoeficacia, motivación y seguridad para arriesgarse a hablar en la lengua extranjera.

La literatura ha mostrado cómo las emociones asociadas al miedo a equivocarse, la presión al hablar en público o la comparación con otros pueden afectar la participación y el rendimiento de los estudiantes. Estas respuestas emocionales, cuando se intensifican frente a situaciones de uso público de la lengua extranjera, se han descrito en la literatura como ansiedad lingüística. Por lo tanto, promover estrategias que incrementen emociones positivas (por ejemplo, gratitud por el progreso, interés por el contenido lingüístico, curiosidad por el intercambio) y, al mismo tiempo, ayudar a gestionar emociones negativas (ansiedad, temor al error) resulta clave para reducir la ansiedad lingüística y favorecer un ambiente de aprendizaje más saludable.

Teorías alrededor de las emociones

Para analizar el papel de las emociones en la ansiedad lingüística y en las habilidades comunicativas, este trabajo articula dos marcos complementarios. La teoría psicoevolutiva de Plutchik y su Rueda de las Emociones permiten organizar y representar gráficamente perfiles

emocionales según valencia, intensidad y función adaptativa, relevantes para la participación oral. A su vez, la teoría componente-proceso de Scherer y la Geneva Emotion Wheel ofrecen una estructura dinámica para comprender cómo los estudiantes valoran las situaciones comunicativas y coordinan componentes cognitivos, fisiológicos, expresivos, motivacionales y experienciales. En conjunto, estos enfoques proporcionan el andamiaje teórico y operativo para conceptualizar la ansiedad lingüística como producto de configuraciones emocionales específicas y para diseñar instrumentos de medición y estrategias pedagógicas orientadas a regular la intensidad emocional y favorecer climas de aula más seguros.

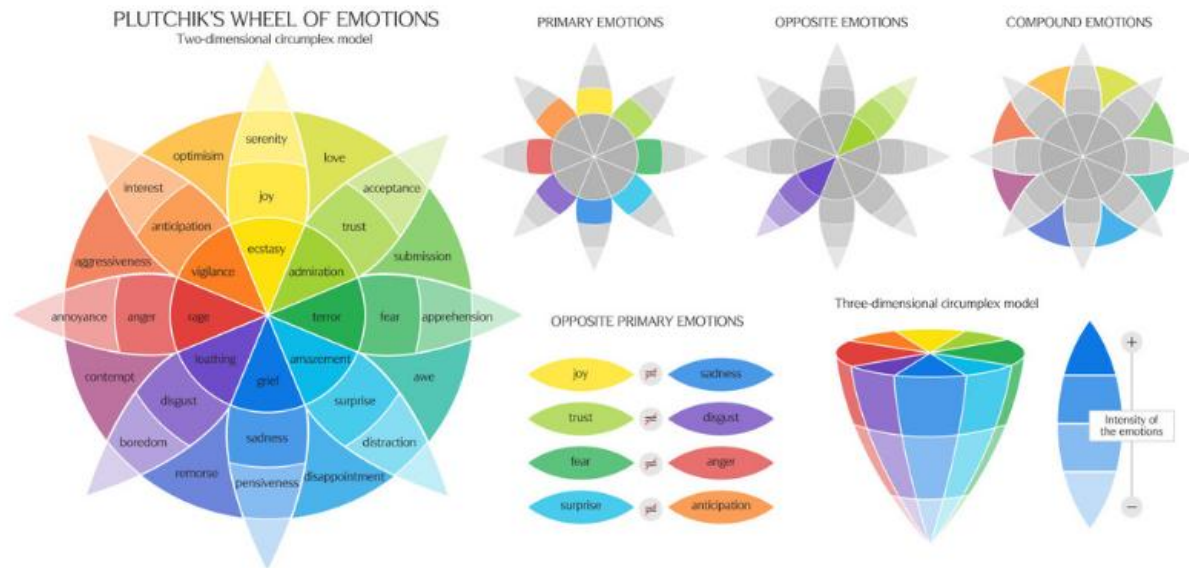
Teoría Psicoevolutiva y “Rueda de las Emociones” (Robert Plutchik, 1980)

Esta teoría fue propuesta por Robert Plutchik (1980) con el fin de explicar la universalidad funcional de las emociones, ofreciendo un puente entre taxonomía, intensidad y conducta observable. La rueda de las emociones es una herramienta que permite visualizar oposiciones, gradientes e interacciones, útil para la investigación y práctica educativa, e incluso terapéutica. Esta teoría plantea que las emociones son adaptaciones evolutivas con funciones específicas (protegerse, explorar, reparar), organizadas en ocho emociones básicas, dispuestas en pares opuestos (alegría-tristeza, confianza-desagrado, miedo-ira, sorpresa-anticipación) y graduadas por intensidad. La representación gráfica o “rueda” ilustra la continuidad e intermezcla de emociones (combinaciones que forman estados más complejos) y sus relaciones funcionales (por ejemplo, miedo/huida; ira/defensa). Esta propuesta aparece en su formulación teórica de 1980 y en su artículo de divulgación académica de 2001, donde sintetiza la arquitectura adaptativa del sistema emocional. Al tener un modelo didáctico, con estructura combinatoria de fácil comprensión e intensidades fácilmente comunicables, en el ámbito de la educación, el uso de la rueda facilita la alfabetización emocional, autorregulación y diálogo

sobre intensidad y/o mezclas, y suele adaptarse según los contextos, teniendo en cuenta la edad escolar y/o contextos escolares.

Figura 2

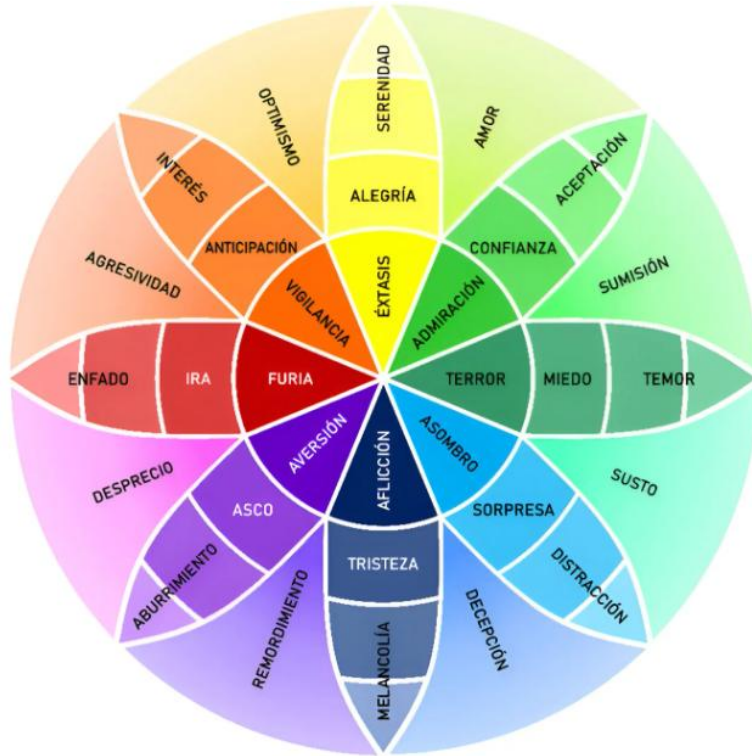
Teoría de la Rueda de Emociones



Nota. Esta ilustración corresponde a lo que la teoría de R. Plutchik y su Rueda de las Emociones explica. Tomado de Six Seconds. <https://www.6seconds.org/wp-content/uploads/2023/10/PlutchikFeature.png>

Figura 3

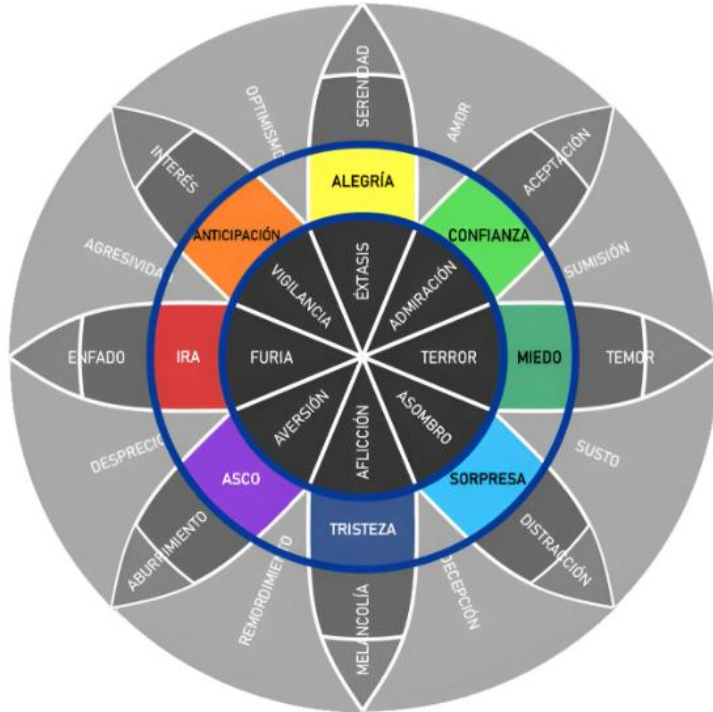
Rueda de las emociones de Plutchick



Nota. Esta ilustración corresponde a la Rueda de las Emociones de Robert Plutchik. Tomado de Psicología Cada Día, por Ps. Víctor Saavedra. <https://psicologiacadadia.com/rueda-de-las-emociones/>

Figura 4

Emociones básicas

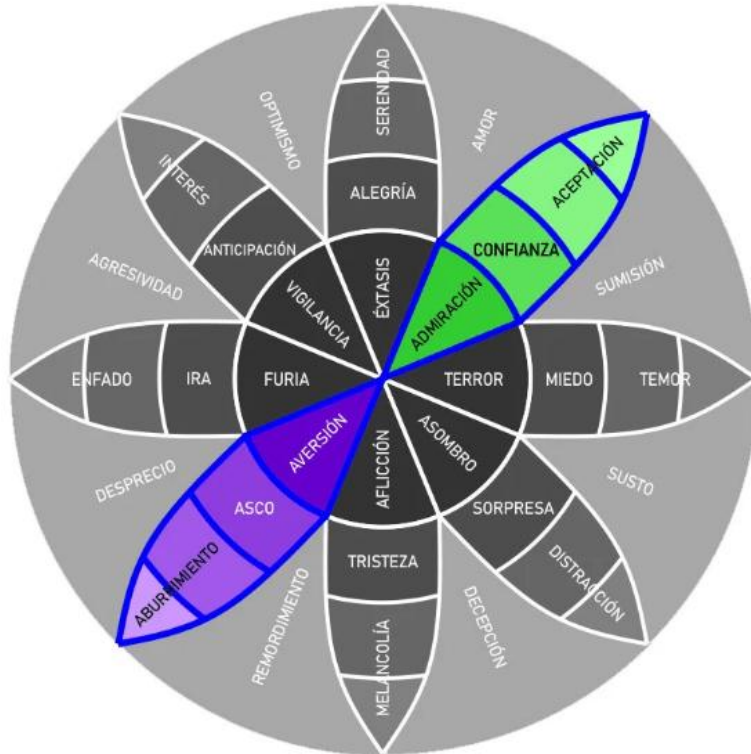


Nota. Esta ilustración corresponde a las emociones básicas en la Rueda de las Emociones de Robert Plutchik. Tomado de Psicología Cada Día, por Ps. Víctor Saavedra.

<https://psicologiacadadia.com/rueda-de-las-emociones/>

Figura 5

Emociones opuestas



Nota. Esta ilustración corresponde a las emociones opuestas en la Rueda de las Emociones de Robert Plutchik. Tomado de Psicología Cada Día, por Ps. Víctor Saavedra.

<https://psicologiacadadia.com/rueda-de-las-emociones/>

Si se habla de emociones, es necesario representar gráficamente perfiles emocionales, por ejemplo miedo, vergüenza vs. disfrute, confianza) y sus cadenas funcionales sobre la participación oral. Con la rueda, se puede operacionalizar emociones por valencia e intensidad, justificar combinaciones que elevan la ansiedad al momento de comunicar, y diseñar intervenciones para desplazar la intensidad y promover emociones antagónicas que amortigüen la ansiedad lingüística.

Teoría componente-proceso (Component Process Model, CPM) y Geneva Emotion Wheel (Klaus R. Scherer, 2009)

Scherer (2005; 2009), propone la teoría Componente-Proceso buscando superar los vacíos en las definiciones de “emoción” y brindar al campo pedagógico e investigativo una estructura sistemática y cuantificable: qué dimensiones evalúa el individuo (percepción de control/valoración, novedad, coherencia con objetivos personales), de qué manera se transforman las respuestas fisiológicas y expresivas, y de qué manera se integran de manera sincronizada hasta constituir un episodio emocional.

Para Scherer, una emoción no es algo que se mantiene con la misma intensidad, sino un episodio dinámico que se lleva a cabo en el momento. Esto sucede, porque al momento de tener un estímulo, el estudiante hace una evaluación paso a paso (*appraisal*) de lo que está pasando y coordina varios componentes al mismo tiempo:

Tabla 2

Componentes Teoría de K. Scherer

Componente	Explicación	Ejemplo
Cognitivo-evaluativo	Cómo se interpreta la situación	¿Puedo hacerlo? ¿Qué pasa si me equivoco?
Fisiológico	Cambios en el cuerpo	Tensión, palpitaciones, sudoración
Expresivo-motor	Lo que se puede percibir externamente, (cómo me ve el otro).	Gestos, postura, tono de voz
Motivacional	Impulsos de acción	Hablar, callar, evitar, defenderse



Experiencial

Como lo siente el estudiante

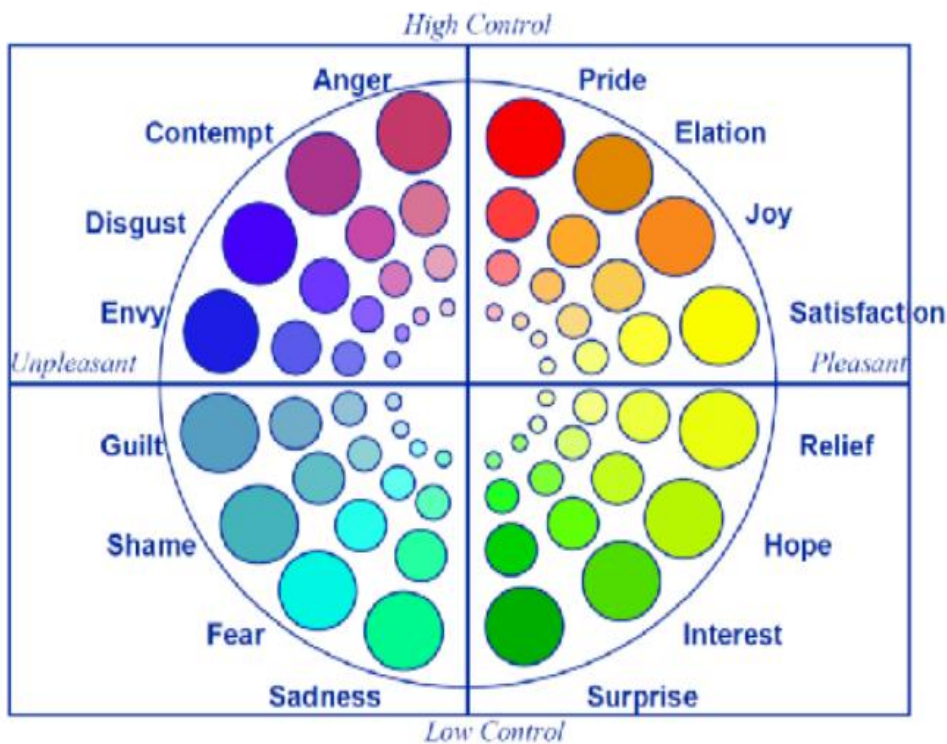
Miedo, vergüenza, confianza

Nota. Elaboración propia.

Estos componentes se combinan y cambian a medida que pasa el tiempo. Para medir esto de forma ordenada, fue creada la *Geneva Emoción Wheel* (GEW). La GEW permite ubicar lo que el estudiante manifiesta en dos ejes: uno de valencia, que describe qué tan agradable o desagradable es una emoción; y otro de control percibido, que describe cuánto cree el estudiante que puede manejar la situación.

Figura 6

Geneva Emotion Wheel



Nota. Esta figura corresponde a la version prototipo de la Rueda de Emociones de Geneva, con 16 emociones. Klaus Scherer, 2005. Tomado de ResearchGate, por Vera Schumann et al, 2015.

Dadas estas condiciones, el CPM ayuda a explicar el círculo que normalmente se forma durante la clase de inglés, en medio de actividades de comunicación oral, dado en el ejemplo planteado en la figura 2. Con el ejemplo dado en dicha figura, se explica el modelo de Scherer. Si se evalúa bajo control (“no me alcanza el vocabulario”) y alto costo social (“si fallo, se van a reír”), la respuesta será un patrón típico: tensión corporal, bloqueo mental, evitación y la experiencia de miedo. Con la GEW, se ubica con precisión si la emoción que se percibe es agradable o no (valencia) y cuanto control se cree tener sobre la emoción. Con la GEW se puede comparar cómo se siente en distintas actividades, se notan cambios después de que el docente propone estrategias (más apoyo con vocabulario o gramática) y por medio de la práctica guiada, se sube el control y se reduce la amenaza (errores como parte del aprendizaje) con el fin de romper el círculo de miedo y animar al estudiante a participar más.

Ansiedad lingüística

Uno de los principales obstáculos que afectan la adquisición de nuevos idiomas por parte de los estudiantes es la ansiedad lingüística, definida como la incomodidad o el nerviosismo, específicamente asociados con el proceso de aprendizaje y uso de una lengua no materna. Este tipo de ansiedad tiene un impacto alto en el desempeño, rendimiento lingüístico y resultados del aprendizaje (MacIntyre y McGillivray, 2023).

Existe un amplio consenso en cuanto a la definición de esta variable por parte de autores, acotando que es distinta a otros tipos de ansiedad y que tiene un impacto altamente negativo en el aprendizaje de una lengua extranjera. La ansiedad lingüística implica un deterioro en los procesos cognitivos de los estudiantes, lo cual afecta en gran medida el aprendizaje de la lengua extranjera y el éxito del proceso de enseñanza (Zhang, 2019).

La ansiedad lingüística ha sido una de las variables afectivas más influyentes en el desempeño de los estudiantes. Esta se entiende como una reacción emocional que aparece cuando los estudiantes deben comunicarse en un idioma distinto a su lengua materna, en este caso, el inglés. Se manifiesta a través de sentimientos como el nerviosismo, la tensión o la inseguridad y limita la participación en clase. Horwitz et al. (1986) la definen como un constructo de tres dimensiones: la ansiedad comunicativa (temor a hablar en público); el miedo a la evaluación negativa, (preocupación por ser corregido o juzgado por pares o docentes); y la ansiedad ante los exámenes (nerviosismo causado por las pruebas orales y escritas). Esta multidimensionalidad implica componentes físicos, cognitivos, afectivos y conductuales que se retroalimentan, por lo que su intervención debe integrar estrategias cognitivas, herramientas de regulación emocional y ejercicios de exposición comunicativa gradual. Comprender estas dimensiones es fundamental para analizar cómo emociones específicas reportadas por los estudiantes podrían incidir en sus niveles de ansiedad lingüística en el aula de inglés. Por tanto, este estudio pretende focalizar la atención en estudiantes de educación secundaria, ya que allí la ansiedad lingüística emerge en un momento formativo crítico, y es en estos espacios donde se limita la práctica oral cotidiana y reproduce brechas de acceso a oportunidades lingüísticas, mejorando el rendimiento y la inclusión de los estudiantes en escenarios educativos masivos.

No obstante, algunos estudiantes no manifiestan los síntomas mencionados anteriormente y la ansiedad frente a la clase puede pasar desapercibida ante el docente, lo que conlleva principalmente a la baja o nula participación en actividades orales, así como el bajo rendimiento en el aula (Ansari, 2015). Las dimensiones que conforman la ansiedad lingüística, según Horwitz et al. (1986), muestran que ésta constituye un fenómeno particular, que difiere de otros tipos de ansiedad, ya que se da principalmente en contextos donde el estudiante se ve obligado a

usar la lengua extranjera. De esta forma, entre más ansioso se sienta un estudiante, peor será su desempeño en las actividades de producción oral (Manda y Irawati, 2021).

Con base en estos aportes teóricos, estudios han mostrado que la ansiedad lingüística se manifiesta en tres niveles; físicos (con síntomas como sudoración, temblores o palpitaciones); conductual (reflejado en la evitación de la participación); y cognitivo (asociado a bloqueos mentales y dificultades de concentración) (MacIntyre y Gardner, 1991; Gregersen y Horwitz, 2002). Dicho esto, la ansiedad lingüística no es la incapacidad permanente para aprender un idioma, sino una respuesta emocional que puede manejarse con estrategias pedagógicas que favorezcan la confianza, la motivación y la autonomía del estudiante (Dewaele et al., 2017). Por tal razón, es importante comprender y atender que este fenómeno sea fundamental para promover ambientes de aprendizaje más seguros y efectivos, en los que las emociones desempeñan un papel positivo en la adquisición de la lengua.

Según Šifrar y Pavlič (2024), los niveles de ansiedad durante la producción oral son más altos entre los estudiantes con niveles más bajos de competencia lingüística. Esto generalmente se manifiesta como ansiedad por comunicarse y ansiedad por tomar exámenes. Esto causa un impacto altamente negativo en el proceso de aprendizaje, lo que no permite una comunicación efectiva en el idioma objetivo. La ansiedad por el Idioma extranjero (FLA) refleja la falta de disposición y confianza de los estudiantes para involucrarse en actividades de clase que requieren comunicación en la lengua extranjera (Kianinejad, 2024). Las actividades cooperativas mejoran los entornos de aprendizaje de idiomas y brindan a los estudiantes la oportunidad de enfatizar la cooperación, el trabajo colaborativo y la retroalimentación positiva (Saffari et al., 2024).



En el caso de los estudiantes de secundaria, la ansiedad lingüística no solo interfiere en el aprendizaje afectando el rendimiento, sino también la disposición de los estudiantes a exponerse en público. Estudios recientes realizados por Botes et al., (2020) destacan la obstaculización en el proceso de aprendizaje ocasionada por FLA, y a su vez, demuestran cómo disminuye la motivación de los estudiantes en cuanto a su participación en actividades que involucran hablar en público y recibir una calificación. Esto implica que, en la práctica, muchos estudiantes se autoexcluyen de oportunidades valiosas de retroalimentación. En su negativa por participar de estos tipos de actividades, limitan el acceso a una valoración formativa que ayude a mejorar sus niveles de motivación y autoestima, generando una mentalidad desfavorable y contraria a la perseverancia, resiliencia y buena actitud necesarias para superar todos los desafíos que implica el aprendizaje de una lengua extranjera (Altun, 2023). Esta renuncia a la evaluación formativa resulta especialmente relevante para la pregunta de investigación y el objetivo general de este estudio, en la medida en que restringe espacios pedagógicos clave para regular las emociones, disminuir la ansiedad lingüística y fortalecer las habilidades comunicativas en contextos reales de interacción. En este escenario, muchos de ellos se autoperciben como “malos para el inglés”, desconociendo la capacidad que tienen para mejorar en aquellos aspectos que se convierten en obstáculos en su proceso de adquisición del lenguaje. De hecho, las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades lingüísticas juegan un papel central en el desarrollo de la ansiedad específica del lenguaje, particularmente en entornos sociales y evaluativos (Dewaele y Li, 2022).

El presente trabajo comulga con la definición de la ansiedad lingüística como un constructo específico, multidimensional y situacional propuesto por Horwitz et al. (1986), la cual integra dimensiones comunicativas, de evaluación negativa y se expresan en los planos físico,

cognitivo y conductual (MacIntyre y Gardner, 1991; Gregersen y Horwitz, 2002). Esta concepción es la más afín a los objetivos propuestos porque distingue la ansiedad lingüística de otras ansiedades y explica su impacto directo sobre los procesos implicados en la lengua extranjera (Zhang, 2019). Además, esta perspectiva se articula con evidencias recientes sobre la relación entre competencia percibida, motivación y disposición a comunicarse (Botes et al., 2020; Dewaele y Li, 2022) y orienta decisiones pedagógicas viables que hacen de la ansiedad lingüística un fenómeno abordable y no una incapacidad fija (Dewaele et al., 2017; Saffari et al., 2024). Por ello, esta definición ofrece el andamiaje teórico y metodológico más coherente con nuestros objetivos y población.

Teorías alrededor de la ansiedad lingüística

Para profundizar en la relación entre emociones, ansiedad lingüística y desempeño comunicativo, resulta necesario considerar los modelos específicos que han explicado cómo la ansiedad emerge y opera en el aula de lenguas extranjeras. En esta línea, se retoman dos referentes centrales: por un lado, la propuesta de Horwitz et al. (1986) sobre la *Foreign Language Classroom Anxiety* (FLCA) y su escala FLCAS, que describe la ansiedad lingüística como un fenómeno situacional y multidimensional propio de la clase de lengua extranjera; y, por otro lado, la Hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen (1982), que muestra cómo variables emocionales como el miedo, la vergüenza o la baja autoconfianza pueden bloquear el aprovechamiento del input lingüístico. La revisión de estos modelos permite comprender por qué determinadas emociones limitan la participación oral y el rendimiento en inglés, a la vez que sustenta la necesidad de medir la ansiedad lingüística y de repensar la práctica docente desde una perspectiva que integre de manera explícita la regulación afectiva en el diseño de ambientes de aprendizaje.

Ansiedad específica del aula de lengua extranjera, o Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) (Horwitz et al., 1986)

En la actualidad, existen modelos de ansiedad lingüística por los cuales se pueden entender los conceptos a través de sus causas y efectos. Por ejemplo, la ansiedad lingüística en el aula de clases de inglés y su *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) de Horwitz et al. (1986), el cual se ha convertido en un pilar fundamental en el campo de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Su constructo *Foreign Language Anxiety* (FLA) y la creación de la FLCAS han sido ampliamente validadas y utilizadas en contextos diversos. Estos estudios permiten consolidar que la ansiedad lingüística se experimenta de manera multidimensional.

La razón por la que Horwitz et al., (1986) crean este constructo, fue porque observaron que muchos estudiantes reportaban reacciones emocionales intensas, específicamente en la clase de lengua extranjera, incluso si no se les consideraban o eran ansiosos en otros contextos académicos. Para operacionalizar el constructo, desarrollaron la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), un instrumento tipo Likert que cuantifica el nivel de ansiedad comunicativa en clase de idioma extranjero. Este instrumento y la teoría asociada han mostrado de forma consistente que niveles altos de FLCA se asocian con menor rendimiento académico en la lengua extranjera y con una menor disposición a participar oralmente. Estudios recientes, como los de Han et al. (2022), Dewaele et al. (2023) y Chen (2025), han confirmado que existe una correlación negativa moderada entre FLCA y el desempeño académico en lengua extranjera, lo que sugiere que la ansiedad lingüística tiene efectos reales sobre el aprendizaje.

Los autores proponen que la ansiedad lingüística es un tipo de ansiedad situacional, propia de la clase de lenguas extranjeras, llamada *Foreign Language Classroom Anxiety* (FLCA), que se manifiesta cuando el estudiante debe hacer uso de la lengua extranjera bajo presión

evaluativa o recursos lingüísticos limitados. Este tipo de ansiedad constituye tres dimensiones afectivas identificables: Aprehensión comunicativa (miedo a hablar frente a otros); miedo a la evaluación negativa (temor a ser corregido, ridiculizado o juzgado); y ansiedad ante las pruebas en la lengua extranjera. Horwitz et al., (1986) no la consideran un rasgo de personalidad, sino una respuesta emocional que se da en el aula de lengua extranjera, que puede generar manifestaciones físicas (sudoración en las manos), cognitivas (bloqueo mental) y conductuales (evitar participar oralmente en clase).

Teniendo en cuenta el enfoque de la FLCA, el trabajo de estos investigadores ofrece una base conceptual y metodológica directamente alineada con los objetivos de esta investigación. Por una parte, en términos conceptuales, define la FLCA como un constructo específico de la clase de lengua extranjera (relacionado específicamente a la interacción oral) que permite interpretar emociones como miedo, vergüenza o inseguridad como componentes de un fenómeno académico que limita el acceso a la práctica comunicativa. Por otra parte, en términos metodológicos, provee un instrumento validado, la Escala de Ansiedad Específica del Aula de Lengua Extranjera (*Foreign Language Class Anxiety Scale, FLCAS*), que lo operacionaliza y habilita su medición en contextos reales de aula. Por lo tanto, esta teoría argumenta cómo emociones como miedo, vergüenza o inseguridad afecta la disposición a hablar en inglés. Estas emociones sustentan que el silencio preventivo o la evitación de turnos no equivalen a desinterés sino a una manifestación de ansiedad situacional propia del entorno de aprendizaje que limita la participación oral, y en consecuencia, el progreso en la lengua extranjera.

La Hipótesis del Filtro Afectivo (Stephen Krashen, 1982)

La teoría del Filtro Afectivo fue propuesta por Stephen Krashen (1982) dentro de su modelo de adquisición de una segunda lengua (*Input Hypothesis/Monitor Model*), como forma

de demostrar la razón por la que, muchos estudiantes que, aun experimentando amplia cantidad de *input*, no progresan; el clima emocional está por encima de la cantidad de *input* a la que se exponga al estudiante. De esta manera, el rol del docente de idiomas va más allá de solo transmitir reglas gramaticales y conceptos y se vuelve una pieza importante en el diseño de ambientes de aprendizaje que promuevan baja ansiedad en los estudiantes y facilite que el *input* entre sin bloqueo emocional.

La noción de “filtro afectivo” fue introducida primeramente por Dulay y Burt (1977) y retomada por Krashen (1982), explica cómo las variables afectivas como la autoconfianza, motivación y la ansiedad, funcionan como un filtro emocional que actúa como bloqueador o facilitador de la entrada de *input* comprensible y necesario para la adquisición de segunda lengua. En una situación en la que el estudiante se sienta expuesto, avergonzado e inseguro, por ejemplo, es porque el filtro afectivo está “alto”, aun cuando el *input* en segunda lengua sea comprensible. Este *input* no se procesa completamente como aprendizaje debido a que el sistema emocional se encuentra en modo “defensivo”. Por el contrario, si el filtro está “bajo”, el estudiante se encuentra con una actitud abierta y atenta, y su sistema emocional está disponible, facilitando la apropiación lingüística.

Con este estudio de base, se justifica pedagógicamente la importancia de medir y entender el papel de las emociones en el aula de inglés, entendiendo que la verdadera adquisición lingüística nos está condicionada sólo a la cantidad de *input* que se entrega al estudiante, sino que es fundamental brindar las condiciones necesarias para que suceda, y esto incluye disminuir los factores que causan miedo, vergüenza o sensación de amenaza. En otros términos, se puede decir que gestionar el ambiente emocional es intervenir directamente sobre el potencial de aprendizaje.

De este modo, la práctica docente debe ser repensada desde un panorama didáctico, dejando a un lado la tradicional enseñanza de corrección formal, la cobertura curricular y la evaluación de desempeño observable, las cuáles, por años, han sido privilegiadas en la enseñanza de las lenguas extranjeras. No obstante, reconociendo la influencia de las emociones como mecanismos mediadores en la alternancia para la toma del turno de habla en una actividad de la clase, la duración de la intervención oral y la insistencia en la intención comunicativa dentro de la lengua extranjera, pasamos a considerar que la regulación afectiva va más allá de su tradicional concepción como simple factor contextual relacionado al ambiente de la clase, y entonces pasa a constituirse como un componente pedagógico que demanda de intervención reflexiva y estructurada (Arnold & Brown, 1999; Oxford, 2016). La elaboración de actividades que implican trabajo colaborativo de bajo riesgo y el reconocimiento del error como parte esperable del proceso de aprendizaje, así como la variabilidad de las formas de participación de las mismas (participación oral-grupal, trabajo en parejas, creación escrita de las respuestas antes de hablar), y la autodeterminación para construir de manera explícita el turno que se va a tomar aceptando que puede comunicarse en una segunda lengua, incluso si no es perfecto, evidentemente no son elementos afectivos superficiales; por el contrario, son intervenciones claras que influyen directamente en la calidad de *input/output* que cada estudiante puede llegar a producir.

Ambientes de Aprendizaje

La palabra ambiente se dio a conocer en 1921, y fue introducida por los geógrafos, para darle una nueva definición a la palabra “medio”, ya que ésta era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre lo que los rodea (Raichvarg, citado en Duarte, 2003, p. 99). Desde esta perspectiva, la palabra “ambiente” define la relación entre personas, objetos, normas



significados y condiciones materiales que inciden en el aprendizaje, integrando factores internos (biológicos) y externos (físicos). Esto supera la concepción reduccionista del aula como un “lugar”, llevándola a nivel de campo de relaciones con sentido cultural.

Gutiérrez y Martínez (2022) definen los ambientes de aprendizaje como “los espacios con condiciones físicas, emocionales, sociales, culturales, tecnológicas y pedagógicas que rodean al estudiante, y que influyen directamente en su proceso de formación académica. No solamente se habla del espacio físico donde se desarrollan las clases, sino de los vínculos que se crean entre docentes y estudiantes, las metodologías, los recursos y el clima emocional que se genera en el salón de clases”.

Con base en lo anterior, los ambientes de aprendizaje pueden definirse como configuraciones físicas, sociales, emocionales (entre otras) que rodean al estudiante, y que no solo comprenden el aula y sus recursos, sino los vínculos existentes en ella, las metodologías, las prácticas de evaluación y el clima emocional que contribuyen o restringen la participación. Esta idea coincide con marcos internacionales que explican cómo describir el contexto, a las personas involucradas y los tipos de entornos (convencionales, auténticos, virtuales o híbridos). Buscan que contexto, estudiantes, docentes y ambiente trabajen en conjunto para identificar necesidades y guiar mejor las acciones pedagógicas.

Cuando se enfoca en el constructo ambientes bilingües de aprendizaje (ABA), la idea es construir espacios donde el inglés se use de forma real y segura. Esto implica actividades cooperativas, objetivos claros y evaluaciones que ayuden a mejorar sin miedo al castigo. Rodríguez et al. (2024) plantean que un ABA redefine el bilingüismo desde una perspectiva holística y sociocrítica, situándose en un tránsito que va de “ambientes” hacia “ecologías del aprendizaje”. Las autoras proponen un enfoque integral para los ABA, llamado CREATE. Este

enfoque orienta el diseño hacia rutinas claras y constantes, buenas relaciones, corresponsabilidad, pedagogía que transforma, enseñanza justa y alto compromiso. Con ello, se busca crear ambientes seguros, colaborativos e inclusivos que aumenten las posibilidades de usar la lengua extranjera y reconozcan la diversidad del grupo. Además, plantea conectar lo que dicen las políticas, lo que organiza el curriculum y lo que ocurre en el aula.

Sobre los ambientes de aprendizaje de nuestro contexto, sabemos que desde siempre han existido falencias que obstaculizan las condiciones óptimas en las que se puede desarrollar una clase, en especial si se trata de una clase de inglés. De acuerdo con lo ya mencionado, las condiciones que rodean a los estudiantes, facilitan u obstaculizan el proceso académico. En el salón de inglés, muchas veces las condiciones físicas (falta de recursos y/o de infraestructura), emocionales (manifestación de emociones y sentimientos, especialmente negativos), sociales (relaciones con sus familias, compañeros de clase, amigos), pedagógicas (formación docente, metodología, currículo) impiden el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Con el paso del tiempo, se ha logrado establecer que las emociones emergen como un eje central que influye directamente en el resultado que se produce de la propiciación de contextos bilingües que integren la participación activa de los aprendices, priorizando la seguridad emocional a través del aprendizaje colaborativo y con evaluaciones menos punitivas. De allí, surge la necesidad de redireccionar aquellos métodos de enseñanza, los cuales solo se basan en aspectos cognitivos y medibles o cuantitativos, por aquellos que apuntan a enriquecer las experiencias psicológicas y emocionales de los estudiantes, en donde se sientan motivados y confiados y además, experimenten con el idioma, sin el temor de ser juzgados, lo cual es vital para la adquisición de la segunda lengua y la reducción de la ansiedad lingüística (Andrea, 2021).

Haciendo una integración, un ABA pertinente para este trabajo de investigación es aquel que integre la aplicación de diagnóstico del entorno y de sus actores para identificar barreras contextual y afectivas, y que establezca normas de participación orientadas a la inclusión y al respeto. En un escenario de pérdidas de aprendizaje, los ABA ofrecen un marco para reequilibrar el énfasis exclusivamente cognitivo con el cuidado de las dimensiones socioemocionales y culturales, promoviendo condiciones que reducen la ansiedad y favorecen el disfrute durante la interacción oral, la cual es una condición imprescindible para el aprendizaje de una lengua extranjera en la población objetivo. En este sentido, los hallazgos de este estudio sobre emociones y ansiedad lingüística aportan insumos concretos para el diseño de ambientes bilingües de aprendizaje más sensibles al clima emocional del aula y a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Incidencia de las emociones en la ansiedad lingüística

En los últimos años, las emociones han recibido una atención relevante, demostrando que pueden impactar los resultados del aprendizaje de idiomas (Ning, 2023). El vínculo que existe entre emociones específicas y ansiedad lingüística puede entenderse como un proceso de mediación afectivo-cognitiva desarrollado de manera sincrónica durante el desempeño comunicativo en una lengua extranjera.

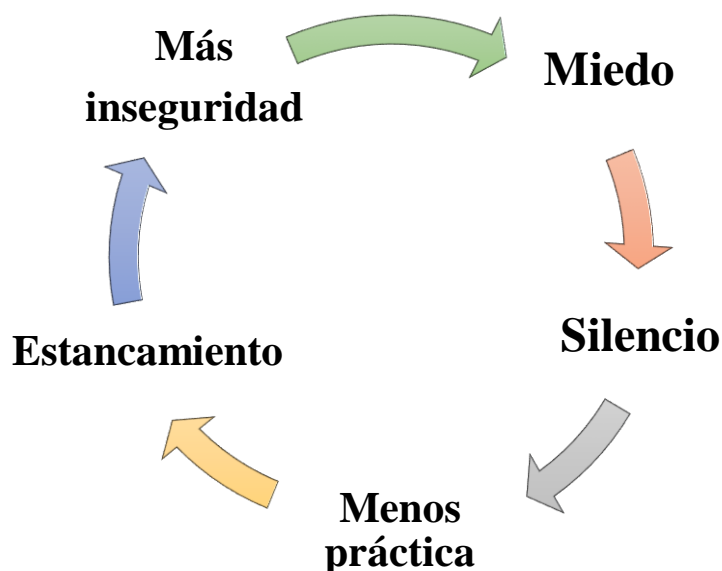
Aquellas experiencias emocionales como el temor, la vergüenza, y la falta de confianza en sí mismos actúan como detonantes de respuestas y mecanismos de autoprotección, frente a la gran posibilidad de exponerse públicamente en la lengua extranjera. Si un estudiante siente temor a ser corregido en voz alta, y teme cometer errores frente a su grupo, o si tiene miedo a ser objeto de burla por parte de su clase, el miedo generado activa una respuesta anticipada de amenaza social, provocando sentimientos como “si hablo, pueden juzgarme”, lo cual aumenta síntomas

fisiológicos asociados a la ansiedad como: tensión muscular, arritmia cardíaca, bloqueo mental y dificultad para hacer uso de vocabulario aprendido. En la literatura, esta sintomatología ha sido descrita como ansiedad comunicativa y temor a la evaluación negativa, dos de las dimensiones centrales de la ansiedad lingüística en el aula de lengua extranjera (Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 2017).

De este modo, la emoción “miedo” no es solo un estado emocional negativo, sino que conlleva al estudiante a restringir su participación oral. Esa restricción, asimismo, intensifica la percepción de incapacidad (“no hablé porque no puedo hablar bien”), y fortalece un autoconcepto negativo como “mal hablante del inglés”, lo cual genera estados emocionales caracterizados por la falta de autoconfianza y sensación de inferioridad académica en relación con sus compañeros.

Figura 7

Ciclo de una emoción (negativa).



De acuerdo con la figura anterior, se da el ciclo de retroalimentación efectiva: al tener miedo, el estudiante prefiere permanecer en silencio, lo que conlleva a que haya menos práctica

del idioma y haya un estancamiento. Esto le va a causar más inseguridad, y le causará miedo. Y así, se repite. Este mismo mecanismo se aplica a la vergüenza. Cuando hablar inglés se asocia con la posibilidad de “hacer el ridículo”, la dimensión social del aula (miradas, risas, comparaciones) se convierte en una fuente directa de amenaza identitaria, lo que eleva de manera inmediata la ansiedad lingüística (Horwitz et al., 1986; Dewaele y MacIntyre, 2019). La inseguridad se muestra como una unión entre emoción puntual y estado emocional sostenido. Con la exposición negativa ante experiencias repetidas, como por ejemplo “preferí callar para no equivocarme”, el estudiante comienza a crear expectativas futuras de fracaso en su proceso comunicativo. Frente a ese tipo de situaciones, no se necesita un evento inmediato para activarse, ya que el estudiante viene a la clase con predisposición, tensión, nerviosismo y evitación a la participación.

Desde la perspectiva emocional, la baja autoconfianza convierte una emoción temporal en un estado de ánimo constante hacia la clase de inglés. Esta percepción de amenaza es lo que se denomina ansiedad lingüística, convirtiendo la clase de inglés en un espacio permanente de riesgo constante, y ya no solo como estar nervioso en una intervención puntual (Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 2017). Desde este panorama, el miedo, la vergüenza y la inseguridad al momento de comunicarse no son variables meramente correlacionadas con la ansiedad lingüística, sino que operan como factores causales directos y como elementos que sostienen su continuidad temporal.

Investigaciones como las de Veas y Pacheco, (2024), están de acuerdo y coinciden en que la ansiedad afecta de manera negativa el desenvolvimiento en las habilidades comunicativas, la participación durante la clase y la autoconfianza. En dicho trabajo investigativo se sostiene que la motivación para aprender una lengua adicional está profundamente entrelazada con

dimensiones afectivas como la ansiedad lingüística, la autoeficacia y las percepciones emocionales del aula, al punto de que dichas variables emocionales pueden impulsar o bloquear la participación comunicativa del estudiante; en particular, afirman que la ansiedad actúa como un filtro afectivo que inhibe la disposición a hablar, disminuye la toma de riesgos y reduce la confianza, afectando tanto la persistencia en la tarea como la internalización del nuevo código lingüístico, mientras que un clima emocional seguro, caracterizado por apoyo docente, retroalimentación constructiva y baja amenaza evaluativa, contribuye a sostener la motivación y, con ello, a mitigar la ansiedad y favorecer el involucramiento activo en el proceso de adquisición; de este modo, la motivación no se entiende como un rasgo puramente individual, sino como un fenómeno dinámico situado que se configura en la tensión entre disfrute, interés, metas personales e incluso presión social, de modo que estados emocionales positivos (confianza, sensación de logro, disfrute) fortalecen la motivación intrínseca y, por extensión, la participación oral, mientras que estados emocionales negativos (nerviosismo, miedo a equivocarse, inseguridad frente a la evaluación) la erosionan y pueden conducir a la evitación comunicativo; no obstante, en el documento analizado no se precisa con claridad el contexto empírico específico del estudio (país de aplicación, nivel educativo o población concreta participante), lo cual limita la posibilidad de ubicar estas relaciones emoción–ansiedad–motivación en una realidad escolar o universitaria particular.

Aunque la literatura respalda la relación entre emociones, ansiedad lingüística y desempeño comunicativo, persiste un vacío específico en poblaciones adolescentes de instituciones públicas del departamento del Atlántico y, en general, de la región Caribe colombiana. Este proyecto se propone atender dicho vacío analizando la incidencia de las emociones en la ansiedad lingüística en contextos escolares públicos, con el fin de aportar

evidencia que oriente la mejora del proceso educativo. Al estudiar este vínculo en estudiantes de secundaria, buscamos ofrecer insumos útiles para docentes, estudiantes y responsables educativos: un conocimiento más preciso de estos factores no solo puede favorecer el rendimiento académico, sino también promover un desarrollo emocional saludable en la población escolar.

Dewaele y MacIntyre (2019) demuestran que las experiencias positivas como el gozo y la satisfacción personal aumentan la disposición por parte de los aprendices a comunicarse en una segunda lengua, consolidando su perseverancia frente a situaciones desafiantes u obstáculos que puedan presentarse durante el proceso, además de favorecer la construcción y desarrollo de una identidad lingüística más sólida y que cada vez va a depender menos del temor a ser evaluado por parte de sus docentes y demás compañeros.

En definitiva, en el campo de la investigación sobre la ansiedad lingüística en el aprendizaje de una segunda lengua, el “nivel de inglés” no debería ser medido únicamente como un predictor del desempeño comunicativo, sino que se hace necesaria la comprensión de lo que sienten los estudiantes cuando deben usar el inglés frente a la clase u otro público, ya que estas emociones son un indicador de conductas que se manifestarán en los estudiantes como la evitación, poca o nula participación, silencio o alguna otra muestra que puede ser interpretada injustamente como falta de interés o competencia por parte de estos. Así las cosas, tenemos que las emociones funcionan en dos sentidos: como un puente, cuando estas favorecen al gozo, el disfrute, la curiosidad y la confianza. Por otro lado, funcionan como una barrera entre el conocimiento lingüístico y su uso social en el escenario del aula cuando estas producen ansiedad, vergüenza o amenaza. Si se invisibiliza y se ignora esta mediación afectiva, sería omitir la manera en que las dinámicas de poder, la autopercepción académica y las vivencias emocionales

del momento determinan los perfiles de quienes participan activamente, de aquellos que callan y las condiciones específicas de bajo las cuáles se manifiestan estos fenómenos en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras (Horwitz et al., 1986; Immordino-Yang & Damasio, 2007; MacIntyre, 2017). En tal sentido, abordar la atención pedagógica hacia las emociones trasciende la concepción de “acompañamiento emocional” abstracta y se constituye como una acción orientada a crear las condiciones necesarias para garantizar oportunidades equitativas de participación oral en una segunda lengua, como requisito fundamental para el fortalecimiento de la competencia comunicativa.

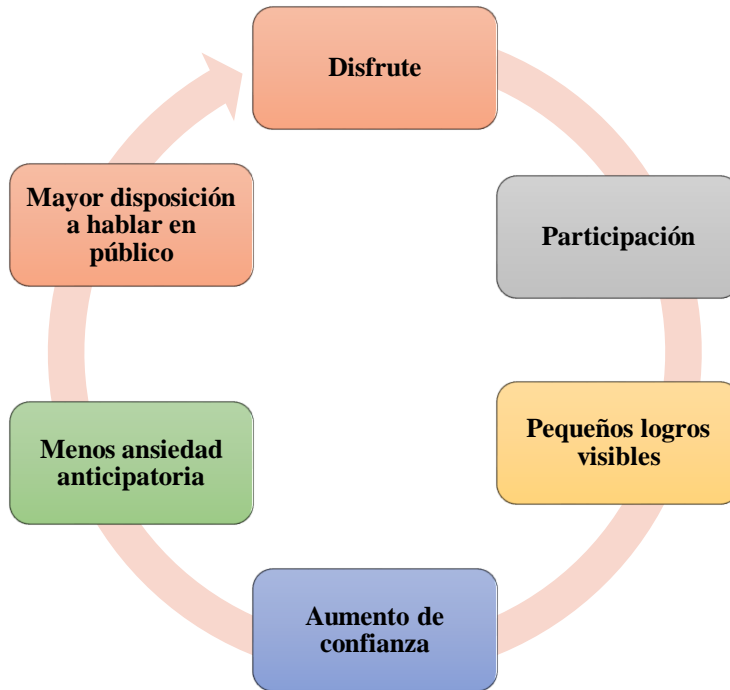
No obstante, esta relación también se muestra en sentido opuesto: algunas emociones positivas como la confianza y el disfrute, ejercen una influencia moduladora de baja ansiedad lingüística, por consiguiente, abren espacios de comunicación participativa mucho más constante. La confianza, entendida en este estudio como la percepción de autoeficacia comunicativa (“soy capaz de hacerme entender aunque no hable perfecto”), mitiga el temor a ser evaluados negativamente, ya que desplaza el foco desde el juicio externo hacia la propia capacidad de agencia lingüística (MacIntyre, 2017; Oxford, 2016). Cuando el estudiante es capaz de pedir información o aclaración para mejorar su participación, hace gestos o emplea sinónimos para hacerse entender, ya no ve el error como símbolo de exposición negativa ante sus pares, sino como parte normal de su interacción en la lengua extranjera. Esa percepción de autoconfianza disminuye la valoración de amenaza potencial de la situación comunicativa, por consiguiente, disminuye la intensidad de la respuesta emocional de ansiedad. Desde un enfoque pedagógico, podemos decir que la confianza no suprime las deficiencias lingüísticas objetivas del estudiante, pero transforma emocionalmente lo que significan frente a los otros.



Uno de los elementos que ejerce un papel de protección ante la ansiedad lingüística en el aula es el disfrute (*enjoyment*). Dewaele y MacIntyre (2019) han demostrado la coexistencia de disfrute y ansiedad en el mismo plano, sin embargo, esta relación tiende a llevar la conducta del individuo en sentidos contrarios. Dicho de otra manera, mientras que, por un lado, la ansiedad cohíbe al estudiante a tomar un turno de participación en las actividades del aula, el disfrute promueve la persistencia, la curiosidad y la motivación a comunicarse. Se muestra entonces que el disfrute aparece cuando el estudiante no ve la interacción en la lengua extranjera como una prueba sino que la visiona como una oportunidad significativa, dinámica e interesante para comunicarse y ser escuchado. De ese modo, el disfrute hace que el temor a equivocarse en público frente a una situación académica, pase a un segundo plano y provoque que el estudiante se sienta capaz de volver a participar, aun cuando haya cometido errores. En ese mismo orden de ideas, a largo plazo, esta práctica repetitiva pero voluntaria se convierte en una práctica real de la lengua extranjera, fortaleciendo la autoconfianza.

Figura 8

Ciclo del disfrute (enjoyment) en el aula de clase



Nota. Elaboración propia.

Se crea así un ciclo nuevo: el estudiante disfruta de una actividad, participando activamente. En esta situación, se dan pequeños logros visibles, lo que aumenta la confianza, y por ende, el estudiante presenta menos ansiedad anticipatoria y mayor disposición a hablar en público (Dewaele y MacIntyre, 2019; Oxford, 2016).

Esto permite articular con mayor precisión la pregunta de investigación sobre la incidencia de las emociones en la ansiedad lingüística: no estamos hablando sólo de si las emociones “acompañan” la ansiedad, sino de cómo ciertas emociones negativas (miedo, vergüenza, inseguridad) actúan como generadores y sustentadores de la ansiedad lingüística al posicionar el acto de hablar en la lengua extranjera como una amenaza social constante; y de cómo ciertas emociones positivas (confianza, disfrute) operan como mediadores que atenúan esa amenaza percibida, habilitando la participación oral, que es precisamente el comportamiento crítico para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera (Horwitz et al.,

1986; Dewaele & MacIntyre, 2019; Immordino-Yang & Damasio, 2007). En términos pedagógicos, esto implica que intervenir sobre las emociones del estudiante no es un gesto “afectivo” periférico, sino una estrategia didáctica directamente orientada a reducir la ansiedad lingüística y, al hacerlo, ampliar el acceso real a la interacción en la lengua extranjera.

Este estudio combina dos ideas clave sobre las emociones y la ansiedad lingüística. Desde Scherer, entendemos la emoción como una respuesta breve que integra lo corporal, lo que pensamos de la situación y lo que nos impulsa a hacer; desde Plutchik, distinguimos emociones discretas (miedo, vergüenza, inseguridad; disfrute y confianza) con función adaptativa y distinta intensidad. Estas bases se vinculan con Horwitz, quien define la ansiedad lingüística específica de la lengua extranjera en tres partes: aprehensión comunicativa, temor a la evaluación negativa, y ansiedad ante exámenes. A su vez, Krashen explica que estas emociones elevan o bajan el filtro afectivo: cuando el filtro sube (miedo, vergüenza), cuesta más procesar el *input* y producir en inglés; cuando baja (disfrute, confianza), es más fácil participar y aprender. Operativamente, en esta investigación las emociones (variable independiente) se medirán por su valencia e intensidad percibida y por indicadores fisiológicos, cognitivos, y conductuales; la ansiedad lingüística (variable dependiente) se medirá con puntajes tipo FLCAS y conductas observables (evitación de turnos, silencios prolongados, autocorrecciones).

Existe evidencia abundante en contextos internacionales, universitarios y urbanos, pero es escasa en el contexto del Caribe colombiano, específicamente en las instituciones educativas públicas de secundaria del Atlántico. También faltan estudios que integren, en el mismo diseño, medidas estandarizadas de ansiedad con indicadores emocionales y que analicen el papel protector de emociones positivas en situaciones reales de clase (exposición, corrección y evaluación). Por eso, este estudio es pertinente porque contextualiza el fenómeno en el Atlántico,



operacionaliza emociones y ansiedad de forma alineada con la teoría y traduce los hallazgos en implicaciones pedagógicas (rutinas de participación, retroalimentación, evaluación formativa) que pueden reducir el filtro afectivo y mejorar la práctica oral en aulas públicas de la región.

MARCO METODOLÓGICO

El presente marco metodológico expone las decisiones técnicas y procedimentales que orientaron el desarrollo de este estudio sobre la influencia de las emociones en la ansiedad lingüística y su impacto en las habilidades comunicativas de estudiantes de 10° y 11° de una institución educativa pública del Atlántico, Colombia. En este apartado se describe el enfoque mixto adoptado, el diseño de investigación, las características de la población y la muestra, así como los instrumentos de recolección de información y los procedimientos seguidos para su aplicación. Asimismo, se detallan las estrategias de análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, junto con las consideraciones éticas y de rigor científico que sustentan la validez y la confiabilidad de los resultados obtenidos.

Tipo de investigación

El enfoque metodológico mixto representa un tipo de investigación que integra intencionadamente datos cualitativos y cuantitativos, con el objetivo de obtener una comprensión más a fondo y detallada de las variables objeto de estudio. Esta metodología no sólo recolecta ambos tipos de información, sino que además hace énfasis en el análisis conjunto y la formulación de conclusiones integradas, denominadas metainferencias, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Dado que este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar la influencia de las emociones en la ansiedad lingüística entre los estudiantes de 10° y 11° que aprenden inglés como idioma extranjero, se busca identificar las características de las emociones asociadas con el proceso de aprendizaje, así como el impacto que éstas causan en los niveles de ansiedad lingüística experimentados por los participantes.

Siendo este el propósito, esta investigación adopta un enfoque metodológico mixto, el cual permite integrar datos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más compleja del fenómeno investigado. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), el enfoque cualitativo implica un examen profundo de las experiencias, pensamientos y emociones de los estudiantes, mientras que el enfoque cuantitativo analizará datos medibles relacionados con las emociones asociadas al aprendizaje.

Con relación al tipo de estudio que se pretende aplicar, el de una investigación descriptiva-correlacional es el correcto en este caso, ya que busca caracterizar las emociones presentes en los estudiantes y analizar su relación con los niveles de ansiedad lingüística. La investigación se enmarca dentro de un enfoque descriptivo, que permite la recopilación y el análisis sistemáticos de datos. Chen (2006) menciona que al usar métodos mixtos, se combinan tanto datos cualitativos como cuantitativos para obtener una imagen integral del fenómeno investigado. El autor menciona dos maneras de usar esta metodología, una que usa los métodos tal y como son, y otra en la que se modifican para adaptarlos a las necesidades de la investigación. Esta última, será la manera en la que se usará para el presente estudio.

Contexto y Participantes

El estudio se llevó a cabo en una institución educativa de carácter público, ubicado en el municipio de Galapa, en el departamento del Atlántico, en un contexto donde los estudiantes hablan español, y se encuentran aprendiendo inglés como lengua extranjera. Se contó con la participación de 30 estudiantes de secundaria, de los grados 10° y 11°, y que pertenecen al grupo etario entre los 15 y 17 años. La elección de los estudiantes fue de manera aleatoria y solo se tuvo en cuenta que estuvieran cursando los grados en mención.



Tabla 3

Participantes del proyecto

Número de participantes	Edad	Lugar de Origen	Nivel/Ámbito Educativo	Características adicionales pertinentes al proyecto
Treinta (30) estudiantes (en la institución educativa, existen tres grupos/cursos de 10°, identificados por números: 01, 02 y 03; así como existen tres grupos/cursos de 11°, identificados de igual manera).	Entre 15 y 17 años	Galapa, Atlántico	Secundaria y media vocacional	Estudiantes con conocimiento básico del inglés; estudiantes de una institución educativa pública del departamento del Atlántico, localizada en la zona urbana de un municipio del área metropolitana de Barranquilla; la institución educativa se encuentra ubicada alrededor de empresas nacionales y multinacionales.

Nota. Elaboración propia.

Es necesario para los docentes investigadores mencionar que la muestra de participantes que se tomaron es representativa de la población de estudiantes de 10° y 11°. Al ser una población homogénea (es decir, que todos los estudiantes cuentan con las mismas características dentro del curso y grado al que pertenecen), se seleccionaron los 30 estudiantes de manera aleatoria. Se tomaron cinco estudiantes de cada curso de 10° y cinco estudiantes de cada curso de 11°. La intención de esto es homogeneizar la cantidad de estudiantes en cada grado y en cada curso.

Por otra parte, al momento de solicitar el aval de la comunidad educativa donde se desarrollará el trabajo de investigación, no se solicitó ni se dejó constancia de usar el nombre de la institución, por lo que no se explicita el nombre de ésta.

En cuanto a la participación de padres de familia, acudientes o cuidadores, no estarán involucrados en ninguna estancia del desarrollo del trabajo de investigación, salvo el que les correspondió como signatario en los asentimientos.

Además, en la redacción de los consentimientos y/o asentimientos informados, fue fundamental la protección de la identidad de los participantes, ya que todos son menores de edad. La información personal de los estudiantes y de los tutores responsables queda bajo reserva, para salvaguardar la identidad de los menores y sus cuidadores a lo largo del desarrollo del trabajo. Por lo tanto, en este trabajo de investigación se hará uso de la codificación de los nombres de los participantes, ya que tampoco quedó aclarado en los consentimientos y/o asentimientos.

Instrumentos de Recolección de Datos (DCI)

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de tres instrumentos de recolección de datos e identificados a partir de ahora como *Data Collection Instruments* (DCI, por sus siglas en inglés), como se muestra en la tabla a continuación. Para diseñar los DCI, se tuvieron en cuenta los objetivos del estudio, los cuales están dirigidos a analizar la influencia de las emociones en la ansiedad lingüística y su impacto en las habilidades comunicativas.

Tabla 4

Instrumentos de recolección de datos utilizados

Instrumento de recolección de datos	Nombre del instrumento de recolección de datos	Propósito/Finalidad
--	---	----------------------------



<u>DCI #1</u>	Emociones recurrentes en el aula de clases de inglés.	Identificar las emociones más recurrentes y algunas sintomatologías derivadas de ellas, en los estudiantes durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
<u>DCI #2</u>	Factores que inciden en los niveles de ansiedad lingüística durante la clase de inglés.	Determinar la incidencia de las emociones en los niveles de ansiedad lingüística al desarrollar habilidades comunicativas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, teniendo en cuenta los factores del entorno de aprendizaje que lo generan.
<u>DCI #3</u>	Estrategias de afrontamiento durante el aprendizaje del inglés.	Identificar qué estrategias de afrontamiento usan los estudiantes, su autoeficacia lingüística y su disposición a comunicarse durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, con el fin de orientar intervenciones que reduzcan la ansiedad lingüística.

Nota. Elaboración propia.

En coherencia con el enfoque mixto de la presente investigación, los tres instrumentos de recolección de información se diseñaron para aportar, de manera complementaria, datos cuantitativos y cualitativos sobre la incidencia de las emociones en los niveles de ansiedad lingüística de los estudiantes de 10° y 11° de una institución educativa pública del departamento del Atlántico, Colombia. Cada instrumento se vincula de forma directa con las variables centrales del estudio, permitiendo tanto la medición de tendencias generales como la comprensión profunda de las vivencias de los participantes.

El [DCI #1](#), se orienta principalmente a la obtención de datos cuantitativos mediante ítems tipo Likert que valoran la intensidad y la valencia de las emociones (positivas y negativas) asociadas a la clase de inglés. Estas respuestas numéricas permiten identificar las emociones más recurrentes y establecer su posible relación con los niveles de ansiedad lingüística. En los ítems con enunciados de respuestas abiertas, el instrumento también genera datos cualitativos que describen situaciones concretas en las que los estudiantes experimentan dichas emociones, lo que enriquece y contextualiza la interpretación de los resultados estadísticos.

El [DCI #2](#), enfocado a los factores del entorno, produce fundamentalmente datos cuantitativos, al estar conformado por ítems tipo Likert inspirados en escalas previas de ansiedad en lengua extranjera. Las puntuaciones obtenidas permiten estimar niveles de ansiedad lingüística (bajo, moderado, alto) y realizar análisis descriptivos y relacionales respecto a las emociones identificadas en el DCI #1. De este modo, el segundo instrumento constituye el núcleo de la medición sistemática de la ansiedad lingüística en el aula de inglés, aportando evidencia empírica directamente vinculada al objetivo general del estudio.

Por su parte, el [DCI #3](#), dirigido a las estrategias de afrontamiento de los participantes, se focaliza en la producción de datos cualitativos, a través de preguntas abiertas que exploran las experiencias de los estudiantes en situaciones de uso del inglés, las condiciones del aula, el clima emocional percibido y las situaciones que disparan o reducen la ansiedad. Estos relatos permiten identificar categorías emergentes relacionadas con la vivencia subjetiva de las emociones y la ansiedad lingüística, así como con las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes. Cuando incluye ítems cerrados o de frecuencia, también aporta datos cuantitativos complementarios que permiten describir patrones generales, pero su contribución principal reside en la profundización interpretativa.

En conjunto, los DCI #1 y DCI #2 conforman el componente cuantitativo del estudio, mientras que el DCI #3 fortalece el componente cualitativo. La articulación de los tres instrumentos posibilita la triangulación de la información y ofrece una visión más comprensiva de cómo las emociones inciden en la ansiedad lingüística y, en consecuencia, en las habilidades comunicativas de los estudiantes de secundaria del Atlántico.

Los tres DCI se diseñaron combinando escalas tipo Likert y cuestionarios semiestructurados, de modo que fuera posible captar tanto la dimensión cuantitativa como la cualitativa de las emociones y la ansiedad lingüística en el aula de inglés.

Cuestionario semiestructurado

De acuerdo con Cleave (2023), en el sitio web SmartSurvey, el cuestionario semiestructurado es un documento que permite recopilar información de las personas que participan en una encuesta. Este tipo de cuestionarios no solo utiliza preguntas cerradas, también incluye preguntas abiertas, lo que permite recopilar información tanto cuantitativa como cualitativa. El cuestionario semiestructurado no solo incluye algunas preguntas predefinidas, sino que también permite al entrevistador formular algunas preguntas propias que no se hayan planificado con antelación. Esto facilita una conversación más fluida que permite al entrevistador explorar temas o respuestas específicas con mayor profundidad si detecta alguna que considere que pueda enriquecer su investigación.

Escala de Likert

Las “escalas Likert” son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional (Bertram, 2008). Estos instrumentos suelen ser reconocidos entre los más utilizados para la medición en Ciencias Sociales (Cañadas y Sánchez-Bruno, 1998;

Dawes, 1975). Este tipo de escala surgió en 1932, cuando Rensis Likert (1903-1981) publicó un informe en el que exponía cómo usar un tipo de instrumento para la medición de las actitudes (Likert, 1932; Edmondson, 2005).

Para nuestro trabajo de investigación se utilizó como guía la escala FLCAS, desarrollada por Horwitz et al. (1986), la cual busca identificar y cuantificar sentimientos de tensión, nerviosismo y preocupación que los estudiantes asocian con la situación de aprendizaje de un idioma extranjero dentro del aula. Este instrumento explora diferentes facetas de ansiedad, que los autores identificaron como ansiedad ante la comunicación (miedo o incomodidad al interactuar en el idioma extranjero frente a otros); ansiedad al tomar pruebas (nerviosismo y preocupación que se relacionan con el desempeño en el idioma); Miedo a la evaluación negativa (temor a cometer errores, ser juzgado negativamente por los demás).

Al tener en cuenta estos aspectos, el FLCAS permite identificar a los estudiantes que experimentan altos niveles de ansiedad lingüística, así como comprender la naturaleza y las fuentes de esta ansiedad en el aula. Además, indaga la relación entre la ansiedad lingüística y otras variables, como el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y las actitudes hacia el idioma. En conjunto, estos aspectos permiten adaptar las prácticas de enseñanza para crear un ambiente de aprendizaje más favorable para los estudiantes.

Criterios de Inclusión y Exclusión

Los criterios de inclusión son un grupo de características (propuestas por un grupo de investigación) de una muestra de población o información que la hacen elegible para participar en un estudio, mientras que los de exclusión recogen las características que implican el descarte de esas mismas variables (Tesis Doctorales Online, 2023).

Para garantizar la validez y la veracidad de los resultados en este trabajo de investigación, se establecerán criterios de inclusión y exclusión claros y definidos. Estos ayudarán a delimitar las características que deben cumplir los estudiantes para ser seleccionados en el estudio.

Para las docentes investigadoras es igual de importante mencionar los criterios de exclusión, ya que se necesita tener parámetros para delimitar hasta dónde se considera viable tener un participante que cuente con dichos criterios, y de esta manera los resultados no se verían afectados, protegiendo así la calidad de los datos obtenidos.

Criterios de inclusión

Población objetivo. Estudiantes de secundaria y media de una institución pública, localizada en el municipio de Galapa, en el departamento del Atlántico.

Edad. Los estudiantes deben tener entre 14 y 17 años, rango de edad que deben tener los estudiantes de secundaria y media de una escuela pública en Colombia.

Nivel de competencia en inglés. El estudiante participante debe contar con un nivel básico o intermedio, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Disposición a participar. Los estudiantes deben tener la disposición para participar voluntariamente en el estudio y haber firmado el consentimiento informado. Si el estudiante participante es menor de edad, debe contar con el consentimiento de sus padres y/o tutores legales, a través del formato de asentimiento informado.

Asistencia regular. Los estudiantes participantes deben asistir regularmente a las clases de inglés, lo que garantiza su exposición continua al idioma. Además, debe intentar participar en clases.

Características emocionales. Estudiantes que manifiesten emociones relacionadas con el aprendizaje del inglés, como ansiedad, motivación o frustración, identificadas a través de instrumentos de medición como cuestionarios y entrevistas.

Proceso de selección. El proceso de selección se realizará de forma aleatoria, asegurando una muestra representativa de estudiantes, quienes serán de diferentes grados y grupos. Los instrumentos para la recolección de datos a utilizar serán cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula pata

Criterios de exclusión

Así como se presenta una lista de criterios para que los participantes puedan hacer parte de este trabajo investigativo, se presentará la siguiente lista de criterios de exclusión, con el fin de obtener resultados veraces y válidos.

Participación en otros estudios. Estudiantes que estén participando en otros estudios relacionados con el aprendizaje del idioma inglés.

Nivel avanzado de inglés. Estudiantes con un nivel avanzado, se sugiere no participar de este trabajo investigativo, ya que la experiencia podría interferir con los resultados.

Ausentismo frecuente. Los estudiantes con ausentismo frecuente dificultarían su participación continua en este trabajo de investigación.

Falta de consentimiento. Estudiantes que no estén dispuestos a participar o que no cuenten con el consentimiento de sus padres y/o tutores legales (asentimiento).

Los criterios de inclusión y exclusión se definieron con el objetivo de garantizar que la muestra sea homogénea en términos de nivel de competencia en inglés, edad y exposición al idioma, lo que permitirá obtener resultados confiables y generalizables. La firma del

consentimiento informado asegura que los participantes estén conscientes de su participación voluntaria y de los objetivos del estudio, respetando así los principios éticos de la investigación.

Gestión de Asentimientos Informados

Teniendo en cuenta la población que participó de la investigación, la gestión del asentimiento informado se realizó a través de la socialización con los estudiantes donde se detalló cuál es el objetivo del proyecto, quiénes son los maestrantes, la metodología que se empleó, así como también cuáles fueron los instrumentos utilizados para la recolección de datos y los posibles beneficios y riesgos, ante todo, se les habló de la confidencialidad de la información suministrada, y que los resultados provistos por ellos se utilizarían sólo con fines de investigación en el campo educativo, y que, por su naturaleza, no fueron ni serán compartidos con terceros, y se usarán sólo para los fines descritos en él. Se respetó la confidencialidad de los encuestados y de la información, permaneciendo anónima en cualquier informe o publicación.

Luego de esto, se les hizo entrega del formato de asentimiento informado para que sus padres, acudientes y/o cuidadores legalmente autorizados, realizaron la lectura y comprensión del documento, y posteriormente fuera devuelto con su firma, avalando la participación de sus hijos en el estudio.

En el acápite de anexos, se pueden visualizar las muestras tanto del [formato de asentimiento informado](#), el [aval otorgado por la institución educativa](#) donde se lleva a cabo el proyecto, y el [formato de validación de instrumento para la recolección de datos](#).

Formato de Validación de Instrumentos

El formato corresponde a una validación del instrumento empleado por las docentes investigadoras como parte del trabajo de grado de la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje de la Universidad Santo Tomás. El principal propósito fue validar los instrumentos

que se utilizaron para analizar la incidencia de las emociones en la ansiedad lingüística y su influencia en el desarrollo de las habilidades comunicativas de estudiantes de secundaria y media de una institución pública en el departamento del Atlántico durante su proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

Aplicación

Una vez iniciada la fase de construcción de los DCI, estos fueron sometidos a un proceso de verificación y validación por parte de pares evaluadores, con el fin de garantizar su pertinencia, claridad y coherencia con los objetivos del estudio. Este procedimiento se realizó siguiendo criterios de validez de contenido, asegurando que cada ítem representara adecuadamente la dimensión que se pretendía medir (Hernández-Sampieri et al., 2014). Para ello, se solicitó a los expertos evaluar aspectos como la redacción, la relevancia de las preguntas y la adecuación al contexto educativo.

Tras la aprobación de los DCI, se procedió a su publicación y distribución mediante enlaces digitales enviados a la población de muestra. Cabe destacar que la construcción y validación de cada uno se llevó a cabo en momentos diferentes: mientras el [DCI #1](#) se aplicaba a los estudiantes, el [DCI #2](#) se encontraba en proceso de validación, y así sucesivamente. Esta estrategia permitió optimizar el tiempo y garantizar la calidad de cada instrumento antes de su aplicación.

Método de Recolección de Datos

La recolección de datos se gestionó a través de Formularios de Google, lo que facilitó la organización automática de las respuestas por fecha y hora conforme los participantes fueron completando la información. Una vez alcanzada la totalidad de la muestra, se realizó un análisis preliminar utilizando Hojas de Cálculo de Excel, aplicando técnicas descriptivas para examinar

los metadatos y obtener una primera aproximación a los patrones presentes en los datos obtenidos.

Las preguntas se crearon y organizaron de acuerdo a los objetivos específicos. Con ellas, se logró indagar sobre las manifestaciones físicas, cognitivas y conductuales; sobre los factores del entorno; y sobre el manejo que le da el estudiante a las situaciones en el aula de clase. Todo esto dio con resultado tres DCI, que fueron aplicados en diferentes momentos o etapas del estudio.

ANÁLISIS DE DATOS

Para alcanzar el objetivo de investigación, se optó por un enfoque mixto, dado que este tipo de investigación integra de forma intencionada datos cualitativos y cuantitativos, con el fin de obtener una comprensión más profunda y detallada de las variables objeto de estudio. Esta metodología supera las limitaciones que cada enfoque, por sí solo, podría presentar al abordar fenómenos complejos como las emociones y su incidencia en los niveles de ansiedad lingüística. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque mixto no solo implica la recolección de ambos tipos de datos, sino también su análisis conjunto y la formulación de conclusiones integradas. Al combinar la interpretación cualitativa con la precisión cuantitativa, se logra una visión más holística del problema investigado.

El enfoque mixto ha sido reconocido por diversos autores como una estrategia válida para plantear fenómenos complejos que involucran dimensiones cognitivas y afectivas, como la ansiedad lingüística influenciada por factores emocionales (Creswell y Plano, citado en Bagur-Pons et al., 2021). Los métodos mixtos permiten recopilar y analizar rigurosamente datos cuantitativos y cualitativos en respuesta a las preguntas de investigación e hipótesis, integrando los resultados para una interpretación más completa del fenómeno (Creswell y Plano, 2018). Esta integración resulta especialmente relevante en estudios que analizan variables abstractas, como las emociones y su incidencia en la ansiedad lingüística, donde las percepciones subjetivas de los estudiantes complementan los datos estadísticos obtenidos mediante instrumentos estandarizados como el *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* (Horwitz et al., 1986).

De acuerdo con Aguilar y Barroso (2015), la triangulación metodológica, entendida como la combinación de diversas técnicas de recolección y análisis de datos, no solo fortalece la validez del estudio, sino que también enriquece la comprensión del fenómeno investigado al

permitir la convergencia de evidencias desde múltiples perspectivas. En este sentido, considerando que el objetivo de la presente investigación es analizar la influencia de las emociones en los niveles de ansiedad lingüística vinculados al desarrollo de las habilidades comunicativas en estudiantes de secundaria que aprenden inglés como lengua extranjera, la integración de enfoques cualitativos y cuantitativos facilitó la triangulación de datos. Esta estrategia metodológica contribuyó significativamente a la validez de los hallazgos y nos permitió contrastar los resultados obtenidos desde diferentes perspectivas metodológicas, robusteciendo y fortaleciendo la rigurosidad del estudio (Aguilar y Barroso, 2015).

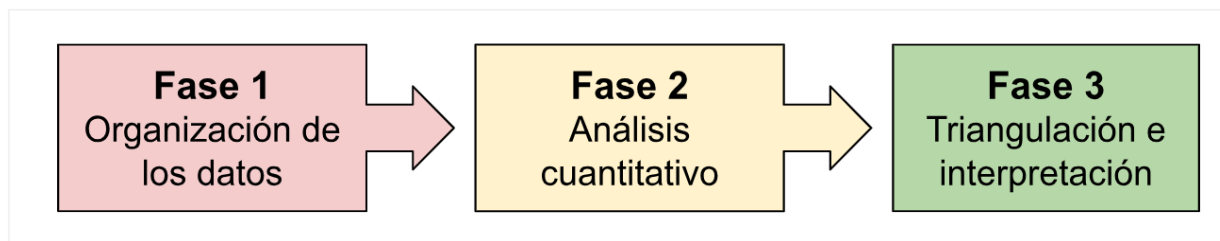
Los datos cuantitativos fueron procesados mediante técnicas de estadística descriptiva y correlacional, permitiendo la identificación de categorías, y a su vez, la aparición de frecuencias, patrones y tendencias en cada variable dentro de la población objeto de estudio, así como integraciones significativas entre los datos obtenidos, los cuales luego fueron exportados y organizados en gráficos elaborados en Excel.

Por su parte, la fase cualitativa, se desarrolló a través de un análisis temático, enfocado en una interpretación más trascendental de las respuestas y percepciones de los participantes. Considerando la muestra, se estableció un sistema de codificación tanto para los estudiantes participantes, como para las variables objeto de estudio, con el propósito de garantizar la trazabilidad de los datos desde su recolección hasta el análisis. Esto se abordará detalladamente en la tabla 5. En concordancia con lo anterior, la recolección de datos se realizó mediante la aplicación de tres instrumentos de recolección de datos e identificados a partir de ahora como *Data Collection Instruments* (DCI, por sus siglas en inglés), como se muestra en la tabla 4, en el apartado de marco metodológico.

El análisis de los datos se desarrolló en un espacio de 6 semanas, desde el 13 de Agosto hasta el 24 de Septiembre de 2025, y contó con 3 periodos principales, los cuales se describen y se muestran en la siguiente figura.

Figura 9

Fases del trabajo de investigación



Nota. Elaboración propia.

Fase 1 (Organización y preparación de los datos)

Se consolidó la información recolectada mediante los Formularios de Google en una base de datos de Excel, verificando la consistencia y limpieza de los registros.

Fase 2 (Análisis cuantitativo)

Comprendió la aplicación del coeficiente de correlación de Spearman (1904), con el fin de identificar relaciones entre las emociones experimentadas y la ansiedad lingüística.

Fase 3 (Triangulación e interpretación)

Se contrastaron los resultados cuantitativos con los hallazgos cualitativos obtenidos en las respuestas abiertas, empleando una lectura interpretativa guiada por las categorías teóricas propuestas por Dewaele y MacIntyre (2016) sobre emociones en el aprendizaje de lenguas.

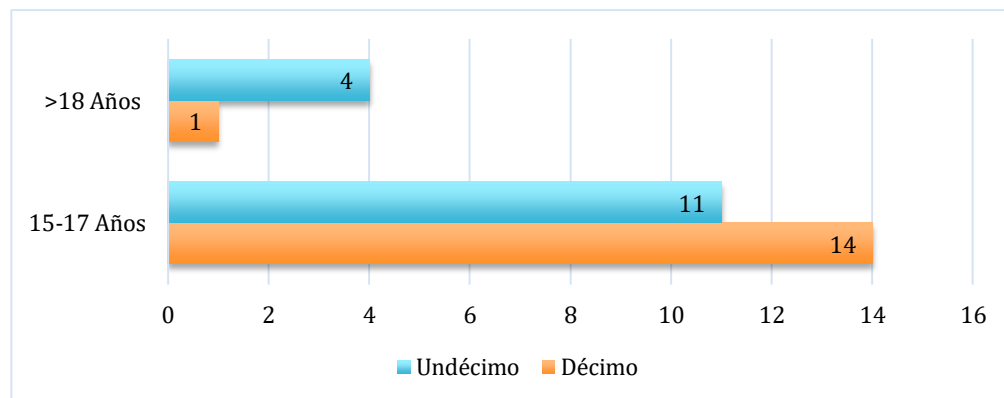
Metadatos

En primer lugar, se identificó la población objetivo y las variables utilizadas. Seguidamente, se realizó el análisis de los resultados de dichos datos. Se tomó una muestra de 30 participantes de secundaria y media de una institución educativa pública, localizada en un

municipio del área metropolitana del departamento del Atlántico. Al ser un grupo de jóvenes, la muestra se ubicó en el grupo etario de 14 a 17 años, distribuidos como se muestra en los gráficos a continuación.

Figura 10

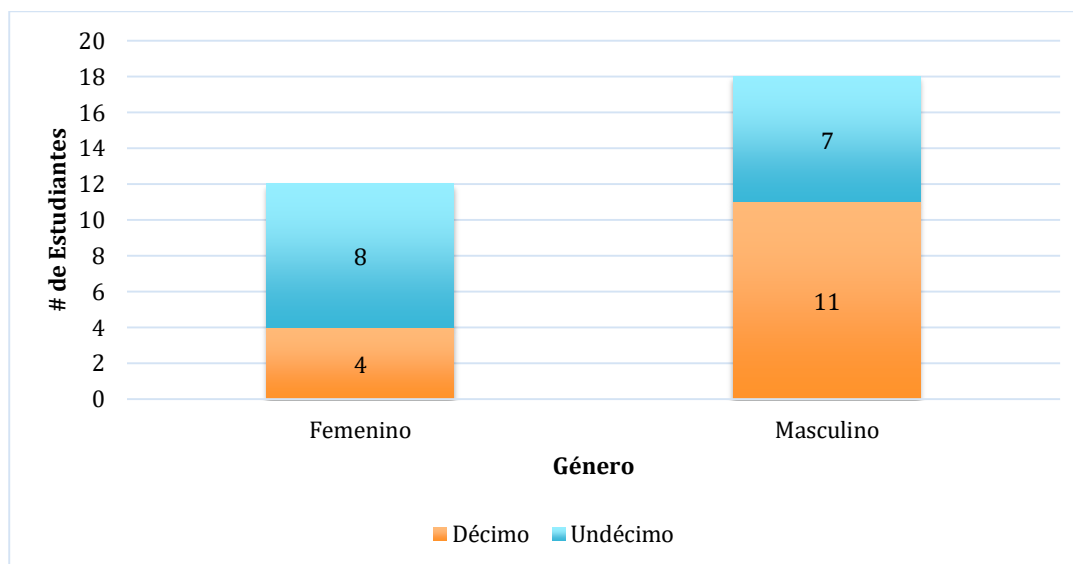
Participación de estudiantes por rango de edad



Nota. Elaboración propia.

Figura 11

Participación de estudiantes por género



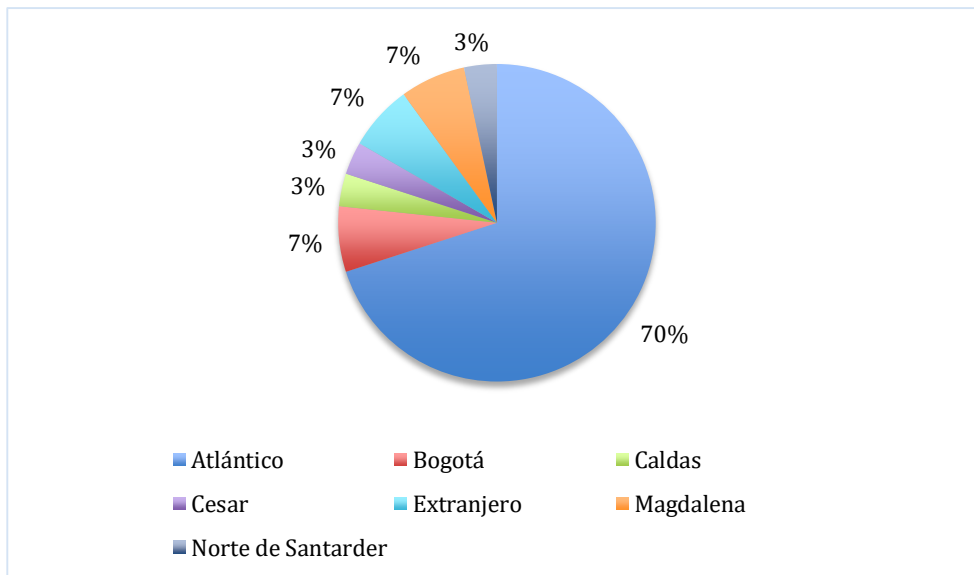
Nota. Elaboración propia.

Los gráficos anteriores muestran que la mayoría de población de la muestra fueron hombres, con un total de 18, y que la muestra se dividió de manera equitativa entre el grado décimo y undécimo, con 15 participantes cada uno, como se planeó inicialmente.

A pesar de que el estudio se llevó a cabo en un municipio del departamento del Atlántico, se aprecia que algunos jóvenes no son pertenecientes a esta zona de Colombia, es decir, migraron a él por alguna razón. Algunos vienen de departamentos cercanos como Magdalena y Cesar; otros, vienen de otros más lejanos, como Caldas, Norte de Santander y de la capital del país (Bogotá). Además, se contó con la participación de dos estudiantes extranjeros (Venezuela).

Figura 12

Departamento de origen de los participantes



Nota. Elaboración propia.

Codificación de Variables

En este apartado, describiremos las variables resultadas de los DCI, su codificación y el uso que se le dio en este trabajo de investigación. En primer lugar, y teniendo en cuenta la información suministrada en los DCI, los metadatos, las variables y toda información que

consideramos relevante para el desarrollo de este apartado, lo codificamos como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 5

Codificación de las variables y enunciados de los DCI

DCI (Data Collection Instrument)	Categorías	Codificación
N/A	Emociones	Em
	Ansiedad lingüística	LangAnx
DCI #1	Estudiantes participantes (muestra)	E1, E2, E3,... E29, E30.
	Percepciones Superiores	PSup
	Percepciones Inferiores	PInf
	Sintomatología Física	SFís1, SFís2, SFís3,... SFís7.
	Sintomatología Cognitiva	SCog1, SCog2, SCog3,... SCog8.
	Sintomatología Conductual	SCond1, SCond2, SCond3,... SCond5.
DCI #2	Factores del entorno que influyen en las emociones	FEnt1, FEnt2, FEnt3,... FEnt9.
	Clima emocional y relaciones interpersonales	CEm-RInt1, CEm-RInt2,... CEm-RInt7.
	Situaciones específicas en clase	SEsp1, SEsp2, SEsp3,... SEsp9.
	Metodología y dinámica en clase	Met-DinCl1, Met-DinCl2,... Met-DinCl7.
DCI #3	Disposición a comunicar	WTC1, WTC2, WTC3,... WTC6.



Autoeficacia lingüística	AefLing1, AefLing2,... AefLing5.
Estrategias de afrontamiento emocionales	EAf-Em1,... EAf-Em4.
Estrategias de afrontamiento cognitivas	EAf-Cog1,... EAf-Cog4.
Estrategias de afrontamiento conductuales	EAf-Cond1, EAf-Cond2,... EAf-Cond5.
Apoyo social y retroalimentación docente	SS-TFb1, SS-TFb2,... SS-TFb5.
Autonomía y percepción de control	AuPercCtrl1,... AuPercCtrl3.
Mentalidad de crecimiento	MentCr1,... MentCr3.

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la estructura de los DCI, cada uno estuvo compuesto por una serie de secciones, conformadas a su vez por diversos enunciados. Estos debían ser respondidos por los estudiantes, asignando un valor según la escala de Likert. La mayoría de los enunciados se calificaron en una escala de 1 a 5, donde el valor 1 correspondía a “totalmente en desacuerdo” o “nunca”, y el valor 5 a “totalmente de acuerdo” o “siempre”. Esta estructura permitió obtener datos cuantificables sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes en torno a sus emociones y niveles de ansiedad lingüística en el contexto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

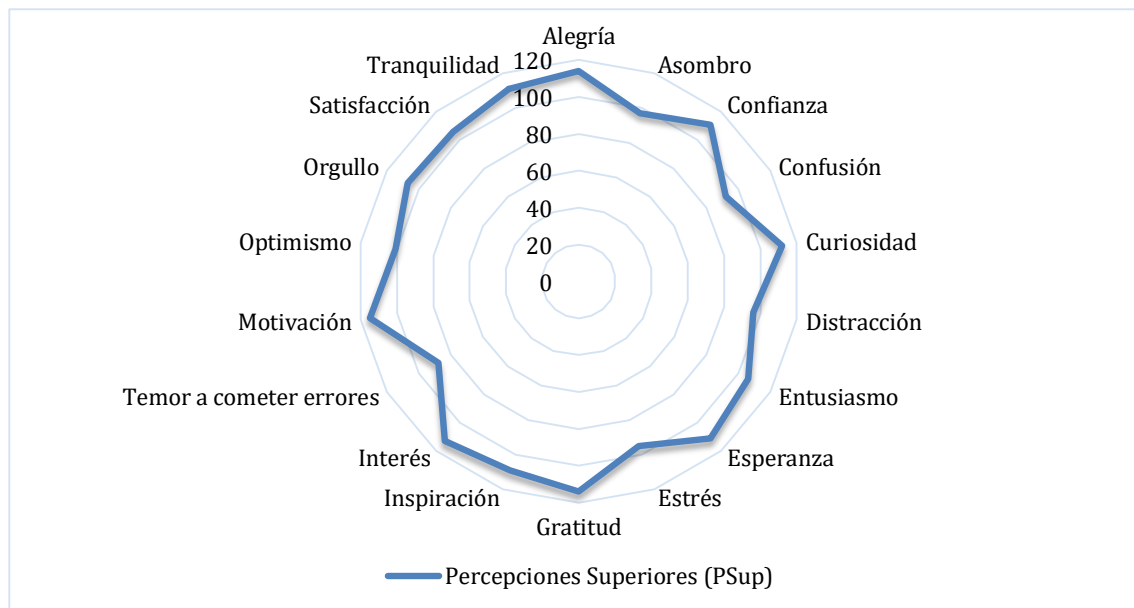
DCI #1: Emociones recurrentes en el aula de clases de inglés

Tomando como base Scherer (2005) y su propuesta de relacionar las emociones como respuestas afectivas multidimensionales (fisiológicas, cognitivas y conductuales), y junto con la

escala de Likert (la cual fue utilizada de 1 a 5, donde 1 tenía el valor *nunca*, y 5, el valor *siempre*), se pudo medir la intensidad de algunas emociones específicas, las cuales fueron tomadas de la rueda de emociones de Plutchik (1980). A partir de los datos obtenidos, se derivaron dos índices llamados *Percepciones Superiores (PSup)* y *Percepciones Inferiores (PInf)*. El índice PSup representa el promedio de las emociones cuya puntuación superó el valor medio establecido, correspondiente a un puntaje máximo total de 150 puntos. Es decir, estas emociones, independientemente de si fueron percibidas como positivas o negativas por los participantes, obtuvieron más de 75 puntos en el conjunto de la muestra consultada. En contraste, el índice PInf agrupa el promedio de las emociones cuya puntuación se ubicó por debajo de ese valor medio.

Figura 13

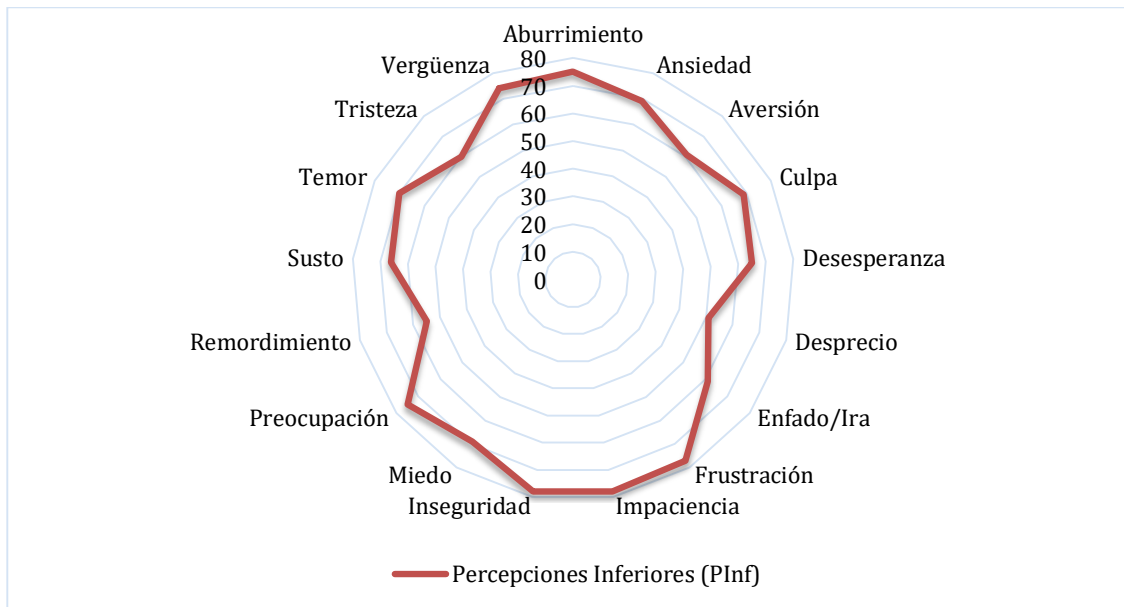
Percepciones Superiores (PSup)



Nota. Elaboración propia.

Figura 14

Percepciones Inferiores (PInf)



Nota. Elaboración propia.

De manera preliminar, dentro del índice de PSup se identificaron emociones como la alegría, la confianza y el optimismo. No obstante, esto no implica que todas las emociones con puntuaciones elevadas sean necesariamente positivas. También se registraron emociones como la confusión, la distracción, el temor a cometer errores y el estrés, las cuales obtuvieron puntuaciones altas en el grupo consultado. Esta diversidad emocional será considerada en análisis posteriores.

Por otro lado, en el índice de PInf, se encontraron emociones como el aburrimiento y el asombro, junto con otras directamente asociadas a la ansiedad lingüística, tales como la impaciencia, la inseguridad, la vergüenza y la ansiedad misma. Asimismo, se evaluó la presencia de sintomatología física (SFís), cognitiva (SCog) y conductual (SCond) mediante enunciados sencillos. La puntuación más alta se observó en la SCond, específicamente en los ítems SCond2, SCond3 y SCond4, lo que evidencia que, aunque los jóvenes muestran disposición para aprender, tienden a exteriorizar su frustración a través de conductas evitativas.

Adicionalmente, la segunda puntuación más alta correspondió a la SFís, en particular en los enunciados SFís2 y SFís3, lo cual sugiere que estas sensaciones son más fácilmente perceptibles dentro del grupo de participantes.

Figura 15

Sintomatologías física, cognitiva y conductual



Nota. Elaboración propia.

Adicionalmente, a cada participante, se le pidió que describiera una situación específica en la que hayan experimentado una de las emociones que revisamos previamente. A esto se encontraron las siguientes palabras recurrentes que se incluyen en la siguiente figura.

Figura 16

Nube de palabras recurrentes



cuando debe hablar en público. A nivel físico, manifiesta sudoración en las manos (3) y aceleración cardíaca (3); cognitivamente, refiere episodios de bloqueo mental (3); y conductualmente, evita participar o tiembla al hablar. Su testimonio “*me da nervios en producir mal el inglés*” refleja la coexistencia de motivación y ansiedad, mostrando cómo las emociones positivas pueden verse opacadas en momentos de exposición oral.

- E4 El estudiante E4 se caracteriza por emociones de alta intensidad asociadas a la motivación: orgullo (5), esperanza (5), entusiasmo (5), curiosidad (4) y tranquilidad (4). En contraste, los niveles de ansiedad, miedo o frustración aparecen bajos (1–2). En lo físico, los síntomas son mínimos y cognitivamente apenas se reporta temor leve a equivocarse (1). Conductualmente casi no evita participar (1). En ese sentido, su autoconfianza disminuye la ansiedad, mostrando un caso donde las emociones de percepción positiva potencian la participación oral.
- E13 El estudiante E13 presenta un perfil contradictorio pues, aunque reporta emociones como alegría (4), confianza (4), curiosidad (4) y tranquilidad (4) con mayor puntuación, al mismo tiempo se intensifican los síntomas de ansiedad. Físicamente, sufre dolor de estómago (5), sudoración y palpitaciones en menor medida (1). Cognitivamente, teme equivocarse (5) y muestra bloqueos (5); conductualmente, tiene una conducta evitativa y esto es lo que nos lleva a pensar que aunque nombra emociones agradables como “*alegría*”, los indicadores muestran un nivel elevado de inhibición. Este contraste revela la tensión entre motivación interna y ansiedad paralizante.
- E22 El estudiante E22 combina emociones contrastantes: reporta preocupación (4), inspiración (4) y esperanza (3), pero también desprecio (3) y distracción (3). A nivel físico, experimenta tensión corporal (3) y palpitaciones (3); cognitivamente, enfrenta bloqueo mental (4) y temor a equivocarse (3); conductualmente, tiende a evitar hablar (3–4). Aunque su disposición es intermitente, los datos sugieren que las emociones negativas pesan más en los momentos de participación oral, aumentando la probabilidad de ansiedad lingüística.
-

Nota. Elaboración propia. Los números en paréntesis representan la puntuación dada por cada participante en los enunciados mencionados.

Los cuatro casos de la tabla anterior constituyen una base representativa para el análisis, ya que permiten afirmar que las percepciones positivas contribuyen a reducir la ansiedad durante la producción oral en un idioma extranjero. No obstante, si estas percepciones no se acompañan de estrategias cognitivas y conductuales orientadas a fortalecer la confianza y disminuir la conducta evitativa, es posible observar un efecto contrario que incrementa los niveles de ansiedad. Por lo tanto, este hallazgo respalda la necesidad de enfocar futuras investigaciones en la identificación y aplicación de estrategias de afrontamiento eficaces. En contraste con estos casos, los que se presentan a continuación corresponden a participantes que registraron una menor frecuencia en el valor más alto de la escala de Likert (equivalente a 5), es decir, aquellos que obtuvieron puntuaciones más bajas en las emociones evaluadas.

Tabla 7

Participantes con menor frecuencia en las puntuaciones

Participante	Análisis/Observación
E5	El estudiante E5 se distingue por mostrar un perfil más reservado, con una esperanza moderada (3) mientras aparecen intensidades bajas en alegría (2), motivación (2) y entusiasmo (2). Entre los síntomas físicos, señala sudoración en manos (3) y palpitaciones leves (1–2). Cognitivamente, se le dificulta concentrarse (3) y manifiesta temor a equivocarse (2). Conductualmente, tiende a evitar actividades orales (3). El comentario “ <i>al momento de expresarme</i> ” resume su sensación de incomodidad, sugiriendo que, aunque no presenta la ansiedad más alta, la inseguridad limita su desenvolvimiento oral en idioma inglés.
E12	En el estudiante E12 predominan emociones de carácter positivo como alegría (4), motivación (4), curiosidad (4) y satisfacción (4), aunque también se reportan



estrés (4) y preocupación (4). A nivel físico, se observan síntomas moderados: presión en el pecho (3), palpitaciones (1) y sudoración (1). Cognitivamente, aparecen con frecuencia bloqueos (4) y pensamientos de error (3–4); conductualmente, suele callar, aunque sepa la respuesta (3) y evita participar (3). En sus palabras: “*esa es toda mi opinión*”, refleja cierta distancia emocional, lo que sugiere que prefiere contenerse antes de exponerse en público.

E21 El estudiante E21 expresa emociones destacadas como esperanza (4), gratitud (4) e inspiración (4), que le ayudan a mantener interés y motivación en la clase de inglés. Sin embargo, emociones como inseguridad (2) y curiosidad baja (2) reflejan cierta ambivalencia. En lo físico, presenta síntomas comunes: sudoración en manos (3) y palpitaciones (3). Cognitivamente, a veces sufre pensamientos de inseguridad (3) y bloqueos moderados (3); conductualmente, muestra inhibición ocasional (3). Su perfil indica que, aunque tiene una disposición positiva, los síntomas de ansiedad limitan su espontaneidad al hablar.

E23 El perfil del estudiante E23 resalta emociones como motivación (4), curiosidad (4) y entusiasmo (4), aunque aparecen en paralelo emociones de aburrimiento (3) y frustración (3). En lo físico, presenta sudoración leve (2) y palpitaciones (2). Cognitivamente, la inseguridad se refleja en pensamientos de error (3) y bloqueos ocasionales (3); conductualmente, evita hablar en algunas ocasiones (3). Su balance general indica que mantiene motivación hacia la clase, pero la ansiedad se activa en contextos de evaluación o presión social.

E24 El estudiante E24 experimenta emociones mixtas: alegría (4), satisfacción (4), interés (4) y orgullo (4) aparecen con fuerza, pero también emergen ansiedad (3), estrés (3) y temor (3). En el plano físico, señala palpitaciones (3) y sudoración (2); cognitivamente, enfrenta temor a equivocarse (3); y conductualmente, en ocasiones opta por guardar silencio (3). El perfil sugiere que, aunque predomina una visión positiva hacia el aprendizaje, la ansiedad interfiere especialmente en los momentos de exposición oral.



E30 El estudiante E30 se caracteriza por emociones positivas como satisfacción (4), inspiración (4) y tranquilidad (4), acompañadas de entusiasmo (3). Sin embargo, también experimenta temor (3) y vergüenza (3). En el plano físico, reconoce palpitaciones (3) y sudoración (2); cognitivamente, reporta bloqueos leves (3); y conductualmente, tiende a guardar silencio (3) cuando anticipa errores. Su perfil revela un equilibrio entre emociones favorables y síntomas de ansiedad, lo cual sugiere que, aunque disfruta ciertos momentos de la clase, el miedo a equivocarse condiciona su participación.

Nota. Elaboración propia. Los números en paréntesis representan la puntuación dada por cada participante en los enunciados mencionados.

Estos casos, que representan una proporción mayor en comparación con los anteriores, sugieren que, a pesar de ubicarse por debajo del promedio en cuanto a las emociones positivas, presentan comportamientos similares al grupo promedio. Es decir, experimentan emociones que podrían contribuir a la disminución de la ansiedad; sin embargo, carecen de estrategias de afrontamiento claras. Esta carencia se refleja en puntuaciones elevadas en sintomatología física, emocional y conductual. Este hallazgo refuerza la premisa del tercer objetivo de la investigación, orientado a diseñar un plan de estrategias compartidas dirigido a los docentes, con el fin de proporcionar a los estudiantes herramientas efectivas para enfrentar situaciones de producción oral en un idioma extranjero (particularmente el inglés) dentro del contexto del aula.

DCI #2: Factores del Entorno

Los factores del entorno (FEnt) permiten medir y evaluar los ambientes aprendizaje y/o las condiciones en las que éstos se desarrollan, tal como lo indican Duarte (2003) y Gutiérrez y Martínez (2022). En este sentido, variables como el entorno (FEnt), el clima emocional y relaciones interpersonales (CEm-RInt), las situaciones específicas (SEsp), así como la metodología y dinámica en clase (Met-DinCl), ofrecen una base para analizar y evaluar la

proporción, participación y percepción que tienen los estudiantes respecto a dichos ambientes. Estas dimensiones resultan fundamentales para comprender cómo las condiciones externas inciden en la experiencia emocional y en los niveles de ansiedad lingüística durante el proceso educativo.

Figura 17

Factores del entorno

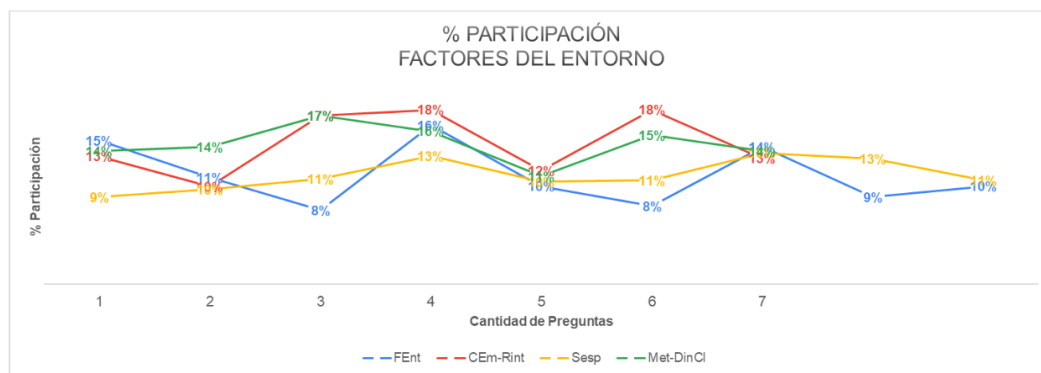


Nota. Elaboración propia.

En primer lugar, se evidenció que el factor del entorno más percibido por los estudiantes fue el denominado SEsp, al obtener la puntuación más alta en la medición inicial. No obstante, tras aplicar una corrección proporcional, se determinó que la variable de mayor relevancia para los participantes fue Met-DinCl. Dentro de esta categoría, los enunciados Met-DinCl3, Met-DinCl4 y Met-DinCl7 fueron los más puntuados, lo que permite inferir que los estudiantes valoran especialmente aquellas metodologías que facilitan el afianzamiento de conceptos, promueven el trabajo colaborativo y evitan situaciones inesperadas que puedan generar ansiedad. En otras palabras, prefieren entornos que les permitan preparar sus respuestas con antelación y reflexionar antes de participar activamente.

Figura 18

Porcentaje de participación DCI #2, sección 1



Nota. Elaboración propia.

De manera proporcional comparada, se observó que los ítems *FEnt3* y *FEnt6* presentan la mayor variación en las puntuaciones entre todas las variables analizadas. En contraste, la mayoría de los participantes coincidió en asignar proporciones similares a los ítems *FEnt5* y *FEnt7*. Estos resultados se detallan en la Tabla X, la cual permite visualizar con mayor claridad las diferencias y similitudes en la percepción de los factores del entorno, facilitando así una interpretación más precisa de los datos.

Tabla 8

Factores del entorno relevantes para los participantes

Factores del entorno relevantes	Código	Enunciado
Factores del entorno que influyen en las emociones	FEnt6	La disposición de los asientos (filas, mesa redonda, grupos) afecta mi participación en clase de inglés.
	FEnt8	La falta de tecnología (parlantes, proyector, TV) en el aula me genera frustración.
Clima emocional y relaciones interpersonales	CEm-RInt5	La competencia entre estudiantes durante las clases me hace sentir presionado(a).
	CEm-RInt7	La presión del tiempo durante las actividades me genera estrés adicional.
Situaciones específicas en clase	SEsp5	Resolver ejercicios escritos.



	SEsp7	Participar en juegos o dinámicas en clase.
Metodología y dinámica en clase	Met-DinCI5	Las correcciones públicas aumentan mi ansiedad.
	Met-DinCI7	Me estreso cuando mi profesor(a) hace preguntas al azar.

Nota. Elaboración propia.

Estas variables se identifican como las más influyentes, frecuentes y generadoras de ansiedad para los estudiantes, con excepción del factor relacionado con las situaciones específicas en clase. Este último fue evaluado mediante una escala de 1 a 5, donde 1 corresponde a una percepción muy negativa y 5 a una muy positiva. En ese sentido, las variables agrupadas bajo *Situaciones Específicas en Clase* están vinculadas con las actividades que los estudiantes prefieren realizar dentro del aula.

Respecto a las variables de *Clima Emocional* y *Relaciones Interpersonales*, los estudiantes otorgan mayor importancia a un ambiente de respeto en el aula, el cual fomenta la confianza gracias al apoyo constante de sus compañeros y a la ausencia de presiones relacionadas con el tiempo, las entregas o las calificaciones durante las actividades. Este tipo de entorno contribuye a evitar situaciones estresantes y, por ende, a reducir los niveles de ansiedad lingüística.

DCI #3: Estrategias de Afrontamiento

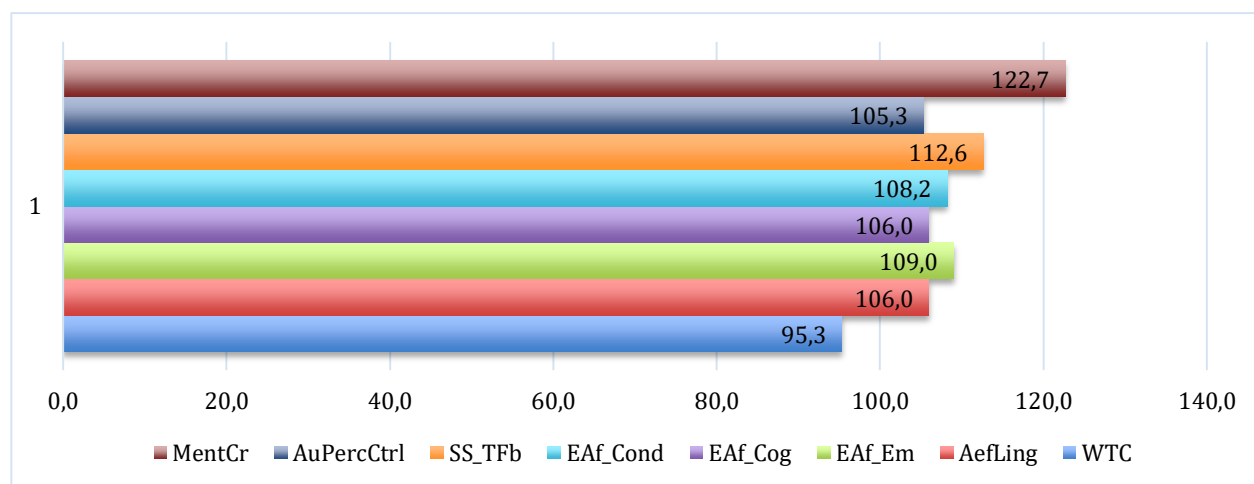
El análisis de las estrategias de afrontamiento se fundamentó en Khalaf y Omara (2022), quienes señalan que la ansiedad en el aprendizaje de idiomas se relaciona con estrategias de afrontamiento deficientes, tales como la evitación de la comunicación, la procrastinación, el temor a la evaluación y la preocupación excesiva por los errores. En este sentido, los estudiantes que no desarrollan estrategias efectivas para enfrentar la ansiedad generada por la oralidad o la

interacción en clase tienden a presentar mayores niveles de ansiedad lingüística. Para este estudio, se empleó la misma escala de Likert, pero las preguntas se enfocaron exclusivamente en la producción oral y sus efectos sobre los factores descritos en la sintomatología del DCI #1, particularmente los cognitivos y conductuales.

En este apartado se realiza un análisis individual y, posteriormente, se describen las correlaciones entre DCI #3 y DCI #1. En primer lugar, se verificó el porcentaje de participación obtenido por los participantes, tanto en valores absolutos como relativos (corregidos por el número de preguntas). La puntuación más alta correspondió a la variable MentCr, que incluye afirmaciones como: “Con práctica constante, puedo mejorar mi inglés”, “Mis errores son oportunidades para aprender” y “Ver y escuchar a otros hablar bien me motiva a intentarlo”. Todas ellas reflejan sentimientos de resiliencia y motivación, consolidando una de las estrategias de afrontamiento más efectivas. El siguiente gráfico permite comparar los valores de participación de cada variable.

Figura 19

Estrategias de afrontamiento

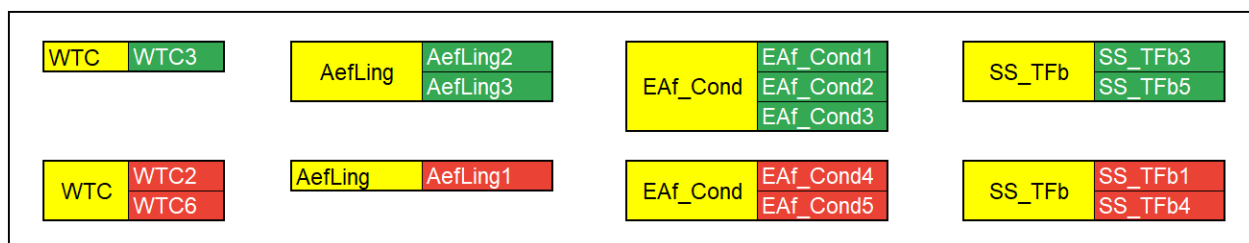


Nota. Elaboración propia.

Al individualizar el comportamiento de las variables, se identificó que algunas presentaron picos significativos tanto altos como bajos en determinados componentes. Para facilitar la interpretación, los componentes con puntuaciones superiores al promedio se señalan en color verde, mientras que aquellos con puntuaciones inferiores se indican en color rojo.

Figura 20

Variables con picos significativos



Nota. Elaboración propia.

Por ejemplo, en el caso de las variables EAf_Cond, que presentaron la mayor variabilidad, se observa que los tres primeros componentes fueron bien puntuados, mientras que los dos últimos carecieron de relevancia para los participantes. Los componentes 1, 2 y 3 están relacionados con estrategias que facilitan la construcción de respuestas más elaboradas al hablar, como disponer de tiempo para organizar la respuesta, realizar ejercicios de práctica o solicitar ayuda. En contraste, las estrategias evitativas EAf_Cond4 y EAf_Cond5 recibieron menor valoración.

Otro caso particular corresponde a la variable SS-TFb, que mostró una participación equilibrada entre sus componentes. Sin embargo, el apoyo social entre compañeros resultó deficiente, reflejado en las bajas puntuaciones de SS-TFb4 y SS-TFb1, asociadas con el respeto y la corrección adecuada por parte de los compañeros al hablar inglés. Este hallazgo coincide con lo planteado en el DCI #2, donde el clima emocional y, en mayor medida, las relaciones

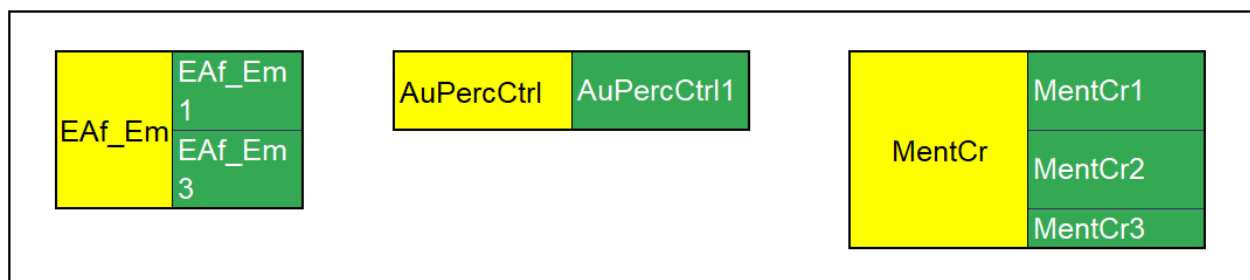
interpersonales generan niveles elevados de ansiedad, lo que evidencia la necesidad de reforzar estrategias de afrontamiento en este componente.

Por otro lado, los componentes SS-TFb3 y SS-TFb5 destacan la importancia del vínculo con los docentes, ya que sus correcciones y ejemplos son percibidos como elementos que facilitan la mejora y proporcionan estrategias claras para enfrentar la producción oral en otro idioma.

Finalmente, se identificaron factores cuyos componentes obtuvieron puntuaciones superiores al promedio, aunque no alcanzaron una relevancia general, como se muestra en el apartado siguiente.

Figura 21

Variables con picos promedio



Nota. Elaboración propia.

Exceptuando la variable MentCr, las estrategias de afrontamiento emocionales (EAf-Em) y aquellas relacionadas con autonomía y percepción de control (AuPercCtrl) obtuvieron puntuaciones superiores al promedio. Estas estrategias se vinculan con el uso de técnicas como la respiración y las pausas para generar calma, así como con una percepción positiva del resultado final tras la producción oral. En este sentido, los estudiantes demuestran conocer estas estrategias, saber cómo aplicarlas y en qué momento activarlas; por lo tanto, no requieren ser consideradas dentro del plan de mejora.

Matriz de Correlación entre DCI #1 y DCI #3

Dado que este estudio es de tipo correlacional, se optó por realizar un análisis mediante el coeficiente de correlación de Spearman, considerando que las variables son de naturaleza ordinal. Una correlación de Pearson no sería adecuada, ya que este método requiere variables que puedan promediarse, lo cual no aplica en escalas tipo Likert como las utilizadas en esta investigación. A continuación, se presenta la matriz de correlación entre las variables del DCI #1 y DCI #3, correspondientes a la medición de emociones, su sintomatología y las estrategias de afrontamiento empleadas para reducir la ansiedad durante el aprendizaje de un idioma extranjero.

Tabla 9

Matriz de correlación DCI #1 y #3

Emociones/ Estrategias	WTC	AefLing	Eaf_Em	Eaf_Cog	Eaf_Cond	SS_TFb	AuPercCtrl	MentCr
PSup	0.409	0.416	0.423	0.427	0.124	0.247	0.104	0.420
PIInf	-0.481	-0.336	-0.266	-0.216	0.110	-0.277	-0.151	-0.415
SFís	-0.227	-0.369	-0.157	-0.092	0.300	-0.244	-0.155	-0.018
SCog	-0.614	-0.428	-0.393	-0.327	0.183	-0.263	0.018	-0.452
SCond	-0.397	-0.286	-0.219	0.040	0.331	-0.216	0.136	-0.106

Nota. Elaboración propia.

La tabla evidencia asociaciones significativas en relaciones clave entre emociones y estrategias de afrontamiento, especialmente en variables vinculadas con la percepción y la sintomatología, así como con aspectos relacionados con la disposición para comunicarse, la autoeficacia lingüística y la mentalidad de crecimiento.

Para establecer una correlación entre emociones y estrategias de afrontamiento, se consideró la significancia estadística *p value* o valor de *p*, la cual debe ser inferior a 0,5. Valores

de p superiores a 0,05 indican que no existe evidencia suficiente para afirmar que la correlación difiere de cero en la población, bajo el nivel de confianza habitual. A continuación, se presentan las correlaciones significativas junto con sus respectivos valores de p .

Tabla 10

Valores de p

Emociones/ Estrategias	WTC	AefLing	EAF_Em	EAF_Cog	EAF_Cond	SS_TFb	AuPercCtr	MentCr
PSup	0.025	0.022	0.020	0.019	0.515	0.188	0.585	0.021
PInf	0.007	0.069	0.156	0.251	0.564	0.139	0.425	0.022
SFís	0.227	0.045	0.408	0.629	0.108	0.193	0.414	0.924
SCog	0.0003	0.018	0.032	0.078	0.332	0.161	0.925	0.012
SCond	0.030	0.126	0.245	0.834	0.074	0.252	0.473	0.578

Nota. Elaboración propia.

Las emociones con mayor puntaje, es decir, las percepciones superiores (*PSup*), muestran una correlación significativa y positiva, lo que implica que ambas variables aumentan de manera directa, con las siguientes variables: WTC (0.409, $p=0.025$); AefLing (0.416, $p=0.022$); EAF_Em (0.423, $p=0.020$); EAF_Cog (0.427, $p=0.019$); MentCr (0.420, $p=0.021$). En otras palabras, los estudiantes que experimentan emociones consideradas positivas tienden a emplear con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento como la disposición para comunicarse (WTC), la autoeficacia lingüística (AefLing), el afrontamiento emocional cognitivo, así como una mentalidad resiliente y motivada.

Por el contrario, las emociones con menor puntaje (es decir, las *PInf*) presentan correlaciones negativas y significativas, lo que indica una relación inversa con las siguientes variables: WTC (-0.481, $p=0.007$) y MentCr (-0.415, $p=0.022$). Esto sugiere que las

percepciones inferiores más altas se relacionan con una menor disposición a comunicarse de manera oral y con una mentalidad menos resiliente o motivada.

Finalmente, una variable a destacar es la SCog, la cual tiene alta significancia de manera negativamente con las siguientes variables: WTC (-0.614, $p=0.0003$); AefLing (-0.428, $p=0.018$); EAf_Em (-0.393, $p=0.032$) y MentCr (-0.452, $p=0.012$).

De acuerdo con las tablas 9 y 10, esto implica que la presencia de sintomatología cognitiva (*SCog*) se asocia con una menor disposición para comunicarse, una reducción en la autoeficacia lingüística y la imposibilidad de aplicar técnicas de afrontamiento emocional, además de una falta de mentalidad de crecimiento. En otras palabras, los estudiantes parten de la idea de que comunicarse en otro idioma es extremadamente difícil. Las demás variables presentan correlaciones poco significativas, por lo que deben interpretarse con precaución.



RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo y cualitativo permiten afirmar de manera concluyente que las emociones juegan un papel determinante en los niveles de ansiedad lingüística de los estudiantes de secundaria que aprenden inglés como lengua extranjera en instituciones públicas del Atlántico. Este estudio, en particular, confirma que la dimensión emocional impacta no solo en la predisposición de los estudiantes para participar en actividades comunicativas, sino en la calidad de su desempeño y en la auto percepción sobre sus capacidades.

Con respecto al primer objetivo, se identificaron dos grandes polos emocionales en la muestra: por un lado, emociones positivas como la alegría, la curiosidad y la esperanza, relacionadas con una mayor motivación, autoeficacia lingüística y disposición a comunicar en inglés; por otro, emociones negativas como el temor, la vergüenza y la frustración, vinculadas con bloqueos cognitivos, síntomas físicos de ansiedad y conductas evitativas. La correlación entre emociones y ansiedad se evidenció en los resultados estadísticos, donde las percepciones superiores mostraron altos niveles de asociación con la autoeficacia comunicativa, mientras que las emociones negativas resultaron ser predictoras de mayor inhibición y bajo rendimiento oral.

Con relación al segundo objetivo, el análisis de los factores contextuales reveló que las metodologías flexibles, la retroalimentación no punitiva y un clima emocional de respeto y colaboración en el aula favorecen la reducción de la ansiedad y potencian la participación. En cambio, los contextos de presión, la corrección pública y la falta de apoyo social acentúan el malestar emocional y limitan las oportunidades de aprendizaje efectivo.

En coherencia con lo anterior, y con relación al tercer objetivo, los datos obtenidos permitieron discriminar las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes. Entre los datos obtenidos, destaca la mentalidad de crecimiento (que consiste en percibir los errores

como oportunidades de mejora) como una de las estrategias más eficaces para contrarrestar la ansiedad y fortalecer la confianza comunicativa. De igual manera, el desarrollo de habilidades de regulación emocional y la aplicación de técnicas sencillas de control cognitivo se reconocen como herramientas con potencial para ser fortalecidas desde la labor docente.

A la luz de los objetivos del estudio, estos hallazgos validan y amplían las metas propuestas en el objetivo general. Así, la investigación concluye que el aprendizaje efectivo del inglés en contextos escolares solo es posible cuando se reconoce y aborda integralmente la dimensión emocional del estudiantado, pues el clima emocional positivo no solo reduce la ansiedad, sino que también abre las puertas a una participación más activa, segura y significativa en el aula. A continuación, se presenta la explicación correspondiente a cada objetivo específico.

En relación con el primer objetivo específico, se identificaron las emociones previamente descritas y se confirmó la existencia de una relación directa entre la experiencia emocional del estudiante y su disposición a aprender y comunicarse en un segundo idioma.

Respecto al segundo objetivo específico, que buscaba determinar cómo las emociones afectan el desarrollo de las habilidades comunicativas, los análisis correlacionales muestran que las percepciones superiores (emociones positivas) mantienen una relación significativa con variables como la autoeficacia lingüística, la disposición a comunicarse (WTC) y la mentalidad de crecimiento.

En cuanto al tercer objetivo específico, centrado en proponer estrategias pedagógicas que mitiguen la ansiedad lingüística y fortalezcan las habilidades comunicativas, los resultados permitieron delinear un conjunto de acciones orientadas a la gestión emocional en el aula. Entre ellas destacan la promoción de ambientes seguros y empáticos, la aplicación de metodologías participativas sin exposición punitiva, la enseñanza explícita de estrategias de autorregulación y



la consolidación de una mentalidad de crecimiento. Estas propuestas surgen de la evidencia de que los contextos educativos emocionalmente positivos reducen la tensión, fomentan la confianza y facilitan que los estudiantes asuman un papel activo en su proceso de aprendizaje.

Para concluir, los resultados transforman el entendimiento tradicional del proceso de aprendizaje del inglés, demostrando con rigurosidad empírica que potenciar las emociones positivas y gestionar las negativas constituye el factor central para alcanzar una educación de calidad, inclusiva y humana. El reto, por tanto, se desplaza hacia la formación docente y la transformación de los ambientes educativos en espacios donde aprender un idioma extranjero sea una experiencia enriquecedora y segura para todos los estudiantes.



CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación evidencian que las emociones desempeñan un papel determinante en los niveles de ansiedad lingüística durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes observados. A través de un enfoque mixto (el cual integró análisis descriptivos y correlacionales) se obtuvieron hallazgos significativos en tres dimensiones: emocionales, contextuales y de afrontamiento.

La investigación permitió cumplir el objetivo general al evidenciar que las emociones influyen de manera significativa en los niveles de ansiedad lingüística y, a la vez, condicionan el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos mostró que el clima emocional del aula no es un elemento accesorio, sino un factor que modula la disposición a participar, la calidad de las intervenciones orales y la auto percepción de competencia en la lengua extranjera.

En relación con el primer objetivo específico, se identificó con claridad un conjunto de emociones recurrentes asociadas al aprendizaje del inglés. Entre las emociones de valencia negativa destacaron el miedo, la vergüenza, la inseguridad, la frustración y la ansiedad anticipatoria frente a la evaluación y la corrección del error. Estas emociones se vincularon de forma consistente con niveles altos de ansiedad lingüística, especialmente en lo relativo al temor al juicio de los compañeros, al error en público y a la exposición oral. Paralelamente, también emergieron emociones de valencia positiva como la alegría, el interés y la curiosidad, aunque con menor frecuencia, principalmente cuando los estudiantes percibían apoyo docente, trabajo colaborativo y actividades comunicativas menos amenazantes. De este modo, se considera

cumplido el primer objetivo en cuanto a identificación y descripción de las emociones más frecuentes y su incidencia en los niveles de ansiedad.

Respecto al segundo objetivo específico, los hallazgos muestran que las emociones tienen un impacto directo en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Los estudiantes que reportaron emociones negativas intensas tendieron a evitar hablar, reducir sus intervenciones a respuestas muy breves, limitar el uso de vocabulario y experimentar bloqueos cognitivos (olvido de palabras, dificultad para organizar ideas). Este patrón se tradujo en menor fluidez, menos oportunidades de práctica y un estancamiento en el desarrollo de la competencia oral. En contraste, cuando predominaban emociones positivas, los estudiantes asumían más riesgos comunicativos, participaban de forma más espontánea, se atrevían a hacer preguntas y a interactuar con sus compañeros, lo que favorecía la construcción progresiva de confianza y una mejoría en la calidad de su desempeño. En consecuencia, el segundo objetivo se cumple al demostrar que la dimensión emocional se relaciona estrechamente con la forma en que se desarrollan y manifiestan las habilidades comunicativas en el aula de inglés.

En cuanto al tercer objetivo específico, el análisis de las respuestas estudiantiles, junto con el marco teórico revisado, permitió proponer un conjunto de estrategias pedagógicas orientadas a mitigar la ansiedad lingüística y a fortalecer las habilidades comunicativas. Entre estas se incluyen: la creación de un clima de aula seguro y respetuoso frente al error; el uso de evaluaciones más formativas y menos punitivas; la incorporación de actividades comunicativas graduales (de lo más guiado a lo más espontáneo); el fomento del trabajo cooperativo; la explicitación de normas de respeto entre pares; y la inclusión de momentos de reflexión emocional sobre cómo se sienten al usar el inglés. Aunque la implementación sistemática y la evaluación de impacto de estas estrategias exceden el alcance de este estudio, el objetivo se

considera cumplido en la medida en que se diseñan propuestas concretas, coherentes con la evidencia empírica obtenida y ajustadas al contexto de una institución pública del Atlántico.

En síntesis, los resultados confirman que las emociones no solo acompañan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, sino que lo configuran de manera decisiva al incrementar o disminuir la ansiedad lingüística y, con ello, las oportunidades reales de uso del inglés en el aula. El cumplimiento de los objetivos planteados permite afirmar que intervenir pedagógicamente en la dimensión emocional más allá de los contenidos lingüísticos es una condición necesaria para favorecer la participación, el desempeño comunicativo y el bienestar de los jóvenes estudiantes en contextos escolares públicos del departamento del Atlántico. Estas conclusiones abren la puerta a futuros estudios que evalúen, de forma longitudinal y con muestras más amplias, el efecto de dichas estrategias sobre la reducción de la ansiedad y la mejora sostenida de las habilidades comunicativas.

En este sentido, de cara a la comunidad educativa del Atlántico, no basta con reconocer que las emociones influyen en la ansiedad lingüística: se hace indispensable transformar esta comprensión en acciones concretas. Resulta urgente articular las metas de bilingüismo con el bienestar socioemocional mediante indicadores institucionales que permitan monitorear de forma sistemática el clima emocional del aula y su impacto en las habilidades comunicativas. Esto implica que directivos, docentes, orientadores escolares y familias asuman corresponsablemente el reto de crear entornos donde el error no sea motivo de burla, sino una oportunidad de aprendizaje; donde la participación en inglés no sea un privilegio de los más seguros, sino una posibilidad real para todos. Solo así las políticas de bilingüismo dejarán de ser una meta meramente declarativa y se convertirán en experiencias formativas que reconozcan la



vulnerabilidad emocional de los jóvenes, potencien su confianza y les permitan habitar la lengua extranjera como un espacio de expresión, agencia y proyección de vida.

CONTRIBUCIONES A LOS AMBIENTES BILINGÜES DE APRENDIZAJE (ABA)

Después de analizar los datos y obtener los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo, se confirma que la dimensión emocional es un factor determinante en la ansiedad lingüística y, por ende, en la participación y el desempeño comunicativo en inglés de estudiantes de secundaria en instituciones públicas del Atlántico. Por esta razón, se proponen aportes a los ABA, que integren desde las políticas internas de la institución, pasando por el currículo, y llegando a la práctica pedagógica, respondiendo a los interrogantes ¿para qué? y ¿cómo medir?

Reconocimiento institucional de la dimensión afectiva

La evidencia muestra que el aprendizaje de la lengua extranjera mejora cuando se atiende la dimensión emocional: disminuir ansiedad y aumentar disfrute, confianza y disposición a comunicarse. Por esta razón, el PEI debe incluir metas socioemocionales explícitas, con seguimiento mediante encuestas de clima y rúbricas que valoren participación, autorregulación y colaboración.

Modelo institucional ABA

Se propone una ruta sencilla: clima emocional positivo, metodologías no punitivas y apoyo social sostenido. Además, se propone una tabla de indicadores (porcentaje de estudiantes que reportan disfrute/confianza altos, participación oral por curso, reducción de síntomas de ansiedad) que permita monitorear avances y tomar decisiones.

Desarrollo profesional docente en afectividad y retroalimentación

Para trasladar la evidencia a la práctica, se requieren microformaciones centradas en lenguaje de mentalidad de crecimiento, retroalimentación respetuosa y gestión emocional del

aula. Mediante observaciones con listas de cotejo se asegura consistencia entre docentes y cursos.

Currículo con objetivos emocionales explícitos

Cada unidad didáctica debe declarar metas afectivas junto a las lingüísticas (autoeficacia, regulación emocional, disposición a comunicarse). La utilización de diarios de aprendizaje y mini-escalas de 1 a 5 antes y después de tareas exigentes, permiten evidenciar progresos y ajustar la enseñanza.

Política de retroalimentación no punitiva

Para reducir la amenaza de evaluación negativa y sostener el flujo comunicativo, se sugiere sustituir la corrección pública sancionatoria por retroalimentación focalizada, privada y orientada a la mejora. Para verificar su implementación, se recomienda el uso de instrumentos de observación de retroalimentación segura y encuestas de percepción estudiantil.

Diseño de tareas que activen interés, curiosidad y esperanza

Temas significativos, metas alcanzables y productos auténticos disparan emociones positivas asociadas con motivación y mejor desempeño. Se pueden guiar mejoras a través de encuestas post-tarea y comparación de rendimientos entre tareas.

Tutorías socioemocionales en la lengua extranjera

Espacios breves para alfabetización emocional (vocabulario de emociones, frases de afrontamiento, role-plays de cortesía) refuerzan recursos para comunicarse con seguridad. Recursos como glosarios personales y rúbricas de expresión emocional permiten recoger evidencias.



Mentalidad de crecimiento como rutina didáctica

Tratar el error como oportunidad, mediante retroalimentación orientada al proceso y lenguaje de esfuerzo, con el fin de fortalecer la confianza comunicativa. La disminución del miedo a equivocarse y la evidencia en portafolios muestran la consolidación de esta cultura.



LIMITACIONES

A continuación se presentan las limitaciones metodológicas y contextuales que acotan la interpretación de los hallazgos:

Los resultados provienen de 30 estudiantes de una sola institución pública del área metropolitana del Atlántico; por ello, su validez externa es limitada y no pueden generalizarse a otros colegios o subregiones del Caribe.

La recolección se realizó en un periodo breve (seis semanas), lo que impide observar cambios longitudinales en emociones y ansiedad y descartar efectos propios del calendario escolar.

El uso de formularios digitales puede introducir deseabilidad social, malinterpretaciones de ítems y sesgos de acceso/competencia digital; además, no fue posible controlar del todo las condiciones de diligenciamiento.

El análisis se centró en el *speaking*, por lo que los efectos sobre *listening*, *reading* y *writing* quedaron menos explorados.

Aunque se trianguló con respuestas abiertas, no se realizaron observaciones sistemáticas ni registros audiovisuales, lo que restringe la validez ecológica para captar prácticas docentes.

La escasez de estudios en el Caribe colombiano reduce la comparabilidad externa; por tanto, estos hallazgos deben leerse como evidencia contextual inicial.

RECOMENDACIONES

En este apartado se formulan recomendaciones derivadas del estudio. Se deja abierta la posibilidad de que este trabajo sirva como base para continuar o profundizar investigaciones sobre las emociones y su influencia en la ansiedad lingüística en el departamento del Atlántico y en la región Caribe colombiana, donde la evidencia empírica aún es limitada.

Primero, se sugiere ampliar la muestra a varias instituciones educativas públicas del Atlántico y de otros departamentos de la costa norte colombiana. Esto permitiría identificar patrones comunes y particularidades contextuales (como el tamaño de los grupos, la disponibilidad de recursos y el clima escolar) que puedan incidir en la relación emoción– ansiedad–desempeño.

Segundo, dado que las emociones impactan con especial fuerza la producción oral (*speaking*), se recomienda explorar si las intervenciones que reducen la ansiedad comunicativa generan efectos de transferencia hacia *listening*, *reading* y *writing*, así como hacia las actitudes frente al aprendizaje del inglés.

Por último, se propone que, a través de instancias como la Secretaría de Educación Departamental, se identifique, analice e implemente la articulación entre metas de bilingüismo, bienestar escolar y recursos disponibles. Para ello, es conveniente definir indicadores institucionales que integren dimensiones socioemocionales en la gestión académica y permitan monitorear avances de manera sistemática.



ANEXOS

[Anexo 1 - Formato de asentimiento informado para padres y menores](#)

[Anexo 2 - Formato de validación de instrumentos de recolección de datos \(DCI #1\)](#)

[firmado](#)

[Anexo 3 - Formato de validación de instrumentos de recolección de datos \(DCI #2 y DCI](#)

[#3\)](#)

[Anexo 4 - Carta de aval de la institución educativa](#)

[Anexo 5 - DCI #1 - Emociones Recurrentes - Formularios de Google.pdf](#)

[Anexo 6 - DCI #2 - Factores que inciden en los niveles de ansiedad lingüística. -](#)

[Formularios de Google.pdf](#)

[Anexo 7 - DCI #3 - Estrategias de afrontamiento durante el aprendizaje del inglés -](#)

[Formularios de Google.pdf](#)

[Anexo 8 - Análisis DCI #1: Emociones recurrentes](#)

[Anexo 9 - Análisis DCI #2: Factores del entorno](#)

[Anexo 10 - Análisis DCI #3: Estrategias de afrontamiento](#)

[Anexo 11 - Análisis de metadatos](#)

[Anexo 12 - Matrices de análisis de datos](#)



REFERENCIAS

Afidawati, H., Arrasyid, F.I., & Ikawati L. (2024). Minimizing EFL learners' speaking anxiety in the post-pandemic era. *JEELS*, 11(1), 107-130.

<https://www.doi.org/10.30762/jeels.v11i1.1886>

Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.

Andrea, T. (2021). The effect of anxiety on foreign language academic achievement. *Hungarian Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00098>

Ansari, M. S. (2015). Speaking anxiety in ESL/EFL classrooms: A holistic approach and practical study. *International Journal of Education Investigation*, 2(4), 38-46.

Altun, M. (2023). The Impact of Speaking Anxiety on the Development of Communication Skills. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*.

<https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i2p104>

Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.

Arteaga-Hernández, K. M., Rojas, C., & Peña, J. (2024). Impacto de la enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en tiempos de COVID-19 y post COVID-19 en niños y adolescentes. *Journal Scientific Investigar*, 8(1).

Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1).

<https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>

- Bermúdez, D. (2025). *Ansiedad lingüística en estudiantes universitarios. Revisión reflexiva y líneas de intervención pedagógica* [Tesis de pregrado, Universidad Santiago de Cali]. Repositorio Institucional USC. <https://repositorio.usc.edu.co/handle/20.500.12421/8216>
- Bertram, D. (2008). *Likert Scales... are the meaning of life*. Topic report. <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>.
- BetterHelp Editorial Team. (2024). Post-Pandemic Anxiety: The Lingering Effects of COVID-19. <https://www.betterhelp.com/advice/general/post-pandemic-anxiety-the-lingering-effects>
- Botes, E., Dewaele, J., & Greiff, S. (2020). The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and Academic Achievement: An Overview of the Prevailing Literature and a Meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*. <https://doi.org/10.52598/JPLL/2/1/3-of-covid-19-on-our-mental-health/>
- Cañadas, I. y Sánchez-Bruno, A. (1998). Categorías de respuestas en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631.
- Chen, H. T. (2006). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. SAGE Publications.
- Cleave, P. (2023, 10 de marzo). *Structured or Semi-Structured Questionnaire?* SmartSurvey. <https://www.smartsurvey.com/blog/structured-or-semi-structured-questionnaire>
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2015, 13 de abril). Aprender un segundo idioma, amplía la perspectiva de vida. *Gaceta CCH*, (1392), 5-7. <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/gacetas/2015/04/1392130415.pdf>



- Creswell, J.W. y Plano, V.L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Damasio, A. R., & Jacomet, P. (2000). Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia / Antonio R. Damasio; traducción de Pierre Jacomet. Editorial Andrés Bello.
- Dawes, R. M. (1975). *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. México: Limusa.
- De Mejía, A. M. (2011). The National Bilingual Programme in Colombia: Imposition or Opportunity?. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 5(3), 7-17.
<https://apples.journal.fi/article/view/97825>
- Dewaele, J.-M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39(3), 13–15.
- Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2017). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22, 676-697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewaele, Jean-Marc & Macintyre, Peter. (2016). Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The right and left feet of FL learning?
<https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>.
- Dewaele, Jean-Marc & Macintyre, Peter. (2019). The Predictive Power of Multicultural Personality Traits, Learner and Teacher Variables on Foreign Language Enjoyment and Anxiety. <https://doi.org/10.4324/9781351190558-12>.

- Dewaele, J., & Li, C. (2022). Foreign Language Enjoyment and Anxiety: Associations With General and Domain-Specific English Achievement. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 45, 32-48. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2022-0104>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1–18. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on Creativity in Language Acquisition. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 95-126). New York: Regents.
- Edmondson, D. R. (2005). Likert scales: A history. *Conference on Historical Analysis by Research in Marketing Proceedings*, 12, 127-133.
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200. <http://dx.doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Franco Villalba, A., Díaz Mejía, D., & Peña Bernate, S. (2017). The effect of language anxiety in oral production in university students. <http://biblioteca2.icesi.edu.co/cgi-olib?oid=307940>
- Fredrickson B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? Review of general psychology: *Journal of Division 1, of the American Psychological Association*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2004). The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359, 1367-1377. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>

- Gil, N., Hernández, E., & Cervantes, D. (2025). La ansiedad lingüística en los estudiantes de lenguas extranjeras en la Universidad del Atlántico. *Revista Boletín REDIPE*, 14(7), 181-194. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2278>
- Goñi, E., & Del Moral, C. (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades* (19), 311–332. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. *Modern Language Journal*, 86, 562-570. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Gutiérrez, J., & Martínez, L. (2022). Factores externos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 1483–1498. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2718>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6.^a Ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hernández-Sampieri, R., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>

- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Kellman, S. (2000). The Translingual Imagination. Lincoln/London: University of Nebraska Press. *Translation and Literature* 11(1):139-141.
<https://doi.org/10.3366/tal.2002.11.1.139>
- Khalaf, M. A., & Omara, E. M. N. (2022). Rasch analysis and differential item functioning of English Language Anxiety Scale (ELAS) across sex in Egyptian context. *BMC Psychology*, 10, 242. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00955-w>
- Kianinejad, N. (2024). Foreign Language Anxiety in Education. *JELITA*, 5(1), 123-143.
<https://doi.org/10.56185/jelita.v5i1.477>
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Lebow, H. (2022). Post-COVID Anxiety: An Emerging Condition. PsychCentral.
<https://psychcentral.com/anxiety/anxiety-after-covid>
- Li, Q. (2022). Understanding emotions in English language learning in virtual worlds. *Interactive Learning Environments*, 32(5), 2351–2354.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2144897>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, 5-55.

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513–534.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44: 283-305.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11–30). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-003>
- MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61–88.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.1.4>
- MacIntyre, P., & McGillivray, M. (2023). The inner workings of anxiety in second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 88-104.
<https://doi.org/10.1017/S0267190523000065>
- Manda, T. R., & Irawati, L. (2021). The Correlation of EFL Students’ Speaking Anxiety and Their Speaking Performance. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra*, 5 (2), 449-458
- Martínez-Patiño, A. F., Izquierdo-Chañag, R. D., Martínez-Ortega, D. S., López-Rodríguez, E. C. y Peña-Figueroa, M. F. (2024). Ansiedad lingüística en el aprendizaje del inglés como

lengua extranjera. *Revista Informes Psicológicos*, 24(2), 149-162.

<https://doi.org/10.18566/infpsic.v24n2a09>

Ning Y. (2023). The Role of Emotion in Language Education, in Majoul B., Pandya D., Wang L. (eds.), *Proceedings of the 2022 4th International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2022)*, Atlantis Press SARL, pp. 1097-1103: https://doi.org/10.2991/978-2-494069-97-8_139.

Olaya, V. A., & Ahumada, L. S. (2023). Ansiedad en la producción oral del inglés como lengua extranjera: Prácticas y estrategias para minimizar sus efectos en los estudiantes. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1–20.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6451

Olgun Yildizeli S, Kocakaya D, Saylan Y, et al. (2023). Anxiety, Depression, and Sleep Disorders After COVID-19 Infection . *Cureus* 15(7). <https://doi.org/10.7759/cureus.42637>

Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd Ed.). Routledge.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row, Nueva York.

Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. *American Scientist*, 89(4), 344–350.

<https://doi.org/10.1511/2001.28.344>

Programa de Bilingüismo: ATLÁNTICO, YOU GOT THIS! (2021). Secretaría de Educación del Atlántico. www.atlantico.gov.co/index.php/calidad2015/atlantico-bilingue/19434-atlantico-you-got-this-2

Reina, D. R., Reina, M. C., & Reina, M. Y. (2023). Incidencia del factor emocional en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en estudiantes de educación básica



- secundaria. *Revista CIEG*, (62), 194-205. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2023/06/Ed.62194-205-Reina-Deisy-et-al.pdf>
- Rodríguez, S., Suárez, I., Trujillo, L., Araque, M., Padilla, M., Gallego, J. & Benítez, M. (2024). *Bilingual Learning Environments: Reflections and Contributions*. Universidad Santo Tomás, Ediciones USTA.
- Rossner, R. & Heyworth, F. (2023). Rethinking language education after the experience of COVID Final report. <https://shs.cairn.info/rethinking-language-after-experience-covid--9789287193537?lang=en>.
- Saffari, N., Amini, M., Lee, S. S., Alipour, M., & Naghmeh Abbaspour, B. (2024). Foreign language anxiety in online learning environments: Strategies and implications. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education*, 14(1), 72–83. <https://doi.org/10.37134/jrpptte.vol14.1.9.2024>
- Scherer, K. R. (2005). What Are Emotions? And How Can They Be Measured? *Social Science Information*, 44(4), 693-727. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1307–1351. <https://doi.org/10.1080/02699930902928969>
- Šifrar Kalan, M., & Pavlić, A. (2024). Ansiedad y producción oral en estudiantes multilingües de secundaria y universitarios. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(1), 83-100.
- Sotomayor Cantos, K. F., Córdova Pintado, J. A., Baños Coello, M. B., & Camacho Castillo, L. A. (2024). Estrategias para reducir la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua

- extranjera en estudiantes de secundaria. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 45–60. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11117
- Spearman, C. (1904). General Intelligence, Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15, 201-292. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Tesis Doctorales Online (2023). Importancia de los Criterios de Inclusión y Exclusión en una Tesis Doctoral. URL: <https://tesisdoctoralesonline.com/importancia-de-los-criterios-de-inclusion-y-exclusion-en-una-tesis-doctoral/>
- Universidad del Norte [UNINORTE]. (2023, 9 de agosto). Círculos de Diálogo: ¿Qué pensamientos tengo cuando siento ansiedad? Eventos UNINORTE, Centro de Acompañamiento Estudiantil. <https://www.uninorte.edu.co/es/web/eventos/w/circulos-de-dialogo-que-pensamientos-tengo-cuando-siento-ansiedad>
- Veas S. & Pacheco, E. (2024). The Role of Motivation in Language Acquisition. *Boletín Científico Ideas y Voces*, 4(3), Pág. 50-71. <https://doi.org/10.60100/bciv.v4i3.160>
- Zhang, X. (2019). Foreign Language Anxiety and Foreign Language Performance: A Meta-Analysis. *The Modern Language Journal*. <https://doi.org/10.1111/modl.12590>