



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.

ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,

Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

FACTORES REGULADORES DE LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA Y SU INFLUENCIA EN LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

**REGULATORY FACTORS OF LINGUISTIC ANXIETY
AND ITS INFLUENCE ON ORAL COMMUNICATION IN
ENGLISH OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

Luz Mery Solano Tenorio

Universidad Internacional Iberoamericana, México

Ángel Mauro Alfonso Fernández

Universidad Internacional Iberoamericana, México

Factores Reguladores de la Ansiedad Lingüística y su Influencia en la Comunicación Oral en Inglés de Estudiantes de Educación Media

Luz Mery Solano Tenorio¹

luzmesol@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-6917-0672>

Universidad Internacional Iberoamericana,
México; Institución Educativa Antonio Lenis,
Sincelejo, Colombia

Ángel Mauro Alfonso Fernández

angel.alfonso@unini.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0001-9014-8927>

Universidad Internacional Iberoamericana,
México

RESUMEN

El presente estudio analiza los factores reguladores de la ansiedad lingüística y su influencia en la participación oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. La investigación se desarrolló con 166 estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Antonio Lenis (Sincelejo, Colombia) mediante un enfoque mixto que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas. Se aplicaron cinco instrumentos principales: un cuestionario sociodemográfico, la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), un cuestionario sobre actividades comunicativas generadoras de ansiedad, una entrevista semiestructurada aplicada a los docentes de inglés y una encuesta cualitativa abierta dirigida a los estudiantes. Los resultados revelaron que los niveles de ansiedad más altos se asocian con el miedo a la evaluación negativa y la exposición pública, mientras que la confianza, la autoeficacia y el acompañamiento docente favorecen una participación oral más activa. Se concluye que la regulación emocional, las estrategias pedagógicas que integran la dimensión afectiva y la práctica comunicativa gradual son factores clave para reducir la ansiedad lingüística y fortalecer la competencia oral en inglés.

Palabras clave: ansiedad lingüística, comunicación oral, regulación emocional, enseñanza del inglés, estrategias pedagógicas

¹ Autor principal

Correspondencia: luzmesol@gmail.com

Regulatory Factors of Linguistic Anxiety and its Influence on Oral Communication in English of Secondary School Students

ABSTRACT

The present study analyzes the regulatory factors of language anxiety and their influence on the oral participation of students learning English as a foreign language. The research was conducted with 166 tenth-grade students from the *Institución Educativa Antonio Lenis* (Sincelejo, Colombia) through a mixed methods approach that combined quantitative and qualitative techniques. Five main instruments were applied: a sociodemographic questionnaire, the *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), a questionnaire on anxiety-generating communicative activities, a semi-structured interview with English teachers, and an open-ended qualitative survey administered to students. The results revealed that higher levels of anxiety are associated with fear of negative evaluation and public exposure, whereas confidence, self-efficacy, and teacher support foster more active oral participation. It is concluded that emotional regulation, pedagogical strategies that integrate the affective dimension, and gradual communicative practice are key factors in reducing language anxiety and strengthening oral competence in English

Keywords: foreign language anxiety, oral communication, emotional regulation, English teaching, pedagogical strategies

*Artículo recibido 18 septiembre 2025
Aceptado para publicación 30 octubre 2025*



INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera constituye un eje fundamental dentro de los procesos educativos contemporáneos, no solo por su valor comunicativo, sino también por su papel en la inserción social, académica y laboral de los individuos. En Colombia, el dominio del inglés ha sido una prioridad establecida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) mediante el Programa Nacional de Bilingüismo y los lineamientos curriculares que adoptan el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002). Dichas políticas buscan fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes y elevar los estándares nacionales a un nivel comparable con el contexto internacional. No obstante, pese a las iniciativas estatales e institucionales, los niveles de competencia oral en inglés continúan siendo bajos, especialmente en instituciones oficiales, donde las condiciones socioculturales y emocionales de los estudiantes pueden limitar el logro de los objetivos propuestos.

Diversos estudios han demostrado que las dificultades en la producción oral del inglés no dependen exclusivamente de factores lingüísticos o metodológicos, sino que también están estrechamente relacionadas con aspectos afectivos que inciden en la disposición del estudiante a comunicarse en una lengua extranjera. Entre estos, la ansiedad lingüística se ha identificado como uno de los fenómenos más determinantes en el rendimiento comunicativo y en la confianza del aprendiz (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1991). Este tipo de ansiedad se manifiesta en sentimientos de tensión, nerviosismo, miedo o bloqueo que surgen durante situaciones de aprendizaje, particularmente cuando el estudiante debe participar en actividades orales frente a sus compañeros o docentes, exponiendo su competencia lingüística a la evaluación pública. Desde el plano teórico, esta investigación se sustenta en los aportes de Horwitz et al. (1986), quienes, a través de la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), conceptualizan la ansiedad lingüística como una reacción emocional específica del contexto educativo. Asimismo, se apoya en el modelo del filtro afectivo de Krashen (1982), el cual plantea que las emociones negativas como el miedo o la frustración pueden obstaculizar la adquisición del idioma, mientras que un entorno emocionalmente favorable la potencia. En concordancia, estudios más recientes han ampliado esta perspectiva al evidenciar la influencia de la autorregulación emocional, la autoeficacia y la motivación intrínseca en la reducción



de la ansiedad lingüística y el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral (MacIntyre & Gregersen, 2023; Dewaele & Li, 2020; Shao et al., 2019). En el contexto latinoamericano, investigaciones recientes (Bonilla, (2019) y Méndez, (2022); han puesto de relieve que la ansiedad lingüística es un fenómeno recurrente entre los estudiantes de educación media. En Colombia, diversos estudios desarrollados por Collante et al. (2020), Rivera (2021) y Franco (2017) coinciden en que los mayores niveles de ansiedad se experimentan durante actividades de exposición oral o evaluación pública, donde el temor a cometer errores, las reacciones de los compañeros y la presión por el desempeño afectan la fluidez y la seguridad del estudiante. Estos hallazgos evidencian que el aprendizaje de una lengua extranjera no puede entenderse únicamente desde su dimensión cognitiva, sino que requiere considerar los procesos emocionales y sociales que median la comunicación. En la Institución Educativa Antonio Lenis, ubicada en Sincelejo, Sucre (Colombia), se observa que muchos estudiantes manifiestan sentimientos de nerviosismo y temor al hablar inglés en público, lo que repercute directamente en su desempeño oral y en su participación en clase. Esta situación plantea la necesidad de analizar los factores emocionales y pedagógicos que influyen en la ansiedad lingüística, así como las estrategias docentes que pueden contribuir a su regulación. Atender este tipo de variables contribuye no solo al fortalecimiento del rendimiento comunicativo, sino también al bienestar emocional y a la autoconfianza del estudiante, componentes esenciales para un aprendizaje integral. En este marco, el presente estudio tiene como propósito analizar los factores reguladores de la ansiedad lingüística y su influencia en el desarrollo de actividades comunicativas orales en inglés en estudiantes de educación media. Específicamente, se busca comprender cómo variables como la autoeficacia percibida, la actitud hacia el idioma, el acompañamiento docente y las experiencias previas de aprendizaje inciden en la disposición del estudiante para comunicarse. De esta manera, se pretende aportar evidencias empíricas que orienten la práctica docente hacia metodologías más orientadas al componente afectivo, promoviendo ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros que estimulen la participación y la interacción oral. Finalmente, este trabajo se inscribe en la necesidad de repensar la enseñanza del inglés desde un enfoque más humano e inclusivo, en el que se reconozca la ansiedad lingüística no como un obstáculo inevitable, sino como una oportunidad para fortalecer la empatía pedagógica y la autorregulación emocional en el aula. Comprender las emociones que acompañan el



aprendizaje de una lengua extranjera es, por tanto, un paso indispensable para construir comunidades educativas más conscientes, colaborativas y emocionalmente equilibradas.

METODOLOGÍA

Este estudio, se desarrolló bajo un enfoque mixto de tipo concurrente, sustentado en la integración de los métodos cuantitativo y cualitativo, con el propósito de ofrecer una comprensión integral del fenómeno de la ansiedad lingüística. Según Creswell (2009) y Hernández, Fernández y Baptista (2014), los diseños mixtos permiten triangular los datos y enriquecer la interpretación de los resultados al combinar la objetividad de los números con la profundidad de las percepciones. En este caso, dicha combinación resultó fundamental para analizar los factores reguladores de la ansiedad lingüística y su influencia en la participación oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, fenómeno que involucra tanto dimensiones emocionales y subjetivas como comportamientos observables en el aula. El diseño metodológico fue de tipo descriptivo y correlacional, orientado a caracterizar los niveles de ansiedad lingüística presentes en los estudiantes y examinar su relación con variables personales y pedagógicas. Se incorporaron además componentes interpretativos del enfoque cualitativo, que permitieron identificar categorías emergentes relacionadas con las experiencias emocionales y las estrategias de afrontamiento empleadas por los participantes. Este diseño posibilitó una visión integral del fenómeno, reconociendo su naturaleza multifactorial y su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa oral.

La población estuvo conformada por 166 estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Antonio Lenis, ubicada en Sincelejo, Sucre (Colombia), una institución oficial cuyos grupos se encontraban previamente conformados por la organización escolar. No se aplicaron criterios de inclusión ni exclusión, puesto que se trabajó con la totalidad de los estudiantes pertenecientes a dichos cursos. La muestra fue no probabilística de tipo intencional, seleccionada con base en la disponibilidad de los participantes.

Para la recolección de la información se emplearon cinco instrumentos complementarios. En primer lugar, se aplicó un cuestionario sociodemográfico para obtener datos sobre edad, género, tiempo de exposición al inglés y experiencias previas de aprendizaje. En segundo lugar, se administró la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), compuesta por 33



ítems tipo Likert, la cual permitió identificar los niveles de ansiedad lingüística; En tercer lugar, se aplicó un cuestionario sobre actividades comunicativas orales, diseñado a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), con el fin de determinar cuáles situaciones generaban mayor tensión emocional. En cuarto lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes de inglés, orientadas a profundizar en las estrategias pedagógicas utilizadas para fomentar la confianza en la expresión oral. Finalmente, se aplicó una encuesta cualitativa abierta a los estudiantes, con el propósito de explorar sus percepciones sobre las causas de la ansiedad, las estrategias de autorregulación emocional y las condiciones del aula que facilitan o dificultan la comunicación.

La FLCAS es un instrumento ampliamente reconocido y validado internacionalmente, por lo que se utilizó en su versión original sin modificar su estructura. Por su parte, el cuestionario sobre actividades comunicativas orales y la encuesta cualitativa abierta sí fueron sometidos a un proceso de validación de contenido mediante la revisión de expertos en enseñanza de lenguas extranjeras y metodología de la investigación, quienes evaluaron su pertinencia, coherencia y claridad. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con un grupo de 15 estudiantes, con el propósito de ajustar la redacción y asegurar la comprensión de los ítems. Esta etapa garantizó la adecuación y fiabilidad de los instrumentos elaborados antes de su aplicación definitiva.

El análisis de los datos se desarrolló en dos fases complementarias; en la fase cuantitativa, los resultados fueron procesados mediante estadística descriptiva y correlacional utilizando Microsoft Excel, con el fin de identificar los niveles de ansiedad y su relación con variables específicas como tipo de actividad, contexto y experiencia previa. Se empleó el coeficiente de correlación de Pearson (r) para determinar la fuerza y dirección de las asociaciones entre las variables. En la fase cualitativa, la información se analizó a través de procedimientos de codificación abierta, relacional y selectiva, siguiendo los lineamientos de Strauss y Corbin (2002) y utilizando el software Atlas.ti. Las categorías se establecieron mediante la identificación de patrones de significado recurrentes y su relación con los constructos teóricos sobre ansiedad y regulación emocional. La triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos permitió establecer convergencias y contrastes entre los resultados numéricos y las percepciones de los participantes, proporcionando una comprensión más profunda y contextualizada



del fenómeno. Finalmente, se desarrolló una fase de integración de resultados, en la cual se articularon los hallazgos cuantitativos y cualitativos con el marco teórico de referencia. Esta etapa posibilitó establecer correspondencias entre los niveles de ansiedad medidos mediante la FLCAS y las interpretaciones obtenidas a partir de las respuestas de estudiantes y docentes, generando una visión holística del fenómeno y fortaleciendo la validez global del estudio.

En cuanto a las consideraciones éticas, el estudio se desarrolló respetando los principios de confidencialidad, consentimiento informado y participación voluntaria. Se obtuvo la autorización de los padres o acudientes de los estudiantes, así como el acuerdo de participación de los propios participantes, garantizando el respeto y la protección de sus derechos. Asimismo, se aseguró el anonimato de los datos y la reserva de la identidad institucional, destinando los resultados exclusivamente a fines académicos.

No obstante, se reconocen algunas limitaciones metodológicas, entre ellas el uso de una muestra no probabilística, que restringe la posibilidad de generalizar los resultados, y el hecho de haberse desarrollado la investigación en una sola institución, lo cual limita la comparación entre diferentes contextos educativos. Además, las respuestas de los estudiantes pudieron verse influenciadas por la tendencia a responder de manera socialmente aceptable, dada la naturaleza emocional del fenómeno estudiado. Sin embargo, la riqueza de los datos cualitativos y la complementariedad del enfoque mixto compensan estas limitaciones, ofreciendo un panorama representativo y significativo sobre la ansiedad lingüística en contextos escolares colombianos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados evidencian una relación directa entre la ansiedad lingüística y la participación oral de los estudiantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Las emociones influyen de manera significativa en la disposición comunicativa, la autopercepción de competencia y la calidad de la interacción oral, determinando el nivel de participación y el desempeño lingüístico. El análisis integrado de los datos cuantitativos y cualitativos permite interpretar cómo las variables afectivas y contextuales median la actuación del estudiante durante las actividades orales en inglés, ofreciendo implicaciones pedagógicas relevantes para la enseñanza del idioma. La población objeto de estudio estuvo conformada por 166 estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Antonio Lenis de Sincelejo, Sucre, Colombia.



Según los datos de la Tabla 1, la distribución por género, el 56,02 % correspondió a mujeres y el 43,98 % a hombres, lo que muestra una ligera predominancia femenina. Este dato resulta relevante, pues en concordancia con estudios previos (Méndez, 2022; Dewaele & Li, 2020) las mujeres tienden a manifestar niveles de ansiedad más altos ante la exposición oral en lengua extranjera debido a una mayor sensibilidad frente al juicio social y a las expectativas académicas. Respecto a la edad, la mayoría de los estudiantes (79,52 %) se encontraba en la edad 15 años, mientras que un 20,48 % contaba con 16 años, ubicándose ambos grupos en la etapa de la adolescencia media. Este rango etario es crucial, ya que corresponde a un momento de desarrollo emocional intenso en el que se consolidan la identidad y la autopercepción de competencia, factores que influyen directamente en la seguridad para hablar en público (De Wilde, 2025).

En relación con el tiempo de exposición al inglés, el 63,85 % de los participantes afirmó haber recibido enseñanza del idioma durante más de tres años, mientras que el 36,15 % indicó una exposición inferior a ese periodo. Este resultado permite inferir que la práctica prolongada contribuye a una mayor familiaridad con el idioma y, por ende, a una reducción progresiva del temor comunicativo, tal como señalan Krashen (1982) y Horwitz et al. (1986) al relacionar la exposición continua con la disminución del filtro afectivo. En cuanto a las experiencias previas de aprendizaje, el 58,43 % manifestó haber tenido vivencias positivas vinculadas a docentes empáticos y metodologías participativas, mientras que el 41,57 % expresó haber experimentado situaciones negativas, tales como corrección pública o ridiculización al hablar. Estas experiencias previas configuran una base emocional que condiciona la disposición a comunicarse en inglés: quienes han vivido interacciones positivas muestran mayor confianza y menor ansiedad, en tanto que las experiencias desfavorables refuerzan la evitación comunicativa y el miedo a equivocarse (Gregersen & MacIntyre, 2014).

Tabla 1 distribución sociodemográfica de los participantes

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Género	Femenino	93	56,02
	Masculino	73	43,98
Edad (años)	15	132	79,52
	16	34	20,48
Tiempo de exposición al inglés	Más de 3 años	106	63,85
	Menos de 3 años	60	36,15
Experiencias previas	Positivas	97	58,43
	Negativas	69	41,57

Nota. Elaboración propia (2025) a partir del cuestionario sociodemográfico aplicado a los estudiantes de décimo grado



Los datos sociodemográficos reflejan un grupo estudiantil diverso, con una ligera predominancia femenina (56,02 %) y mayoría de adolescentes de 15 años (79,52 %), características que coinciden con tendencias internacionales sobre la incidencia de factores emocionales en el aprendizaje de lenguas. La exposición prolongada al inglés y las experiencias de aprendizaje positivas se consolidan como factores protectores frente a la ansiedad lingüística, mientras que las vivencias negativas y la falta de práctica oral incrementan la tensión comunicativa. Estos hallazgos permiten comprender cómo las condiciones personales y académicas configuran el contexto emocional en el que se desarrollan los niveles de ansiedad analizados posteriormente.

Niveles de ansiedad lingüística (FLCAS)

La aplicación de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* permitió determinar los niveles de ansiedad presentes en los estudiantes de décimo grado. Los resultados en la Tabla 2 revelan que el 36,1 % de los participantes presenta niveles moderados de ansiedad, el 35,5 % mostró niveles bajos, y el 28,3 % evidenció niveles altos de ansiedad ante el aprendizaje y uso del inglés como lengua extranjera.

Tabla 2 niveles de ansiedad lingüística en los estudiantes de décimo grado

Nivel de ansiedad	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alta	47	28,3
Moderada	60	36,1
Baja	59	35,5

Nota. Elaboración propia (2025) con base en la aplicación de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*

Estos resultados indican que, aunque la mayoría de los estudiantes no presenta una ansiedad extrema, más del 60 % experimenta síntomas moderados o altos que interfieren de manera directa en la expresión oral y la confianza comunicativa. Este patrón coincide con lo señalado por Horwitz et al. (1986) y MacIntyre y Gardner (1991), quienes identificaron la ansiedad lingüística como uno de los principales obstáculos emocionales en el aprendizaje de idiomas, especialmente en contextos de evaluación o exposición pública. El porcentaje de ansiedad alta (28,3 %) evidencia que casi un tercio de los estudiantes siente miedo, nerviosismo o bloqueo al hablar inglés frente a sus compañeros o docentes.



Estas emociones suelen estar asociadas con la preocupación por la evaluación negativa y el temor al error, elementos característicos del modelo de ansiedad comunicativa propuesto por Horwitz et al. (1986). Por su parte, el 36,1 % que presenta ansiedad moderada refleja una autoeficacia inestable, en la que los estudiantes logran participar parcialmente, pero se inhiben ante tareas de mayor exposición. Finalmente, el grupo con ansiedad baja (35,5 %) se caracteriza por mayor control emocional y confianza para interactuar en inglés, aunque esta proporción aún no alcanza un equilibrio suficiente para considerarse libre de tensión afectiva.

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados confirman que la ansiedad lingüística es un fenómeno extendido y persistente, que afecta tanto el rendimiento académico como la participación oral. En concordancia con el modelo del filtro afectivo de Krashen (1982), los altos niveles de tensión emocional bloquean la asimilación de insumos lingüísticos, limitando la fluidez y la pronunciación. Por tanto, se requiere promover ambientes de aprendizaje seguros y empáticos, en los que el error se valore como una oportunidad de progreso y no como un motivo de exposición o ridiculización.

Relación entre las variables sociodemográficas y los niveles de ansiedad lingüística

El análisis de relación entre las variables sociodemográficas y los niveles de ansiedad lingüística reflejados en la Tabla 3, permite identificar diferencias significativas entre los grupos estudiados. Los resultados del cruce estadístico evidenciaron que el género, la edad y la zona de residencia se asocian de forma diferenciada con los niveles de ansiedad, mientras que el tiempo de exposición al inglés y las experiencias previas muestran una relación menos marcada. En primer lugar, se encontró una asociación significativa entre el género y los niveles de ansiedad ($p = 0,0019$), donde las mujeres presentaron una tendencia mayor hacia la ansiedad alta y moderada, en comparación con los hombres. Este resultado concuerda con lo señalado por Méndez (2022) y Dewaele & Li, 2020, quienes destacan que las estudiantes suelen experimentar una mayor presión social y autocritica en tareas orales, lo que incrementa la tensión emocional y la preocupación por el juicio externo.

En cuanto a la edad, aunque no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, los estudiantes más jóvenes (15 años) presentaron porcentajes ligeramente superiores de ansiedad moderada, en contraste con los de 16 años, quienes evidenciaron mayor estabilidad emocional y control frente a la comunicación oral.



Este patrón sugiere que la madurez socioemocional incide en la capacidad de autorregulación durante las interacciones en lengua extranjera, como lo explican Gregersen y MacIntyre (2014). Respecto a la zona de residencia, los resultados mostraron una relación significativa ($p = 0,0098$): los estudiantes provenientes de zonas rurales reportaron niveles más altos de ansiedad que aquellos del sector urbano. Esta diferencia puede atribuirse a la desigualdad de oportunidades para practicar inglés fuera del aula y al acceso limitado a recursos tecnológicos o de exposición cultural, lo que reduce la autoconfianza comunicativa y eleva la percepción de dificultad. En relación con el tiempo de exposición al idioma, no se encontró una relación significativa, aunque se observó una tendencia: los estudiantes con más de tres años de contacto con el inglés mostraron niveles de ansiedad más bajos. Esto sugiere que la familiaridad y la experiencia comunicativa prolongada contribuyen a reducir el miedo al error, en línea con el modelo del filtro afectivo de Krashen (1982).

Por último, el análisis de correlación de Pearson entre las variables sociodemográficas y los niveles de ansiedad arrojó coeficientes bajos, aunque informativos: edad ($r = 0,187$), género ($r = -0,005$), zona de residencia ($r = -0,145$), actitud hacia el inglés ($r = 0,314$) y tiempo de exposición ($r = 0,042$). Estos valores reflejan que, si bien las correlaciones no son fuertes, la variable actitud hacia el inglés muestra la relación más estrecha con los niveles de ansiedad, reforzando la idea de que la disposición emocional del estudiante es un predictor relevante de su comportamiento comunicativo.

Tabla 3 relación entre variables sociodemográficas y niveles de ansiedad lingüística (resumen de resultados estadísticos)

Variable	Tipo de relación	Valor p	Coeficiente r	Interpretación
Género	Diferencia significativa	0,0019	-0,005	Mayor ansiedad en mujeres
Edad	No significativa	—	0,187	Leve tendencia a menor ansiedad en mayores
Zona de residencia	Significativa	0,0098	-0,145	Mayor ansiedad en estudiantes rurales
Actitud hacia el inglés	Correlación positiva moderada	—	0,314	Mejor actitud = menor ansiedad



Tiempo de exposición	No significativa	—	0,042	Ligeramente menor ansiedad con mayor exposición
-----------------------------	------------------	---	-------	---

Nota. Elaboración propia (2025) con base en los resultados del análisis de correlaciones sociodemográficas y la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*

Los hallazgos evidencian que las variables sociodemográficas influyen en la experiencia emocional del aprendizaje del inglés, especialmente el género, la zona de procedencia y la actitud hacia el idioma. Estas variables operan como factores moduladores de la ansiedad, confirmando que el fenómeno no depende únicamente de las competencias lingüísticas, sino también de las percepciones y del contexto socioeducativo. En consecuencia, la comprensión de los perfiles sociodemográficos permite diseñar intervenciones pedagógicas diferenciadas, orientadas a fortalecer la confianza comunicativa y a reducir las brechas emocionales que obstaculizan la participación oral.

Actividades comunicativas orales generadoras de ansiedad

El análisis de las actividades comunicativas orales permitió identificar cuáles tareas generan mayor tensión emocional y ansiedad entre los estudiantes de décimo grado al participar en clase de inglés. Los resultados en la Tabla 4, reflejan que las presentaciones orales individuales fueron la actividad que provocó el nivel más alto de ansiedad, reportada por el (56,17 %) de los participantes, seguida por los debates (50,31 %) y las lecturas en voz alta (45,96 %). En menor proporción, la interacción espontánea sin preparación previa alcanzó un (39,15 %), mientras que las dramatizaciones guiadas y los juegos comunicativos registraron los índices más bajos (35,80 % y 28,45 %, respectivamente).

Tabla 4 actividades comunicativas que generan mayor ansiedad en el aula de inglés

Actividad comunicativa	Porcentaje de estudiantes con ansiedad alta o moderada (%)
Presentaciones orales individuales	56,17
Debates	50,31
Lecturas en voz alta	45,96
Interacción espontánea sin preparación previa	39,15
Dramatizaciones guiadas	35,80
Juegos comunicativos	28,45

Nota. Elaboración propia (2025) con base en el cuestionario sobre actividades comunicativas orales



Estos resultados reflejan que la exposición pública y el juicio social son los factores más estresantes para los estudiantes, dado que las actividades que implican hablar frente al grupo sin apoyo de compañeros o sin preparación previa despiertan un mayor temor al error y a la evaluación negativa. En contraste, las tareas colaborativas o estructuradas favorecen una reducción de la ansiedad, al permitir que el estudiante se sienta acompañado y con menor presión. Este patrón coincide con lo expuesto por Gregersen y MacIntyre (2014), y Méndez (2022), quienes afirman que la evaluación pública constituye uno de los principales detonantes de la ansiedad comunicativa, especialmente en contextos donde el desempeño oral se asocia directamente con la calificación. A su vez, Horwitz et al. (1986) explican que la “preocupación por la evaluación negativa” es una de las tres dimensiones centrales de la ansiedad lingüística, junto con la aprehensión comunicativa y la ansiedad ante los exámenes.

Desde una perspectiva pedagógica, estos hallazgos confirman la necesidad de replantear la secuencia de tareas comunicativas en el aula. Actividades como las presentaciones individuales o los debates deben incorporarse de manera progresiva, precedidas de ejercicios en parejas o pequeños grupos que sirvan como etapas de exposición gradual. Este tipo de prácticas reduce la presión emocional y favorece la autoeficacia, permitiendo que los estudiantes desarrollen confianza antes de enfrentarse a situaciones comunicativas más exigentes. Asimismo, estrategias como la retroalimentación empática, el reconocimiento de logros parciales y la flexibilidad en la evaluación oral pueden mitigar el impacto del miedo escénico y fomentar una participación más espontánea. De acuerdo con Gregersen y MacIntyre (2014), el docente cumple un rol mediador esencial: su actitud de acompañamiento emocional influye directamente en la motivación y en la percepción de seguridad del estudiante al hablar en lengua extranjera.

Factores emocionales, estrategias de afrontamiento y apoyo docente

El análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas y de las respuestas abiertas del cuestionario permitió profundizar en las causas internas y externas de la ansiedad lingüística, así como en las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes. Los resultados de la Tabla 5, evidencian que las emociones negativas, la autopercepción de competencia y el rol del docente se entrelazan en un sistema afectivo que condiciona la participación oral y la seguridad comunicativa.



La mayoría de los participantes con niveles altos de ansiedad manifestaron sentimientos de miedo, vergüenza, nerviosismo y frustración al hablar inglés frente al grupo, describiendo experiencias de bloqueo mental, olvido de vocabulario y aceleración del ritmo cardíaco. Estas reacciones coinciden con las dimensiones de ansiedad propuestas por Horwitz et al. (1986), en particular la aprehensión comunicativa y la preocupación por la evaluación negativa. La percepción del aula como un espacio de exposición o juicio, más que como un entorno de aprendizaje, intensifica la ansiedad y eleva el filtro afectivo, dificultando la fluidez y la asimilación del idioma, tal como lo planteó Krashen (1982).

El contraste entre estudiantes con diferentes niveles de ansiedad reveló variaciones notables en la autopercepción de competencia comunicativa y en la capacidad de autorregulación emocional. Aquellos con menor ansiedad se caracterizaron por una preparación anticipada, el uso de técnicas de relajación o respiración y el apoyo mutuo entre compañeros. Además, mostraron una actitud más flexible ante el error, interpretándolo como parte del proceso de aprendizaje. Por el contrario, los estudiantes con ansiedad elevada tendieron a evitar la participación oral, limitar sus intervenciones y depender de la iniciativa del docente para hablar. Estas diferencias reflejan la influencia directa de la autoeficacia y la regulación emocional en la disposición comunicativa, en concordancia con los aportes de Gregersen y MacIntyre (2014). Asimismo, el rol del docente emergió como un elemento clave en la modulación de la ansiedad lingüística. Los estudiantes atribuyeron sus experiencias más positivas a profesores empáticos, pacientes y comprensivos, capaces de ofrecer retroalimentación constructiva y de crear ambientes seguros donde el error se percibe como oportunidad y no como fracaso. En este sentido, la figura docente se configura como un mediador emocional que transforma el miedo en confianza y estimula la participación espontánea. Este hallazgo coincide con lo expresado por MacIntyre & McGillivray (2023) quienes sostienen que la regulación emocional del profesor influye de manera directa en la de sus alumnos, promoviendo un aprendizaje más humanizado.

En conjunto, los resultados muestran que la ansiedad lingüística se sostiene sobre una red de factores interrelacionados donde confluyen la emoción, la autopercepción y el clima pedagógico. Los estudiantes que cuentan con estrategias de afrontamiento efectivas y con apoyo docente muestran mayor resiliencia comunicativa, mientras que quienes enfrentan experiencias negativas tienden a replegarse y a evitar el uso del idioma. De este modo, la gestión emocional se consolida como un componente



esencial del aprendizaje de lenguas, cuya atención consciente puede reducir significativamente la ansiedad y favorecer la construcción de la competencia comunicativa en contextos educativos acogedores y empáticos.

Tabla 5 frecuencia de menciones por categorías y subcategorías en estudiantes ansiosos (a) y no ansiosos (b)

Categoría	Subcategoría	A	B
Emociones negativas	Miedo al error	45	5
	Inseguridad	42	6
Estrategias de afrontamiento	Preparación previa	10	30
	Apoyo entre pares	15	27
Rol docente	Empatía y comprensión	5	32

Nota. Elaboración propia (2025) a partir de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos aplicados a estudiantes

Estos resultados confirman lo planteado por Gregersen y MacIntyre (2014), quienes sostienen que la autorregulación emocional y la autoeficacia fortalecen la resiliencia comunicativa. Los estudiantes con estrategias de afrontamiento efectivas mostraron mayor control sobre sus emociones y disposición a participar, aun cuando experimentaban ansiedad leve o moderada. En conjunto, los hallazgos cualitativos revelan que la ansiedad lingüística no es una reacción emocional aislada, sino un fenómeno interactivo y contextual, influido por la autopercepción, las experiencias pasadas y el ambiente socioemocional del aula. Los estudiantes con mayor ansiedad tienden a asociar el inglés con experiencias negativas, mientras que quienes perciben apoyo docente y compañerismo desarrollan actitudes más positivas y resilientes. De este modo, el manejo de la ansiedad depende tanto de los recursos internos del estudiante como de la sensibilidad emocional del entorno pedagógico, lo que refuerza la necesidad de promover prácticas educativas centradas en el bienestar afectivo y la confianza comunicativa.

Triangulación, integración de resultados y comprobación de la hipótesis

El proceso de triangulación permitió contrastar los hallazgos cuantitativos y cualitativos, fortaleciendo la validez interna del estudio. La convergencia de resultados provenientes de la FLCAS, del cuestionario sobre actividades comunicativas orales y de las entrevistas semiestructuradas confirmó la hipótesis planteada: Los niveles de ansiedad lingüística de los estudiantes de décimo grado de la Institución



Educativa Antonio Lenis inciden significativamente en el desarrollo de las actividades comunicativas orales en inglés, y están mediados por factores emocionales, contextuales y pedagógicos.

Desde la perspectiva cuantitativa, los datos en la Tabla 6, evidencian que más del 64 % de los estudiantes presenta ansiedad moderada o alta, siendo las presentaciones individuales (56,17 %) y los debates (50,31 %) las actividades que generan mayor tensión. Asimismo, las mujeres y los estudiantes de zona rural manifestaron niveles de ansiedad más elevados ($p = 0,0019$ y $p = 0,0098$, respectivamente). Estas tendencias fueron reforzadas por la correlación positiva entre actitud hacia el inglés y niveles de ansiedad ($r = 0,314$), lo que indica que la disposición afectiva del estudiante se relaciona estrechamente con su desempeño comunicativo. El análisis cualitativo complementó esta evidencia al mostrar que los estudiantes con mayor ansiedad describen bloqueo mental, miedo al error y vergüenza al hablar en público, mientras que aquellos con menor ansiedad reportan mayor seguridad, preparación previa y apoyo mutuo durante las actividades. Este contraste demostró que las diferencias individuales en la autopercepción de competencia y en la autorregulación emocional influyen directamente en el nivel de ansiedad experimentado.

Tabla 6 triangulación entre hallazgos cuantitativos y cualitativos sobre la ansiedad lingüística

Dimensión	Evidencia cuantitativa	Evidencia cualitativa	Interpretación integrada
Niveles de ansiedad	36,1 % moderada; 28,3 % alta	Miedo, vergüenza, bloqueo	La ansiedad limita la expresión oral y la fluidez
Actividades comunicativas	56,17 % en presentaciones orales	Nerviosismo y temor al juicio social	La exposición pública incrementa la ansiedad
Factores sociodemográficos	$p = 0,0019$ (género); $p = 0,0098$ (zona)	Inseguridad y desigualdad	El contexto influye en la confianza comunicativa
Estrategias de afrontamiento	35 % muestran control emocional	Preparación, cooperación, apoyo	El manejo emocional reduce la ansiedad docente

Nota. Elaboración propia (2025) con base en los resultados triangulados del estudio



La integración de los resultados permite afirmar que la ansiedad lingüística se configura como un fenómeno multidimensional, influido por factores cognitivos (autopercepción y competencia lingüística), afectivos (miedo al error y autoconfianza) y contextuales (metodología docente, clima emocional y exposición pública). Estos componentes interactúan en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, modulando la disposición del estudiante a participar. La hipótesis general del estudio quedó confirmada, al evidenciarse que la ansiedad lingüística interfiere significativamente en la participación oral de los estudiantes y que su reducción depende tanto del fortalecimiento de la autorregulación emocional como de la implementación de estrategias pedagógicas empáticas y comunicativas. Este resultado coincide con los planteamientos de Horwitz et al. (1986), MacIntyre y Gardner (1991) y Gregersen y MacIntyre (2014), quienes destacan que la ansiedad afecta el rendimiento lingüístico, pero puede mitigarse mediante entornos educativos seguros, feedback positivo y práctica comunicativa gradual.

La convergencia de los datos confirma que los estudiantes con menor ansiedad participan más activamente, comprenden mejor los mensajes orales y se arriesgan a usar el inglés de manera espontánea. Por el contrario, quienes presentan ansiedad elevada tienden a evitar la participación, traduciendo su tensión emocional en errores, silencio o dependencia del docente. De este modo, la triangulación demuestra que la ansiedad lingüística no solo es un fenómeno individual, sino también una respuesta al entorno pedagógico, lo que subraya la necesidad de estrategias institucionales centradas en el bienestar emocional del estudiante. La evidencia obtenida valida la hipótesis y ofrece una base sólida para futuras intervenciones orientadas a integrar la dimensión afectiva en la enseñanza del inglés.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio permiten concluir que la ansiedad lingüística constituye una de las principales barreras emocionales que interfieren en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, particularmente en el desarrollo de la comunicación oral. Los resultados cuantitativos evidenciaron que una proporción significativa de los estudiantes presenta niveles moderados y altos de ansiedad, manifestados principalmente a través del miedo a la evaluación negativa, la preocupación por cometer errores y la inseguridad frente a la exposición pública.



Estos hallazgos corroboran lo planteado por Horwitz et al. (1986) y MacIntyre y Gardner (1991), quienes destacan que la ansiedad comunicativa reduce la fluidez, limita la autoconfianza y restringe la participación del estudiante en las actividades orales del aula.

La información cualitativa complementó y enriqueció esta comprensión al revelar cómo los estudiantes experimentan y afrontan la ansiedad. Las respuestas de los participantes mostraron que la regulación emocional y la autoeficacia percibida son factores mediadores que influyen directamente en la disposición a comunicarse. Los estudiantes que manifestaron mayor control emocional, acompañamiento docente y actitudes positivas frente al idioma demostraron una mayor predisposición a participar, mientras que aquellos con baja percepción de competencia tendieron a evitar la interacción oral. Estos resultados coinciden con el modelo del filtro afectivo de Krashen (1982), que subraya la importancia de las emociones positivas como facilitadoras del aprendizaje lingüístico y advierte sobre el impacto negativo del miedo, la vergüenza o el estrés en la adquisición de una segunda lengua.

Asimismo, se constató que el rol docente es un componente esencial en la modulación de la ansiedad lingüística. Los profesores entrevistados destacaron la relevancia del acompañamiento empático, la retroalimentación constructiva y la flexibilidad en los procesos de evaluación, como prácticas que contribuyen a reducir la tensión emocional y fortalecer la autoconfianza del estudiante. En concordancia, la creación de ambientes colaborativos y seguros se consolidó como una estrategia eficaz para fomentar la participación espontánea y la práctica comunicativa significativa. Estas acciones, alineadas con los principios del enfoque comunicativo y la enseñanza centrada en el estudiante, demuestran que el aprendizaje de una lengua extranjera no se limita al dominio gramatical, sino que implica también la gestión emocional y la comprensión de las dinámicas afectivas del aula.

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados de esta investigación sugieren que las actividades comunicativas orales deben diseñarse considerando tanto los objetivos lingüísticos como las variables emocionales. Las tareas individuales de exposición o evaluación directa tienden a generar altos niveles de ansiedad, mientras que las actividades cooperativas y de aprendizaje por proyectos favorecen un clima emocional más equilibrado y motivador. En este sentido, metodologías activas como el aprendizaje basado en tareas (TBLT), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje basado en problemas (ABPr) se presentan como alternativas pertinentes para reducir la presión psicológica y



estimular la autonomía comunicativa del estudiante, fortaleciendo simultáneamente sus competencias lingüísticas y socioemocionales.

De manera general, este estudio demuestra que la ansiedad lingüística es un fenómeno multidimensional, condicionado por factores personales, pedagógicos y contextuales. Su comprensión requiere un abordaje integral que articule las dimensiones cognitivas y emocionales del aprendizaje, reconociendo que la enseñanza del inglés implica también acompañar los procesos de autorregulación emocional de los estudiantes. Por ello, se recomienda fortalecer la formación docente en inteligencia emocional, empatía pedagógica y estrategias de manejo del aula, de modo que los profesores puedan identificar oportunamente los indicadores de ansiedad y aplicar estrategias efectivas para disminuir su impacto.

Aunque los resultados aportan evidencia empírica significativa, se reconoce que el fenómeno de la ansiedad lingüística sigue siendo un campo amplio y abierto a la investigación. Futuras indagaciones podrían profundizar en el análisis longitudinal del impacto de las estrategias de regulación emocional o diseñar programas de intervención que integren de forma sistemática la dimensión afectiva en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Asimismo, sería valioso explorar la influencia de variables socioculturales y tecnológicas, como el uso de entornos virtuales, la gamificación o el aprendizaje mediado por inteligencia artificial, en la gestión de la ansiedad y la participación oral. Tales estudios permitirían contrastar los efectos de la virtualidad frente a la presencialidad y comprender cómo las nuevas dinámicas educativas influyen en la dimensión emocional del aprendizaje de idiomas. Desde una perspectiva social, los hallazgos de este trabajo invitan a reflexionar sobre la importancia de promover una educación emocional inclusiva dentro de los programas de bilingüismo en Colombia. Fomentar la conciencia emocional en las aulas no solo repercute en el desarrollo de competencias comunicativas más sólidas, sino también en la formación de ciudadanos más seguros, empáticos y resilientes. En este sentido, la reducción de la ansiedad lingüística no debe entenderse únicamente como un objetivo académico, sino como una contribución al bienestar integral del estudiante y a la construcción de comunidades educativas más humanas, equitativas y comprometidas con la diversidad emocional y cultural.



En conclusión, la enseñanza del inglés debe asumirse desde una mirada integral, donde el desarrollo de la competencia comunicativa se acompañe de la promoción del bienestar emocional. La creación de aulas empáticas, seguras y afectivamente sostenibles no solo favorece la adquisición del idioma, sino que también fortalece la autoestima, la resiliencia y la motivación de los estudiantes. Aprender una lengua extranjera, más allá de un proceso académico, constituye una experiencia humana que involucra emociones, creencias y actitudes, y cuyo éxito depende en gran medida de la capacidad de docentes e instituciones para reconocer y atender las necesidades emocionales de quienes aprenden. De esta manera, el inglés deja de ser una simple herramienta de comunicación para convertirse en un medio de crecimiento personal, social y afectivo, que potencia la formación integral del individuo y contribuye a una educación más acogedora, inclusiva y transformadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonilla Jojoa, L. F., & Díaz Villa, M. (2019). Incidencia de los factores socio-afectivos en el aprendizaje del inglés. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 1(14).

<https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.405>

Collante, C., Quiroz, D., Caro, K., & Villalba , A. (2020). Factors generating reluctance in oral participation in an English class. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-24.

<https://doi.org/https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4302>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco

Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

De Wilde, V. (2025). *How do individual-difference variables affect adolescent learners' L2 English speaking development? A microgenetic study*. *Education Sciences*, 15(10), 1327.

<https://doi.org/10.3390/educsci15101327>

Dewaele, J.-M., & Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 1(1), 34-49.



https://www.researchgate.net/publication/339508599_Emotions_in_Second_Language_Acquisition_A_critical_review_and_research_agenda

Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091218>

Franco, A. (2017). The effect of language anxiety in oral production in university students. *Universidad Icesi*. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10906/82144>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). *Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature*. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>

MacIntyre, P. D., & McGillivray, M. F. (2023). The inner workings of anxiety in second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 88–104. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000065>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Programa Nacional de Bilingüismo 2004–2019*. MEN-Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf?utm_source=chatgpt.com

Rivera, I. (2021). La relación entre los niveles de ansiedad con la enseñanza socioemocional en estudiantes del nivel A1 en una academia de idiomas. <https://ciencia.lasalle.edu.co/items/e089c694-87dc-4cb7-9087-49f04b9bcfd9/full>

Shao, K., Pekrun, R., & Nicholson, L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research? *System*, 86, 102121. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102121>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia

