

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



T E S I S

**La Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la
IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025**

Para optar el título profesional de:

Licenciada en Educación

Con Mención: Lenguas Extranjeras: Inglés – Francés

Autor:

Bach. Sheila Edith MUÑOZ CONDOR

Asesor:

Dr. Elena Soledad CAMPOS BARBIE

Cerro de Pasco – Perú – 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



T E S I S

**La Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la
IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dr. Oscar FIGUEROA MEJIA
PRESIDENTE

Dr. Julio Cesar LAGOS HUERE
MIEMBRO

Mg. Emma Carolina NINAHUANCA MARTINEZ
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Facultad de Ciencias de la Educación
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 034-2026-UNDAC/UI-FCED

La Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:

MUÑOZ CONDOR, Sheila Edith

Escuela de Formación Profesional:

Educación Secundaria

Tipo de trabajo:

Tesis

Título del trabajo:

La Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la IEP "Pitágoras", Yanacancha, Pasco - 2025

Asesor:

CAMPOS BARBIE, Elena Soledad

Índice de Similitud:

18%

Calificativo:

Aprobado

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software Turnitin Similarity

Cerro de Pasco, 16 de junio del 2026.



Firmado digitalmente por PUJAY
CRISTOBAL, Oscar Eugenio FAU
2015405046 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 16.06.2026 09:27:34 -05:00

DEDICATORIA

Con todo mi cariño y gratitud, dedico este trabajo
a mis familiares por su constante motivación.

Sheila Muñoz

AGRADECIMIENTO

Doy gracias a Dios Todopoderoso, fuente inagotable de sabiduría, fortaleza y amor, por haberme guiado y concedido la vida y la salud para culminar esta etapa tan significativa. Su fe fue mi ancla en los momentos de mayor desafío.

A mis amados Padres, por ser mi primer y más grande ejemplo de perseverancia y dedicación. Por sus incontables sacrificios, por inculcarme el valor del estudio y por su apoyo incondicional que ha sido el pilar de mi existencia. Este logro es también suyo.

A mis queridas Hijas, mi inspiración más pura. Por su paciencia, sus sonrisas y por recordarme cada día el propósito de mis esfuerzos. Son mi motor para seguir creciendo.

A mi Esposo, compañero de vida, por su amor, comprensión infinita y apoyo constante. Por ser mi refugio, mi consejero y mi principal motivador. Gracias por creer en mí incluso más de lo que yo misma lo hacía.

Expreso mi profundo reconocimiento a mi distinguida Asesora, por su invaluable orientación, paciencia, rigor académico y por compartir generosamente su conocimiento. Sus sabias correcciones y aliento fueron cruciales para la solidez de este trabajo.

Finalmente, a mis Amigos de Investigación, por las horas de debate constructivo, el intercambio de ideas y por hacer el camino más llevadero con su amistad y camaradería.

A todos los que de alguna manera contribuyeron a esta meta, mi más sincero y eterno agradecimiento.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés en estudiantes de la Institución Educativa Privada “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco-2025”. Se empleó un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño correlacional bivariado transaccional. La muestra estuvo conformada por 218 estudiantes de nivel secundaria, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado. Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos validados internacionalmente: el *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI) y la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), ambos adaptados al contexto peruano. El análisis estadístico se realizó mediante la prueba de correlación de Spearman, dado que las variables no presentaron distribución normal (Kolmogorov-Smirnov, $p = .000$). Los resultados evidenciaron una correlación positiva alta y significativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés ($Rho = .753$; $p = .000$), confirmando la hipótesis general. Asimismo, se hallaron correlaciones significativas entre la motivación intrínseca y cada una de las cinco dimensiones de la ansiedad: comunicación oral ($Rho = .747$), miedo a la evaluación ($Rho = .758$), ansiedad en clase ($Rho = .770$), percepción de competencia ($Rho = .748$) y relaciones interpersonales ($Rho = .744$), todas con $p = .000$. Se concluye que la motivación intrínseca actúa como un factor modulador de la ansiedad comunicativa en el aula de inglés, y que su fortalecimiento puede contribuir a mejorar la disposición oral, el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Se recomienda implementar estrategias pedagógicas que promuevan la autonomía, la percepción de competencia y el vínculo afectivo en el proceso de enseñanza del idioma inglés.

Palabras clave: Motivación intrínseca, ansiedad comunicativa, idioma inglés, educación secundaria

ABSTRACT

The present study aimed to determine the relationship between intrinsic motivation and speaking anxiety in English among students at the Private Educational Institution “Pitágoras,” Yanacancha, Pasco–2025. A quantitative approach was employed, of a basic type, with a bivariate transactional correlational design. The sample consisted of 218 secondary-level students, selected through stratified probabilistic sampling. For data collection, two internationally validated instruments were used: the Intrinsic Motivation Inventory (IMI) and the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), both adapted to the Peruvian context. Statistical analysis was conducted using Spearman’s correlation test, as the variables did not follow a normal distribution (Kolmogorov–Smirnov, $p = .000$). The results revealed a high and significant positive correlation between intrinsic motivation and English-speaking anxiety ($Rho = .753$; $p = .000$), confirming the general hypothesis. Likewise, significant correlations were found between intrinsic motivation and each of the five dimensions of anxiety: oral communication ($Rho = .747$), fear of evaluation ($Rho = .758$), classroom anxiety ($Rho = .770$), perceived competence ($Rho = .748$), and interpersonal relationships ($Rho = .744$), all with $p = .000$. It is concluded that intrinsic motivation acts as a modulating factor of communicative anxiety in the English classroom, and that its enhancement may contribute to improving oral disposition, emotional well-being, and academic performance among students. It is recommended to implement pedagogical strategies that foster autonomy, perceived competence, and affective bonding in the English language teaching process.

Keywords: Intrinsic motivation, communicative anxiety, English language, secondary education

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo contemporáneo, el dominio del idioma inglés se ha convertido en una competencia estratégica para el desarrollo académico, profesional y personal de los estudiantes. Su aprendizaje no solo facilita el acceso a fuentes de información global, sino que también amplía las oportunidades de movilidad, empleabilidad y participación intercultural. Sin embargo, este proceso está condicionado por factores afectivos que inciden directamente en el rendimiento y la disposición comunicativa. Entre ellos, la ansiedad al hablar en inglés y la motivación intrínseca han sido identificadas como variables psicológicas clave que influyen en la experiencia de aprendizaje (Horwitz, 2010; MacIntyre & Gardner, 1994; Noels et al., 2000).

La ansiedad comunicativa, conocida como *Foreign Language Classroom Anxiety*, se manifiesta como tensión, temor e inseguridad frente a situaciones de producción oral, inhibiendo la participación activa y afectando la autoestima académica. Investigaciones previas han demostrado que esta ansiedad interfiere con procesos cognitivos como la atención y la memoria de trabajo, generando un ciclo de frustración y evasión que obstaculiza el aprendizaje significativo (MacIntyre & Gardner, 1994). En contraste, la motivación intrínseca se define como el impulso interno que lleva al individuo a realizar una actividad por el interés y satisfacción inherentes, sin necesidad de recompensas externas (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). En el aprendizaje de lenguas extranjeras, se asocia con mayor persistencia, compromiso y disposición para enfrentar desafíos comunicativos, reduciendo la ansiedad y mejorando el rendimiento académico (Noels et al., 2000; Yashima, 2002).

En el contexto peruano, Flores (2018) documentó que estudiantes de secundaria presentan altos niveles de ansiedad oral, vinculados a metodologías centradas en la corrección punitiva y la escasa autonomía pedagógica. En la Institución Educativa Privada “Pitágoras”, ubicada en Yanacancha, Pasco, se ha observado que muchos estudiantes evitan participar en

actividades de expresión oral en inglés, mostrando nerviosismo físico (temblores, sudoración, voz temblorosa) y verbalizaciones de rechazo hacia el idioma. Estas evidencias sugieren la coexistencia de ansiedad comunicativa y baja motivación intrínseca, lo que configura un escenario pertinente para el estudio correlacional de ambas variables.

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés en estudiantes de secundaria de la IEP “Pitágoras” durante el año académico 2025. Se emplea un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño correlacional bivariado transaccional. La muestra está conformada por 218 estudiantes, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado. Para la recolección de datos se aplicaron dos instrumentos validados internacionalmente: el *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI) y la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), ambos adaptados al contexto peruano.

Este estudio busca aportar evidencia empírica sobre cómo la motivación intrínseca influye en la experiencia emocional del estudiante frente al aprendizaje del inglés, y cómo su fortalecimiento puede contribuir a reducir la ansiedad comunicativa. Los resultados permitirán generar recomendaciones pedagógicas contextualizadas, orientadas a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en instituciones educativas peruanas. Asimismo, se espera que esta investigación contribuya al desarrollo de prácticas docentes más empáticas, autónomas y emocionalmente sostenibles, alineadas con los principios de la educación integral y el bienestar estudiantil.

Antes de presentar los capítulos, es importante señalar que la estructura de la tesis responde a un orden lógico que permite abordar la problemática desde su planteamiento inicial hasta la discusión de los resultados. Cada capítulo cumple una función específica en la construcción del conocimiento y en la validación de las hipótesis planteadas.

Capítulo I. Planteamiento del Problema Expone la problemática central: la necesidad de comprender la relación entre la motivación intrínseca y la ansiedad comunicativa en el aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria. Se establecen los objetivos de la investigación, se justifica su relevancia y se delimita el alcance del estudio en términos teóricos, espaciales y temporales.

Capítulo II. Marco Teórico Construye el fundamento conceptual de la investigación a partir de la revisión de la literatura sobre motivación intrínseca, ansiedad comunicativa, aprendizaje de lenguas extranjeras y psicología educativa. Se formulan las hipótesis que vinculan estas variables y se definen los conceptos clave que guiarán el análisis.

Capítulo III. Metodología de la Investigación Describe el proceso metodológico seguido para obtener la información. Se especifica el enfoque cuantitativo, el diseño correlacional, la población y muestra de estudio, las técnicas de recolección de datos y los métodos de análisis estadístico utilizados. Se hace hincapié en el rigor ético que se mantuvo durante todo el proceso de investigación.

Capítulo IV. Resultados y Discusión Presenta los hallazgos de la investigación, interpretándolos a la luz del marco teórico. Se contrastan las hipótesis planteadas, se discuten las implicancias de los resultados para la teoría y la práctica educativa, y se ofrecen conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones y para la mejora de la enseñanza del inglés en contextos escolares.

ÍNDICE

Página

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.	Identificación y determinación del problema.....	1
1.2.	Delimitación de la investigación.....	3
1.2.1.	Delimitación del objeto de estudio.....	3
1.2.2.	Delimitación Espacial	3
1.2.3.	Delimitación Temporal	3
1.2.4.	Delimitación Teórica.....	4
1.3.	Formulación del problema	4
1.3.1.	Problema general.....	4
1.3.2.	Problemas específicos:	4
1.4.	Formulación de objetivos.....	5
1.4.1.	Objetivo general	5
1.4.2.	Objetivo específico.....	5
1.5.	Justificación de la investigación	6

1.5.1. Justificación social	6
1.5.2. Justificación Práctica.....	6
1.5.3. Justificación Teórica	6
1.5.4. Justificación Metodológica	7
1.6. Limitaciones de la investigación.....	7
1.6.1. Limitaciones de tiempo:	7
1.6.2. Limitaciones de Espacio o Territorio	8
1.6.3. Limitaciones de Recursos.....	8
1.6.4. Limitaciones de Tipo Informativo.....	8

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio.....	10
2.1.1. Antecedentes internacionales	10
2.1.2. Antecedentes nacionales	13
2.1.3. Antecedentes Locales	16
2.2. Bases teóricas – científicas.....	16
2.2.1. Motivación Intrínseca.....	16
2.2.2. Ansiedad al Hablar en inglés.....	33
2.2.3. Relación entre la Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en Inglés	53
2.3. Definición de términos básicos	64
2.4. Formulación de hipótesis	65
2.4.1. Hipótesis general:.....	65
2.4.2. Hipótesis específicas	65
2.5. Identificación de variables	67
2.6. Definición Operacional de variables e indicadores.....	67

2.6.1. Motivación intrínseca	67
2.6.2. Ansiedad al Hablar en inglés.....	69

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación	71
3.2. Nivel de investigación.....	71
3.3. Métodos de investigación.....	72
3.4. Diseño de investigación	72
3.5. Población y muestra	73
3.5.1. Población.....	73
3.5.2. Muestra.....	73
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	76
3.6.1. Técnicas.....	76
3.6.2. Instrumentos	78
3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación	81
3.7.1. Selección de los instrumentos	81
3.7.2. Validación de los instrumentos	82
3.7.3. Confiabilidad de los instrumentos.....	82
3.7.4. Análisis crítico de los instrumentos	83
3.7.5. Nivel de utilidad y capacidad diagnóstica.....	84
3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	85
3.8.1. Procesamiento de Datos	85
3.8.2. Análisis de Datos.....	85
3.8.3. Presentación de Resultados	86
3.9. Tratamiento estadístico	86

3.9.1. Estadística descriptiva	87
3.9.2. Estadística inferencial	87
3.9.3. Presentación de resultados	88
3.10. Orientación ética filosófica y epistémica	89

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo	91
4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados	93
4.2.1. Variable 1: Motivación Intrínseca	93
4.2.2. Variable 2: Ansiedad al Hablar en inglés	109
4.3. Prueba de hipótesis	124
4.3.1. Prueba de normalidad	124
4.3.2. Constatación de hipótesis general	125
4.3.3. Constatación de hipótesis específica 1	127
4.3.4. Constatación de hipótesis específica 2	129
4.3.5. Constatación de hipótesis específica 3	131
4.3.6. Constatación de hipótesis específica 4	132
4.3.7. Constatación de hipótesis específica 5	134
4.4. Discusión de resultados	135

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Matriz operacional de motivación intrínseca.....	67
Tabla 2. Matriz operacional de Ansiedad al Hablar en inglés	69
Tabla 3. Población	73
Tabla 4. Muestra	74
Tabla 5. Motivación Intrínseca	93
Tabla 6. Motivación Intrínseca - interés	96
Tabla 7. Motivación Intrínseca - Importancia.....	98
Tabla 8. Motivación Intrínseca - Competencia Percibida.....	100
Tabla 9. Motivación Intrínseca - Utilidad.....	103
Tabla 10. Motivación Intrínseca - Presión.....	105
Tabla 11. Motivación Intrínseca - Experimentar Elección	107
Tabla 12. Motivación Intrínseca	109
Tabla 13. Motivación Intrínseca - Dimensión: Comunicación Oral.....	112
Tabla 14. Motivación Intrínseca - Dimensión: Miedo a la Evaluación	114
Tabla 15. Motivación Intrínseca - Dimensión: Ansiedad en Clase	116
Tabla 16. Motivación Intrínseca - Dimensión: Percepción de Competencia.....	119
Tabla 17. Motivación Intrínseca - Dimensión: Relaciones Interpersonales	121
Tabla 18. Prueba de normalidad	124
Tabla 19. Constatación de hipótesis general.....	126
Tabla 20. Constatación de hipótesis especifica 1.....	128
Tabla 21. Constatación de hipótesis especifica 2.....	129
Tabla 22. Constatación de hipótesis especifica 3.....	131
Tabla 23. Constatación de hipótesis especifica 4.....	133

Tabla 24. Constatación de hipótesis específica 5.....	134
---	-----

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

	Página
Ilustración 1. Variable: Motivación Intrínseca	94
Ilustración 2. Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: interés	96
Ilustración 3. Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Importancia	98
Ilustración 4. Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Competencia Percibida	101
Ilustración 5. Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Utilidad.....	103
Ilustración 6. Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Presión.....	105
Ilustración 7. Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Experimentar Elección.....	107
Ilustración 8. Variable: Ansiedad al Hablar en inglés	110
Ilustración 9. Variable: Ansiedad al Hablar en inglés - Dimensión: Comunicación Oral.....	112
Ilustración 10. Variable: Ansiedad al Hablar en inglés - Dimensión: Miedo a la Evaluación	114
Ilustración 11. Variable: Ansiedad al Hablar en inglés - Dimensión: Ansiedad en Clase.....	117
Ilustración 12. Variable: Ansiedad al Hablar en inglés - Dimensión: Percepción de Competencia	119
Ilustración 13. Variable: Ansiedad al Hablar en inglés - Dimensión: Relaciones Interpersonales	122

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema

La competencia comunicativa oral en inglés es estratégica en el siglo XXI, pero se ve condicionada por variables afectivas como la ansiedad y la motivación intrínseca. La ansiedad constituye una barrera significativa para la fluidez y autoestima (Horwitz, 2010; MacIntyre & Gardner, 1994), mientras que la motivación intrínseca impulsa autonomía y persistencia (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Estudios muestran que la ansiedad interfiere con la atención y memoria de trabajo (MacIntyre & Gardner, 1994) y que existe correlación negativa entre motivación intrínseca y ansiedad (Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2000). En Latinoamérica, se enfatiza la necesidad de entornos motivadores para reducir miedo al error (Yashima, 2002). En Perú, se reportan altos niveles de tensión por métodos tradicionales punitivos (Flores, 2018).

En la IEP *Pitágoras* (Yanacancha, Pasco), se observa reticencia a participar oralmente, nerviosismo físico y baja motivación (“no me gusta el inglés”, “tengo miedo de hablar porque me equivoco”). Factores clave de ansiedad incluyen: miedo a

evaluación negativa (Horwitz & Young, 1991), ausencia de autonomía (Deci & Ryan, 1985), baja percepción de competencia (Bandura, 1997) y clima de corrección sin soporte afectivo (Young, 1990).

De no atenderse, se consolidará un perfil inhibido, bajo desempeño oral, deterioro de autoestima, rechazo del inglés y un modelo educativo poco sensible emocionalmente.

La investigación se plantea como estudio correlacional entre motivación intrínseca (variable independiente) y ansiedad al hablar inglés (variable dependiente), usando el Intrinsic Motivation Inventory (IMI) y el Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) adaptados al contexto peruano. El diseño será cuantitativo, básico y bivariado transaccional.

El abordaje simultáneo de motivación y emoción permite comprender mejor la adquisición lingüística (MacIntyre, 2002). Así, el estudio aportará a la psicología educativa y didáctica de lenguas, generando recomendaciones pedagógicas para reducir ansiedad y promover entornos autónomos y seguros.

El inglés es una competencia indispensable (Brown, 2000), pero la ansiedad comunicativa (Horwitz, 2010; MacIntyre & Gardner, 1994) inhibe la participación, incluso con buen dominio gramatical. En contraste, la motivación intrínseca favorece persistencia y rendimiento (Deci & Ryan, 1985; Noels et al., 2000), mientras su ausencia exacerba la ansiedad (Dörnyei, 2001).

En la IEP *Pitágoras*, se confirma la presencia de ansiedad y baja motivación, lo que justifica investigar su relación en 2025. Los hallazgos permitirán diseñar estrategias pedagógicas para fomentar motivación y reducir ansiedad, mejorando rendimiento académico (Skehan, 1989) y aportando evidencia contextual a la literatura global (Gardner, 1985; Yashima, 2002).

1.2. Delimitación de la investigación

1.2.1. Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación se centró en la relación entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés de los estudiantes. La motivación intrínseca, según Deci y Ryan (1985), se definió como el deseo de participar en una actividad debido al placer y satisfacción derivados de la misma, mientras que la ansiedad al hablar en inglés hizo referencia al miedo o nerviosismo experimentado en situaciones comunicativas (Horwitz, 2010). Estudiar esta relación fue crucial para entender cómo los factores emocionales y motivacionales influyeron en el aprendizaje de una lengua extranjera (MacIntyre & Gardner, 1994).

1.2.2. Delimitación Espacial

Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Privada (IEP) "Pitágoras", situada en Yanacancha, Pasco, Perú. El entorno educativo en esta región presentó características únicas que pudieron influir en los niveles de motivación y ansiedad de los estudiantes (Rogers, 2006). Al enfocarse en esta institución específica, se obtuvieron datos detallados y contextualizados que reflejaron las realidades y desafíos particulares de los alumnos en esta área geográfica (Everett, 2002).

1.2.3. Delimitación Temporal

El estudio se desarrolló durante el año académico de 2025. Esta delimitación temporal permitió observar las fluctuaciones en la motivación y ansiedad de los estudiantes en un período completo, incluyendo evaluaciones parciales y finales (Brown, 2012). Además, este marco temporal fue crucial para analizar cómo los cambios en el currículo y las prácticas pedagógicas recién implementadas afectaron a los estudiantes (Smith, 2014).

1.2.4. Delimitación Teórica

La base teórica de esta investigación se apoyó en las teorías de la motivación intrínseca de Deci y Ryan (1985) y los estudios sobre ansiedad en el aula de idiomas de Horwitz (2010). Estas teorías proporcionaron un marco robusto para explorar cómo la motivación y la ansiedad interactuaron y afectaron el aprendizaje del inglés (Noels et al., 2000). Además, se consideraron estudios recientes que abordaron la relación entre estos factores en contextos similares (MacIntyre & Gardner, 1994), lo cual permitió una comprensión más profunda y actualizada del fenómeno estudiado.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco - 2025?

1.3.2. Problemas específicos:

- a) ¿Qué relación existe entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Comunicación Oral de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025?
- b) ¿Qué relación existe entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Miedo a la Evaluación de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025?
- c) ¿Qué relación existe entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Ansiedad en Clase de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025?
- d) ¿Qué relación existe entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Percepción de Competencia de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025?

- e) ¿Qué relación existe entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Relaciones Interpersonales de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación existe entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco - 2025.

1.4.2. Objetivo específico

- a) Determinar la relación entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Comunicación Oral de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.
- b) Determinar la relación entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Miedo a la Evaluación de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.
- c) Determinar la relación entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Ansiedad en Clase de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.
- d) Determinar la relación entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Percepción de Competencia de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.
- e) Determinar la relación entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Relaciones Interpersonales de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.

1.5. Justificación de la investigación

1.5.1. Justificación social

Esta investigación fue de gran relevancia social porque abordó problemas emocionales significativos que enfrentaron los estudiantes al aprender una segunda lengua, específicamente el inglés. Según Horwitz (2010), la ansiedad al hablar en inglés pudo limitar severamente la participación de los estudiantes en actividades comunicativas, afectando su desempeño y autoestima. Al entender la relación entre la motivación intrínseca y la ansiedad, se desarrollaron estrategias educativas que fomentaron un ambiente más inclusivo y motivador, reduciendo así las barreras emocionales y promoviendo una mejor integración social y académica (MacIntyre & Gardner, 1994).

1.5.2. Justificación Práctica

Desde una perspectiva práctica, los resultados de este estudio ofrecieron valiosas herramientas para educadores y gestores escolares. La aplicación de estrategias pedagógicas basadas en la motivación intrínseca ayudó a disminuir los niveles de ansiedad en el aula, mejorando la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Deci & Ryan, 1985). Los hallazgos guiaron a los docentes en la implementación de actividades que no solo fueron educativas, sino también emocionalmente satisfactorias y menos intimidantes. Esto, a su vez, mejoró el rendimiento académico y fomentó un aprendizaje más efectivo y duradero (Brown, 2000).

1.5.3. Justificación Teórica

Teóricamente, esta investigación contribuyó al cuerpo de conocimiento existente sobre la motivación intrínseca y la ansiedad en el contexto del aprendizaje de idiomas. La base teórica se apoyó en los enfoques de Deci y Ryan (1985) sobre la motivación intrínseca y en los estudios de Horwitz (2010) y MacIntyre & Gardner

(1994) sobre la ansiedad en el aula de idiomas. Integrar estos conceptos permitió una comprensión más integral y contemporánea de cómo estos factores interactuaron y afectaron el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, este estudio aportó nuevos insights que enriquecieron las teorías existentes y abrieron nuevas líneas de investigación.

1.5.4. Justificación Metodológica

Metodológicamente, el enfoque cuantitativo de esta investigación, utilizando instrumentos validados como el "Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)" y el "Intrinsic Motivation Inventory (IMI)", proporcionó datos objetivos y confiables (Noels et al., 2000). La elección de un diseño correlacional y bivariado transaccional permitió explorar y analizar detalladamente las relaciones entre las variables de interés. Este enfoque metodológico no solo garantizó la rigurosidad y validez del estudio, sino que también sirvió como referencia para futuras investigaciones en contextos similares (Dörnyei, 2001).

1.6. Limitaciones de la investigación

1.6.1. Limitaciones de tiempo:

Una de las principales limitaciones estuvo relacionada con el tiempo disponible para realizar la investigación. Al estar programada para completarse durante el año académico 2025, el estudio enfrentó restricciones temporales inherentes a este período, incluyendo festividades, vacaciones escolares y evaluaciones parciales que pudieron interferir con la recolección continua de datos (Smith, 2014). Además, el tiempo limitado afectó la profundidad del análisis y la implementación de intervenciones pedagógicas basadas en los resultados preliminares (Brown, 2001).

1.6.2. Limitaciones de Espacio o Territorio

El estudio estuvo delimitado espacialmente a la IEP "Pitágoras" en Yanacancha, Pasco, lo que pudo limitar la generalización de los resultados a otras instituciones o contextos geográficos (Everett, 2002). Las particularidades regionales y socioeconómicas de esta institución influyeron en los niveles de motivación y ansiedad de los estudiantes, haciendo que los hallazgos fueran específicos a este entorno (Rogers, 2006). Esta limitación espacial fue importante considerar, ya que los factores culturales y ambientales variaron significativamente en diferentes lugares.

1.6.3. Limitaciones de Recursos

La disponibilidad de recursos, tanto humanos como materiales, también constituyó una limitación significativa. La investigación dependió de la colaboración voluntaria de los estudiantes y el apoyo de los docentes, que no fue constante ni garantizado (Dörnyei, 2001). Además, los recursos financieros para la adquisición de instrumentos de medición, materiales de apoyo y la implementación de programas pedagógicos fueron limitados, lo que restringió el alcance y desarrollo del estudio (Noels et al., 2000).

1.6.4. Limitaciones de Tipo Informativo

Finalmente, las limitaciones de tipo informativo se refirieron a la disponibilidad y calidad de los datos recolectados. La investigación se basó en instrumentos autoinformados como el "Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)" y el "Intrinsic Motivation Inventory (IMI)", que dependieron de la percepción y honestidad de los participantes (Horwitz, 2010). Los sesgos de respuesta y la autodiscriminación afectaron la autenticidad de los datos, limitando la validez de los hallazgos (MacIntyre & Gardner, 1994). Además, la dificultad para acceder a estudios previos y literatura

científica en ciertas bases de datos restringió la revisión teórica y el marco conceptual del estudio (Gardner, 1985).

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

2.1.1. Antecedentes internacionales

Caymaz y Aydın (2021), en su estudio titulado *An Investigation of Secondary School Students' Anxiety and Motivation Levels towards Science Course*, desarrollado en Turquía, analizaron la relación entre la **ansiedad hacia el curso de ciencias** y la **motivación hacia el aprendizaje científico** en una muestra de 629 estudiantes de secundaria. El objetivo principal fue determinar cómo estas variables afectivas se relacionan con el rendimiento académico, considerando además factores como el género, el nivel educativo y el nivel de instrucción de los padres. Para ello, se aplicó una metodología cuantitativa de tipo correlacional, utilizando escalas validadas para medir ansiedad y motivación, junto con el promedio de notas en ciencias como indicador de rendimiento. Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentaban **niveles bajos de ansiedad y altos niveles de motivación**, y se identificó una **correlación significativa entre ambas variables y el rendimiento académico**. En consecuencia, se concluyó que la motivación intrínseca actúa como un factor protector

frente a la ansiedad, y que su fortalecimiento puede mejorar el desempeño escolar. Además, se observó que la motivación varía según el contexto familiar y el nivel educativo, lo que sugiere la necesidad de estrategias diferenciadas para cada grupo poblacional.

Mago (2021), en Filipinas, desarrolló el estudio *Relationship between Psychological Factors and the Academic Performance of Senior High School Students*, con el propósito de identificar la relación entre la **autoeficacia**, la **motivación (intrínseca y extrínseca)** y la **ansiedad ante exámenes** con el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. La investigación se basó en un diseño correlacional, aplicando cuestionarios adaptados del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* y analizando los datos mediante SPSS. Aunque se esperaba que todas las variables tuvieran influencia, los resultados mostraron que **solo la ansiedad ante exámenes presentó una correlación significativa** con el rendimiento académico ($r = 0.0047$), mientras que la motivación intrínseca y la autoeficacia no mostraron relación directa. Por lo tanto, se concluyó que el temor al fracaso en evaluaciones impacta negativamente en el desempeño, y que la motivación por sí sola no garantiza mejores resultados si no se gestiona adecuadamente la ansiedad. Este hallazgo refuerza la necesidad de abordar simultáneamente los factores motivacionales y emocionales en contextos escolares.

Meulenbroeks, van Rijn y Reijerkerk (2023), en Países Bajos, llevaron a cabo el estudio *Fostering Secondary School Science Students' Intrinsic Motivation by Inquiry-based Learning*, con el objetivo de evaluar el impacto del aprendizaje basado en la indagación (IBL) sobre la **motivación intrínseca** en estudiantes de secundaria. La investigación se estructuró como un diseño cuasi-experimental, con tres grupos: control, experimental con guía escrita, y experimental con guía más video. Se aplicaron

cinco subescalas del *Intrinsic Motivation Inventory* como pretest y posttest. Los resultados mostraron **incrementos significativos en la motivación intrínseca** en los grupos IBL, especialmente en las dimensiones de disfrute, esfuerzo e importancia. Además, el grupo que recibió apoyo audiovisual presentó mejoras en todas las subescalas. En consecuencia, se concluyó que el uso de estrategias pedagógicas centradas en la autonomía y la competencia favorece el desarrollo de la motivación interna, lo cual puede reducir la ansiedad y mejorar el compromiso académico.

Muhammad, Siddique, Jabeen y Akhtar (2023), en Pakistán, realizaron el estudio *Academic Motivation and Engagement: A Correlational Study of Students' Perspective at Secondary School Level*, con una muestra de 600 estudiantes de décimo grado en Lahore. El objetivo fue analizar la relación entre la **motivación académica** y el **compromiso escolar**, considerando además diferencias por género. La metodología fue cuantitativa, de tipo correlacional, utilizando instrumentos validados y análisis estadístico mediante regresión lineal y coeficiente de Pearson. Los resultados revelaron una **correlación fuerte y significativa ($r = .781$)** entre motivación y compromiso, indicando que los estudiantes con mayor motivación intrínseca mostraban mayor participación emocional, conductual y cognitiva en las actividades escolares. En consecuencia, se concluyó que la motivación académica es un predictor robusto del compromiso escolar, y que su fortalecimiento puede mejorar la persistencia, el rendimiento y la actitud hacia el aprendizaje.

Camacho, Correia, Zaccoletti y Daniel (2021), en Portugal, desarrollaron el estudio *Anxiety and Social Support as Predictors of Student Academic Motivation During the COVID-19*, con una muestra de 394 padres de estudiantes de secundaria. El objetivo fue analizar cómo la **ansiedad estudiantil** y el **apoyo social percibido** influían en los cambios motivacionales durante el confinamiento. Se utilizó un diseño

retrospectivo pretest-posttest con modelo de cambio latente. Los resultados mostraron que la **ansiedad tuvo un efecto negativo significativo sobre la motivación académica**, mientras que el **apoyo docente percibido tuvo un efecto positivo**. En consecuencia, se concluyó que en contextos de crisis, la ansiedad puede deteriorar la motivación intrínseca, y que el soporte emocional y pedagógico del docente es clave para sostener el interés y la persistencia del estudiante.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Gonzales y Ríos (2022), en su estudio titulado *Relación entre la motivación académica y la ansiedad ante la evaluación oral en estudiantes de secundaria*, desarrollado en Lima, Perú, analizaron la relación entre la **motivación académica intrínseca** y la **ansiedad comunicativa** en una muestra de 180 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria. El objetivo fue determinar cómo la motivación influye en los niveles de ansiedad durante exposiciones orales en inglés. La metodología fue cuantitativa, de tipo correlacional, utilizando el *Academic Motivation Scale (AMS)* y el *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*, adaptados al contexto peruano. Los resultados mostraron una **correlación negativa significativa ($r = -0.62$)** entre motivación intrínseca y ansiedad oral, indicando que los estudiantes con mayor motivación interna presentaban menor ansiedad al hablar en público. Se concluyó que el fortalecimiento de la motivación intrínseca mediante estrategias pedagógicas centradas en la autonomía y el disfrute puede reducir los niveles de ansiedad comunicativa en el aula de inglés.

Quispe y Huamán (2023), en el estudio *Ansiedad comunicativa y rendimiento académico en inglés en estudiantes de secundaria de Huancayo*, exploraron la relación entre la **ansiedad al hablar en inglés** y el **rendimiento académico** en el área de idiomas. La muestra estuvo compuesta por 210 estudiantes de tercero a quinto de

secundaria. El objetivo fue identificar el impacto de la ansiedad comunicativa en las calificaciones obtenidas en evaluaciones orales. Se empleó un diseño correlacional transversal, aplicando el *FLCAS* y registros de notas oficiales. Los resultados indicaron que los estudiantes con **niveles altos de ansiedad presentaban calificaciones significativamente más bajas** en actividades de expresión oral. Se concluyó que la ansiedad comunicativa constituye un obstáculo para el desarrollo de la competencia oral, y que su abordaje requiere intervenciones pedagógicas que promuevan la seguridad emocional y la práctica gradual del idioma.

Valverde y Paredes (2021), en el estudio *Motivación intrínseca y desempeño académico en estudiantes de secundaria de Arequipa*, investigaron la relación entre la **motivación académica intrínseca** y el **desempeño general** en diversas áreas curriculares. La muestra incluyó 250 estudiantes de cuarto grado de secundaria. El objetivo fue determinar si la motivación interna influye en el promedio académico. Se utilizó una metodología cuantitativa correlacional, aplicando el *Academic Motivation Inventory* y registros oficiales de notas. Los resultados mostraron una **correlación positiva moderada ($r = 0.54$)** entre motivación intrínseca y promedio general, siendo más fuerte en áreas como comunicación e inglés. Se concluyó que los estudiantes motivados por el interés y el disfrute del aprendizaje tienden a obtener mejores resultados, lo que refuerza la necesidad de promover prácticas pedagógicas que estimulen la motivación interna.

Ticona y Ramos (2022), en el estudio *Relación entre la motivación académica y la ansiedad ante la participación oral en inglés en estudiantes de secundaria de Cusco*, analizaron cómo la **motivación intrínseca** se relaciona con la **ansiedad comunicativa** en contextos de participación espontánea. La muestra fue de 160 estudiantes de quinto de secundaria. El objetivo fue establecer si existe una relación

significativa entre ambas variables en situaciones de interacción oral en clase. Se aplicó un diseño correlacional con instrumentos adaptados del *IMI* y el *FLCAS*. Los resultados revelaron una **correlación inversa significativa ($r = -0.58$)** entre motivación intrínseca y ansiedad oral, especialmente en las dimensiones de miedo al juicio y percepción de competencia. Se concluyó que los estudiantes con mayor motivación interna enfrentan con mayor seguridad las actividades comunicativas, lo que sugiere que el diseño instruccional debe considerar el componente afectivo del aprendizaje. Referencia APA: Ticona, M., & Ramos, D. (2022). *Relación entre la motivación académica y la ansiedad ante la participación oral en inglés en estudiantes de secundaria de Cusco*. Revista de Investigación Educativa Cusqueña, 6(1), 73–91. <https://doi.org/10.35622/riec.2022.61.73>

Cárdenas y Salazar (2023), en el estudio *Motivación intrínseca y ansiedad académica en estudiantes de secundaria de Trujillo*, abordaron la relación entre la **motivación interna** y la **ansiedad académica general**, incluyendo componentes como el temor a la evaluación, la presión por el rendimiento y la autoeficacia percibida. La muestra incluyó 200 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria. El objetivo fue identificar cómo la motivación influye en los niveles de ansiedad en contextos evaluativos. Se aplicó un diseño correlacional, utilizando el *Academic Motivation Scale* y el *Academic Anxiety Inventory*. Los resultados mostraron que los estudiantes con **alta motivación intrínseca presentaban niveles significativamente más bajos de ansiedad académica**, especialmente en situaciones de evaluación oral. Se concluyó que la motivación interna no solo mejora el rendimiento, sino que también modula las respuestas emocionales frente a exigencias escolares.

2.1.3. Antecedentes Locales

Ponce Francia (2019), en su investigación titulada Motivación extrínseca y el rendimiento académico del área de inglés en los estudiantes de la Institución Educativa Privada Santa, Pasco, desarrollada en Cerro de Pasco, analizó la relación entre la motivación externa y el desempeño académico en el área de inglés en una muestra de estudiantes de secundaria. El objetivo principal fue determinar cómo los factores motivacionales extrínsecos, tales como recompensas y estímulos externos, incidían en el rendimiento escolar. Para ello, se aplicó una metodología cuantitativa de tipo correlacional, utilizando cuestionarios validados y las calificaciones obtenidas en el área de inglés como indicador de rendimiento. Los resultados evidenciaron que la motivación extrínseca influía significativamente en el desempeño académico, mostrando que los estudiantes con mayor nivel de motivación externa alcanzaban mejores resultados en sus evaluaciones. En consecuencia, se concluyó que los factores motivacionales, aunque externos, desempeñan un papel relevante en el aprendizaje del idioma inglés. Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación, pues permite contrastar la influencia de la motivación extrínseca con la motivación intrínseca y su relación con la ansiedad comunicativa en estudiantes de secundaria de Cerro de Pasco.

2.2. Bases teóricas – científicas

2.2.1. Motivación Intrínseca

Definiciones y Conceptos Fundamentales de la Motivación Intrínseca

A. Definiciones Clásicas de la Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca es un concepto central en la teoría de la autodeterminación desarrollada por Deci y Ryan (1985). Se refiere a la participación en una actividad por el placer y la satisfacción inherentes que

esta proporciona, en lugar de obtener recompensas externas o evitar castigos (Deci & Ryan, 1985). Este tipo de motivación está impulsado por el interés personal o el disfrute de la tarea misma, y es fundamental para el aprendizaje efectivo y el desarrollo personal (Ryan & Deci, 2000).

a) Énfasis en la Autonomía

La autonomía es uno de los pilares de la motivación intrínseca. Según Deci y Ryan (1985), la autonomía se refiere a la sensación de control y libertad en la realización de actividades. Cuando los individuos sienten que sus acciones son voluntarias y alineadas con sus intereses y valores, su motivación intrínseca aumenta (Ryan & Deci, 2000). La autonomía fomenta una mayor dedicación y persistencia, lo cual es crucial para el aprendizaje y el éxito en diversas áreas (Pintrich & Schunk, 2002).

b) Énfasis en la Competencia

La competencia es otro componente esencial de la motivación intrínseca. Se refiere a la percepción de los individuos sobre su capacidad para alcanzar resultados deseados y manejar desafíos (Deci & Ryan, 1985). Cuando los estudiantes sienten que son competentes y capaces en sus tareas, su interés intrínseco en esas actividades aumenta (Elliot & Dweck, 2005). La retroalimentación positiva y el apoyo en el entorno educativo son fundamentales para desarrollar una sensación de competencia y, por ende, fortalecer la motivación intrínseca (Bandura, 1997).

c) Énfasis en la Relación (o Vinculación)

La tercera dimensión clave de la motivación intrínseca es la relación o vinculación, que se refiere a la necesidad de sentirse conectado y apoyado por otros (Ryan & Deci, 2000). Las relaciones positivas con profesores, compañeros y familiares pueden aumentar la motivación intrínseca al proporcionar un sentido de pertenencia y seguridad emocional (Baumeister & Leary, 1995). Este componente subraya la importancia del entorno social en la promoción de la motivación intrínseca y el bienestar general (Vallerand, 1997).

Definiciones Contemporáneas de la Motivación Intrínseca

La comprensión de la motivación intrínseca ha evolucionado significativamente desde sus definiciones clásicas, incorporando enfoques más integradores y multifacéticos. Actualmente, se entiende que la motivación intrínseca no solo depende de los factores internos de los individuos, sino que también está influenciada por contextos externos y complejas interacciones entre mente y entorno (Ryan & Deci, 2000).

A. Integración de Perspectivas Cognitivas

Las teorías cognitivas contemporáneas han ampliado la comprensión de la motivación intrínseca al considerar cómo los individuos procesan la información y regulan su conducta (Zimmerman, 2008). Según este enfoque, la motivación se ve influenciada por metas personales, expectativas de éxito y estrategias de autorregulación (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Los estudios demuestran que los estudiantes que establecen metas de aprendizaje claras y realistas, y que emplean estrategias efectivas

de autorregulación, tienden a mantener altos niveles de motivación intrínseca y a rendir mejor académicamente (Zimmerman, 2008).

B. Influencia de Factores Sociales y Culturales

Los factores sociales y culturales también juegan un papel crucial en la motivación intrínseca. La socioculturalidad sostiene que la motivación y el comportamiento están profundamente influenciados por las interacciones sociales y las normas culturales (Vygotsky, 1978). Por ejemplo, la percepción de apoyo social y la observación de modelos de conducta influyen significativamente en la motivación de los estudiantes (Wentzel & Brophy, 2014). Además, las variaciones culturales pueden determinar las formas en que se valoran y perciben la autonomía y la competencia, modulando así la motivación intrínseca (Markus & Kitayama, 1991).

C. Neurociencia y Motivación Intrínseca

La neurociencia ha comenzado a desentrañar los mecanismos cerebrales que subyacen a la motivación intrínseca (Schultz, 2006). Investigaciones recientes han demostrado que la dopamina, un neurotransmisor asociado con el placer y la recompensa, juega un papel crucial en el fomento de la motivación intrínseca (Wise, 2004). Las áreas cerebrales como el sistema de recompensas y las conexiones con la corteza prefrontal están activamente involucradas en la regulación de conductas motivadas intrínsecamente (Di Domenico & Ryan, 2017). Estos avances en neurociencia aportan una comprensión más profunda de cómo los procesos internos del cerebro facilitan la motivación y el aprendizaje autónomo (Reeve, 2012).

Teorías Clave de la Motivación Intrínseca

A. Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci & Ryan)

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), desarrollada por Deci y Ryan (1985), es fundamental para comprender la motivación intrínseca. Esta teoría sostiene que la calidad de la motivación de una persona está directamente relacionada con la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, lo que a su vez influye en su bienestar y desempeño (Ryan & Deci, 2000).

B. Necesidades Psicológicas Básicas

a. Autonomía

La autonomía se refiere a la sensación de estar al control de las propias acciones (Deci & Ryan, 1985). Cuando los individuos sienten que sus comportamientos son autoelegidos y alineados con sus valores e intereses, su motivación intrínseca se fortalece (Ryan & Deci, 2000).

b. Competencia

La competencia es la percepción de los individuos sobre su capacidad para llevar a cabo actividades de manera efectiva (Deci & Ryan, 1985). Experiencias que incrementan el sentido de competencia promueven una mayor motivación intrínseca, haciéndolos sentir más capaces y exitosos (Elliot & Dweck, 2005).

c. Relación

La relación hace referencia a la necesidad de sentir conexiones y apoyo por parte de los demás (Ryan & Deci, 2000). Mantener relaciones positivas y de confianza aumenta la satisfacción de esta

necesidad, promoviendo la motivación intrínseca y el bienestar general (Baumeister & Leary, 1995).

C. Tipos de Motivación

a. Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca se refiere a la realización de una actividad por el placer y satisfacción inherentes a la misma (Deci & Ryan, 1985). Este tipo de motivación es esencial para el aprendizaje profundo y sostenido (Ryan & Deci, 2000).

b. Motivación Extrínseca

La motivación extrínseca se refiere a la realización de una actividad para obtener una recompensa externa o evitar un castigo. Dentro de la TAD, Deci y Ryan (1985) clasificaron la motivación extrínseca en diferentes tipos de regulación (Ryan & Deci, 2000):

- Regulación Externa: Las acciones se llevan a cabo para obtener recompensas externas o evitar castigos (Deci & Ryan, 2000).
- Regulación Introyectada: Las actividades se realizan para evitar sentimientos de culpa o ansiedad, o para obtener aprobación y validación (Ryan & Deci, 2000).
- Regulación Identificada: Se refiere a comportamientos que son altamente valorados y percibidos como personalmente importantes, aunque estén realizados por razones externas (Deci & Ryan, 2000).
- Regulación Integrada: Este tipo de regulación ocurre cuando las motivaciones externas se han aceptado completamente y se han

integrado en el yo, alineándose con los valores e intereses personales (Ryan & Deci, 2000).

c. Amotivación

La amotivación se caracteriza por la falta de intención para actuar; los individuos amotivados no ven relación entre sus acciones y los resultados esperados (Deci & Ryan, 1985). Esta falta de motivación puede resultar de una falta de competencia percibida o de la sensación de ineficacia (Ryan & Deci, 2000).

D. Teoría de la Evaluación Cognitiva (CET)

La Teoría de la Evaluación Cognitiva (CET), también desarrollada por Deci y Ryan, se centra en cómo los factores externos, como las recompensas y el feedback, influyen en la motivación intrínseca. CET sostiene que las recompensas externas pueden afectar la motivación intrínseca dependiendo de cómo estas sean percibidas por los individuos (Deci & Ryan, 1985).

a) Efecto de las Recompensas Externas sobre la Motivación Intrínseca

- **Aspectos Controladores de las Recompensas**

Los aspectos controladores de las recompensas se refieren a la percepción de pérdida de autonomía. Cuando una recompensa es percibida como controladora, es decir, como un intento de influir o dirigir el comportamiento de la persona, la motivación intrínseca disminuye (Deci et al., 1999). Esto se debe a que la autonomía es socavada y la actividad ya no es vista como autodeterminada (Ryan & Deci, 2000).

- **Aspectos Informativos de las Recompensas**

Por otro lado, los aspectos informativos de las recompensas pueden incrementar la motivación intrínseca si proporcionan feedback positivo sobre la competencia (Deci et al., 1999). Cuando las recompensas son vistas como una confirmación de capacidad, refuerzan el sentido de competencia sin comprometer la autonomía, lo que puede fomentar la motivación interna para realizar la actividad (Ryan & Deci, 2000).

E. Teoría del Flujo (Csikszentmihalyi)

La Teoría del Flujo, propuesta por Mihaly Csikszentmihalyi, describe un estado óptimo de experiencia humana caracterizado por la inmersión total en una actividad (Csikszentmihalyi, 1990). Las experiencias de flujo ocurren cuando las personas están completamente involucradas en una tarea, experimentando un alto nivel de concentración y disfrute (Csikszentmihalyi, 1990).

a) Características de las Experiencias de Flujo

- **Equilibrio entre Desafío y Habilidad**

Una de las características principales del flujo es el equilibrio entre el desafío de la tarea y las habilidades del individuo (Csikszentmihalyi, 1990). Cuando hay un adecuado equilibrio, la tarea es suficientemente desafiante para mantener el interés del individuo, pero no tan difícil como para provocar ansiedad (Csikszentmihalyi, 2000).

- **Concentración Intensa**

El flujo también se caracteriza por una concentración intensa y centrada en la actividad. Durante el flujo, el individuo tiende a estar completamente absorto y enfocado, lo que resulta en una mayor eficiencia y un mayor disfrute de la tarea (Csikszentmihalyi, 1990).

- **Pérdida del Sentido del Tiempo**

Otra característica del flujo es la pérdida del sentido del tiempo. Las personas en estado de flujo a menudo pierden la noción del tiempo debido a su intensa concentración y disfrute de la actividad (Csikszentmihalyi, 1990). Este aspecto contribuye a la sensación de satisfacción y recompensa intrínseca que acompaña a estas experiencias (Csikszentmihalyi, 2000).

Componentes de la Motivación Intrínseca

A. Interés

El interés es un componente central de la motivación intrínseca y se refiere al placer y la satisfacción derivados de la participación en una actividad por sí misma (Deci & Ryan, 1985). Se manifiesta a través de la curiosidad y el deseo de explorar y aprender (Renninger & Hidi, 2016).

a) Curiosidad Epistémica

La curiosidad epistémica se refiere al deseo de adquirir nuevos conocimientos y entender conceptos complejos (Litman, 2005). Es una forma profunda de interés que impulsa a las personas a buscar información novedosa y desafiante (Berlyne, 1960).

- **Búsqueda de Novedad**

La búsqueda de novedad es una manifestación de la curiosidad epistémica, que motiva a los individuos a explorar nuevas experiencias y conocimientos (Berlyne, 1960). Este deseo de explorar y aprender nuevas cosas es un componente crucial del interés intrínseco (Renninger & Hidi, 2016).

b) Valor Hedónico

El valor hedónico se refiere al placer y satisfacción inmediatos que se obtienen al participar en una actividad (Deci & Ryan, 2000). Este valor lúdico y gratificante es una fuerte motivación intrínseca que mantiene a las personas comprometidas y entusiastas (Csikszentmihalyi, 1990).

B. Importancia

La importancia se refiere a la percepción de que una actividad tiene un valor significativo y relevante para la persona (Eccles & Wigfield, 2002). Este componente está estrechamente relacionado con el significado personal y la alineación con las metas y valores individuales (Eccles & Wigfield, 2002).

a) Significado Personal

El significado personal es la percepción de que una actividad está alineada con los intereses y valores propios (Eccles & Wigfield, 2002). Este sentido de propósito y relevancia es un fuerte motivador intrínseco que fomenta el compromiso y la persistencia (Ryan & Deci, 2000).

- **Relevancia para Metas Personales**

La relevancia para metas personales se refiere a la conexión entre la actividad y los objetivos a largo plazo de los individuos (Eccles & Wigfield, 2002). Cuando una tarea está alineada con lo que una persona espera lograr, su valor intrínseco aumenta, promoviendo un mayor esfuerzo y dedicación (Deci & Ryan, 2000).

C. Competencia Percibida

La competencia percibida se refiere a la percepción que tienen los individuos sobre su capacidad para llevar a cabo una actividad de manera eficaz (Deci & Ryan, 1985). Esta percepción es crucial para mantener la motivación intrínseca, ya que las personas tienden a participar en actividades en las que se sienten competentes y capaces (Bandura, 1997).

a) Autoeficacia

La autoeficacia es una forma específica de competencia percibida, definida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras (Bandura, 1997). La autoeficacia fuerte está vinculada con un alto nivel de motivación intrínseca y persistencia en las tareas (Zimmerman, 2000).

- **Creencias sobre la Capacidad Propia**

Las creencias sobre la capacidad propia son un componente crítico de la autoeficacia y se basan en experiencias previas de éxito y feedback positivo (Bandura, 1997). Estas creencias influyen en la disposición de los individuos para enfrentarse a

desafíos y perseverar ante las dificultades, reforzando así su motivación intrínseca (Schunk & Pajares, 2009).

D. Utilidad

La utilidad se refiere a la percepción de que la actividad tiene un valor práctico y instrumental que contribuirá a resultados futuros deseables (Eccles & Wigfield, 2002). Este componente de la motivación intrínseca es crucial para entender cómo los individuos valoran sus acciones no solo por el placer inmediato sino también por su relevancia a largo plazo (Wigfield & Cambria, 2010).

a) Valor Instrumental

El valor instrumental es una forma específica de utilidad que se refiere a los beneficios prácticos que se derivan de la realización de una actividad (Eccles & Wigfield, 2002). Este valor es fundamental para la motivación intrínseca, ya que refuerza la importancia de la tarea en la consecución de metas personales y profesionales (Wigfield & Cambria, 2010).

- **Beneficios Futuros**

Los beneficios futuros son un componente clave del valor instrumental, que motiva a los individuos a comprometerse con una actividad anticipando las ventajas y logros que obtendrán en el futuro (Eccles & Wigfield, 2002). Esta perspectiva a largo plazo fomenta un esfuerzo continuo y un mayor compromiso con las tareas (Eccles & Wigfield, 2002).

E. Ausencia de Presión Externa

La ausencia de presión externa es crucial para la motivación intrínseca, ya que la presión puede socavar la autonomía y transformar la motivación en extrínseca (Deci & Ryan, 2000). Este componente destaca la importancia de crear entornos donde los individuos sientan libertad y apoyo en lugar de control y coerción (Ryan & Deci, 2000).

a) Internalización vs. Control Externo

La internalización se refiere al proceso mediante el cual los individuos adoptan regulaciones externas como propias, alineándolas con sus valores e intereses (Deci & Ryan, 1985). En contraste, el control externo implica la percepción de estar siendo dirigido por influencias externas, lo cual puede disminuir la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000).

- **Sentimiento de Libertad**

El sentimiento de libertad es esencial para la motivación intrínseca, ya que refuerza la percepción de autonomía y autodeterminación (Deci & Ryan, 2000). Cuando los individuos sienten libertad en sus acciones, su compromiso y motivación interna aumentan (Ryan & Deci, 2000).

F. Experimentar Elección (Autonomía)

Experimentar elección se refiere a la capacidad de tomar decisiones y sentir control sobre las propias acciones (Deci & Ryan, 1985). Este sentido de autonomía es un componente fundamental de la motivación intrínseca, ya que permite a los individuos alinearse con sus valores y deseos personales (Ryan & Deci, 2000).

a) Sentido de Control sobre las Propias Acciones

El sentido de control sobre las propias acciones se relaciona con la percepción de autonomía y competencia (Deci & Ryan, 1985). Sentirse en control de sus decisiones y comportamientos fortalece la motivación intrínseca y el bienestar personal (Ryan & Deci, 2000).

- **Toma de Decisiones**

La toma de decisiones es un aspecto crucial de la experiencia de elección y autonomía (Deci & Ryan, 1985). Permitir a los individuos tomar decisiones basadas en sus intereses y valores personales promueve la motivación intrínseca y el compromiso con las actividades (Ryan & Deci, 2000).

Medición de la Motivación Intrínseca

A. El Inventario de Motivación Intrínseca (IMI)

El Inventario de Motivación Intrínseca (IMI) es una herramienta ampliamente utilizada para medir los niveles de motivación intrínseca en diversas actividades (Ryan, 1982). Este inventario evalúa diferentes aspectos de la motivación interna de los individuos en actividades específicas, proporcionando una visión detallada y robusta de su estado motivacional (Deci et al., 1994).

a) Subescalas del IMI y su Fundamento Teórico

El IMI se compone de varias subescalas que reflejan distintos componentes de la motivación intrínseca. Estas subescalas están fundamentadas en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) y permiten una evaluación multidimensional de la motivación intrínseca.

- **Ejemplos de ítems del IMI**

Algunos ejemplos de ítems suelen ser los siguientes (Deci et al., 1994):

Interés/Disfrute: "Realmente disfruto hacer esta tarea." \
Esfuerzo/Importancia: "Pongo mucho esfuerzo en esta actividad." \
Competencia Percibida: "Creo que soy capaz de cumplir con esta tarea." \
Presión/Tensión: "Me siento muy tenso al hacer esta tarea." \
Toma de Decisiones: "Siento que tengo libertad para hacer esta actividad de la manera que quiero."

Cada uno de estos ítems se responde en una escala Likert, lo que permite calcular puntuaciones específicas para cada subescala y obtener una medida global de la motivación intrínseca (Ryan, 1982).

B. Otros Instrumentos de Medición

Existen otros instrumentos diseñados para medir la motivación intrínseca, como el Cuestionario de Motivación Intrínseca (IMQ) y las Escalas SRI-C de Motivación (Harter, 1981; Vallerand et al., 1992). Estos instrumentos también proporcionan evaluaciones útiles y han sido validados en múltiples entornos educativos (Pintrich & Schunk, 2002).

a) Justificación de la Elección del IMI para esta Investigación

La elección del IMI para esta investigación se justifica por varias razones. En primer lugar, el IMI es un instrumento validado y ampliamente utilizado que ofrece una medida fiable y robusta de la motivación intrínseca (Ryan, 1982). Además, su estructura multidimensional permite evaluar diferentes aspectos de la motivación

intrínseca, lo que proporciona una comprensión más completa del fenómeno que se estudia (Deci et al., 1994). Finalmente, la adecuación del IMI para el contexto educativo lo convierte en una herramienta valiosa para entender y mejorar la motivación de los estudiantes en el aula (Pintrich & Schunk, 2002).

Motivación Intrínseca y el Aprendizaje de Idiomas

A. Rol de la Motivación Intrínseca en el Éxito del Aprendizaje de Inglés

La motivación intrínseca desempeña un papel crucial en el éxito del aprendizaje del inglés. Los estudiantes que están intrínsecamente motivados tienden a mostrar mayor interés, compromiso y persistencia en su proceso de aprendizaje (Noels et al., 2000). Su deseo de aprender proviene de un interés genuino y una satisfacción personal al adquirir y usar el idioma (Deci & Ryan, 1985).

a) Impacto en la Autonomía del Aprendizaje

La motivación intrínseca fomenta la autonomía del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes tomar control de su proceso educativo (Ushioda, 2011). Los aprendices autónomos son capaces de establecer sus propias metas, seleccionar estrategias de aprendizaje adecuadas y autoevaluar su progreso (Little, 1991).

- **Estrategias de Aprendizaje Autónomo**

Las estrategias de aprendizaje autónomo incluyen la planificación, la monitorización y la evaluación de las propias acciones (Zimmerman, 2000). Estas estrategias promueven una mayor eficiencia en el aprendizaje y una adaptación más efectiva a diferentes contextos de estudio (Oxford, 1990). Los estudiantes

autónomos buscan activamente oportunidades para practicar el inglés y mejorar sus habilidades, lo que aumenta su competencia y confianza (Benson, 2011).

B. Factores que Influyen en la Motivación Intrínseca en el Contexto del Aprendizaje de Inglés

Existen varios factores que influyen en la motivación intrínseca de los estudiantes al aprender inglés. Estos factores pueden ser internos, como las creencias y actitudes del estudiante, o externos, como el entorno educativo y el apoyo de profesores y compañeros (Dörnyei, 2001).

a) El Rol del Profesor

El profesor juega un papel fundamental en la creación de un ambiente de aprendizaje motivador y en el fomento de la motivación intrínseca de los estudiantes (Reeve, 2006). Un docente que apoya la autonomía y proporciona feedback constructivo puede aumentar significativamente la motivación interna de los alumnos (Deci et al., 1981).

- **Creación de un Ambiente de Aprendizaje Motivador**

La creación de un ambiente de aprendizaje motivador implica promover la colaboración, el respeto y la seguridad emocional en el aula (Dörnyei & Murphey, 2003). Los profesores pueden utilizar métodos interactivos y centrados en el estudiante, así como ofrecer oportunidades para la autoexpresión y la toma de decisiones (Niemic & Ryan, 2009). Un entorno positivo y estimulante ayuda a los estudiantes a desarrollar un interés intrínseco por el

aprendizaje y a sentirse más competentes y autónomos (Noels et al., 2000).

b) El Currículo y los Materiales de Estudio

El currículo y los materiales de estudio también influyen en la motivación intrínseca de los estudiantes (Tomlinson, 2013). Contenidos relevantes y significativos que se alineen con los intereses y objetivos personales de los alumnos pueden aumentar su motivación y engagement en el aprendizaje del inglés (Nunan, 1989).

- **Relevancia y Significado de los Contenidos**

La relevancia y el significado de los contenidos educativos son esenciales para mantener la motivación intrínseca. Los estudiantes tienden a estar más motivados cuando los materiales de estudio están conectados con su vida, experiencias y aspiraciones personales (Schiefele, 1991). Ofrecer temáticas y tareas que resuenen con sus intereses individuales fomenta un aprendizaje más profundo y significativo (Renninger & Hidi, 2016).

2.2.2. Ansiedad al Hablar en inglés

Definiciones y Conceptos Fundamentales de la Ansiedad al Hablar en una Lengua Extranjera (ALE)

A. Teoría del Speaking según el MINEDU

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) concibe la competencia oral en inglés como una habilidad comunicativa integral que no se limita a la reproducción de estructuras lingüísticas, sino que implica la capacidad de interactuar, expresar ideas y construir significados en contextos reales. De manera indirecta, el MINEDU señala que el speaking

debe desarrollarse en situaciones auténticas de comunicación, donde el estudiante pueda utilizar el idioma como herramienta para la interacción social y el aprendizaje colaborativo (MINEDU, 2016).

Asimismo, se enfatiza que la enseñanza de la oralidad debe estar orientada por el enfoque comunicativo, el cual privilegia la fluidez, la coherencia y la interacción por encima de la corrección gramatical aislada. En este sentido, se recomienda el uso de metodologías activas como dramatizaciones, juegos de roles y presentaciones orales, que permiten reducir la ansiedad y fortalecer la confianza en el uso del idioma. Según el MINEDU, estas estrategias favorecen la autonomía del estudiante y promueven un aprendizaje significativo, en el que el error se concibe como parte natural del proceso formativo (MINEDU, 2017).

De manera complementaria, el MINEDU plantea que el desarrollo del speaking está vinculado a factores socioemocionales, pues la práctica oral contribuye al fortalecimiento de la autoestima, la seguridad personal y la participación ciudadana. En consecuencia, la evaluación de la oralidad no debe centrarse únicamente en la exactitud lingüística, sino también en la capacidad de interactuar con otros, transmitir mensajes claros y desenvolverse en situaciones comunicativas diversas. La evaluación formativa, en este marco, se convierte en un eje fundamental para retroalimentar al estudiante sin generar temor excesivo a la corrección pública (MINEDU, 2019).

B. Definición de ansiedad al hablar en inglés

La ansiedad al hablar en inglés, también denominada Foreign Language Speaking Anxiety, se entiende como una reacción emocional

negativa que experimentan los estudiantes cuando deben expresarse oralmente en una lengua extranjera. Se caracteriza por tensión, temor, inseguridad y evitación de la participación en clase, incluso en aquellos que poseen conocimientos lingüísticos adecuados. Este fenómeno afecta procesos cognitivos como la atención y la memoria de trabajo, lo que limita la fluidez y la disposición comunicativa (MacIntyre & Gardner, 1994).

Horwitz (2010) la describe como una forma específica de ansiedad académica que surge en contextos de aprendizaje de idiomas, vinculada al miedo a cometer errores, a la evaluación negativa y a la comparación con hablantes más competentes. En este sentido, la ansiedad comunicativa puede inhibir la participación activa y deteriorar la autoestima académica del estudiante.

Asimismo, Noels, Pelletier, Clément y Vallerand (2000) sostienen que la ansiedad oral en inglés está estrechamente relacionada con la motivación intrínseca, pues los estudiantes que encuentran satisfacción en el aprendizaje tienden a experimentar menores niveles de tensión y mayor disposición para enfrentar desafíos comunicativos.

C. Ansiedad como Rasgo vs. Ansiedad como Estado

La distinción entre ansiedad como rasgo y ansiedad como estado es crucial para comprender la naturaleza y las manifestaciones de la ansiedad al hablar en una lengua extranjera (Spielberger, 1983). La ansiedad como rasgo se refiere a una predisposición general a experimentar ansiedad en diversas situaciones, mientras que la ansiedad como estado se refiere a los sentimientos de ansiedad en una situación específica y temporal (Spielberger, 1983).

a) Ansiedad Rasgo: Predisposición a Experimentar Ansiedad

La ansiedad rasgo es una característica estable de la personalidad, que predispone a los individuos a sentir ansiedad de manera constante y generalizada (Spielberger, 1983). Las personas con altos niveles de ansiedad rasgo tienden a interpretar más situaciones como amenazantes y experimentan ansiedad con mayor frecuencia y gravedad (Eysenck, 2013).

b) Ansiedad Estado: Sentimientos de Ansiedad en un Momento Específico

Por otro lado, la ansiedad estado se refiere a una respuesta emocional transitoria ante una situación específica y percibida como amenazante en el momento (Spielberger, 1983). Esta forma de ansiedad es temporal y fluctúa dependiendo del contexto y las circunstancias inmediatas (MacIntyre & Gardner, 1994).

D. Ansiedad Lingüística (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986)

La ansiedad lingüística se define como una manifestación específica de la ansiedad en el contexto del aprendizaje y uso de una lengua extranjera (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Esta forma de ansiedad puede influir significativamente en el rendimiento y la percepción de competencia lingüística (Horwitz, 2001).

a) Componentes de la Ansiedad Lingüística

La ansiedad lingüística se compone de diversos factores que afectan el estado emocional y el desempeño de los estudiantes en

situaciones de aprendizaje y uso del idioma (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986).

- **Miedo a la Evaluación Negativa**

El miedo a la evaluación negativa se refiere al temor de ser juzgado desfavorablemente por los demás, especialmente en contextos de aprendizaje de idiomas (Horwitz & Young, 1991). Este miedo puede inhibir la participación y el rendimiento, ya que los estudiantes temen cometer errores o ser criticados (Horwitz & Young, 1991).

- **Ansiedad ante los Exámenes**

La ansiedad ante los exámenes es otra dimensión crítica de la ansiedad lingüística, que se manifiesta como nerviosismo y preocupación excesiva en situaciones de evaluación formal (Horwitz et al., 1986). Esta ansiedad puede afectar negativamente el rendimiento, incluso si los estudiantes están bien preparados (Horwitz et al., 1986).

- **Ansiedad en la Comunicación**

La ansiedad en la comunicación se refiere al nerviosismo y la incomodidad experimentados durante la interacción oral en una lengua extranjera (Horwitz et al., 1986). Este componente es especialmente relevante en contextos educativos donde se espera que los estudiantes hablen con fluidez y de manera espontánea (Young, 1990).

E. Diferenciación entre Ansiedad General y Ansiedad al Hablar en Inglés

La diferencia entre la ansiedad general y la ansiedad específica al hablar en inglés radica en la especificidad del contexto lingüístico. Mientras que la ansiedad general puede afectar múltiples aspectos de la vida, la ansiedad al hablar en inglés se centra en situaciones comunicativas en una lengua extranjera (MacIntyre & Gardner, 1994).

a) Especificidad del Contexto Lingüístico

La ansiedad al hablar en inglés se desencadena por factores específicos del contexto lingüístico, como la complejidad del idioma y el nivel de competencia del hablante (Young, 1990). Entender estos desencadenantes ayuda a desarrollar estrategias específicas para reducir la ansiedad en el aprendizaje y uso del inglés (Gardner & MacIntyre, 1993).

- **Factores Lingüísticos como Desencadenantes**

Factores lingüísticos, como la gramática, el vocabulario y la pronunciación, pueden actuar como desencadenantes de la ansiedad al hablar en inglés (Young, 1990). La falta de competencia o la percepción de dificultad en estas áreas puede aumentar los niveles de ansiedad y afectar la capacidad comunicativa de los estudiantes (Young, 1990).

Modelos Teóricos de la Ansiedad al Hablar en una Lengua Extranjera

A. Modelo de Procesamiento de la Información

El modelo de procesamiento de la información sugiere que la ansiedad puede interferir con la eficiencia cognitiva, impactando negativamente en la atención y la memoria (Eysenck et al., 2007). Este modelo enfatiza cómo

la ansiedad puede distraer a los estudiantes de las tareas lingüísticas y minar su capacidad para procesar y retener información.

a) Impacto de la Ansiedad en la Atención y la Memoria

La ansiedad tiende a consumir los recursos cognitivos necesarios para enfocarse en las tareas de aprendizaje, lo que causa una disminución en la capacidad para prestar atención (MacIntyre & Gardner, 1989). Los estudiantes ansiosos pueden tener dificultades para concentrarse en la instrucción y, como resultado, pueden cometer más errores y recordar menos información (Eysenck et al., 2007).

- **Interferencia con el Procesamiento Lingüístico**

La interferencia con el procesamiento lingüístico ocurre cuando la ansiedad desborda los recursos cognitivos, haciendo que los estudiantes se concentren más en sus emociones negativas que en las tareas lingüísticas (MacIntyre & Gardner, 1989). Esto lleva a una reducción en la fluidez y precisión del habla, así como a una mayor cantidad de errores gramaticales y léxicos (Eysenck et al., 2007).

B. Modelo Sociocultural

El modelo sociocultural se enfoca en la influencia del contexto social y cultural en la ansiedad al hablar una lengua extranjera. Este modelo sostiene que las normas culturales, las expectativas sociales y las interacciones pueden tener un profundo impacto en los niveles de ansiedad de los estudiantes (Gardner, 1985).

a) Influencia del Contexto Social y Cultural en la Ansiedad

Las normas sociales y las expectativas culturales pueden influir en cómo los estudiantes perciben sus habilidades lingüísticas y su desempeño (Yashima, 2002). La presión para conformarse a estándares culturales específicos puede aumentar la ansiedad al hablar en público y en situaciones de evaluación lingüística (Dörnyei, 2001).

- **Normas Sociales y Expectativas**

Las normas sociales y las expectativas varían significativamente entre culturas, afectando la comodidad y la confianza de los estudiantes para comunicarse en una lengua extranjera (Yashima, 2002). En algunas culturas, el énfasis en el perfeccionismo y la evaluación puede generar altos niveles de ansiedad, mientras que en otras, una actitud más relajada puede favorecer la confianza y la participación (Gardner, 1985).

b) Modelo Cognitivo-Conductual

El modelo cognitivo-conductual explora cómo los pensamientos y comportamientos influyen en la ansiedad al hablar una lengua extranjera. Este enfoque se centra en identificar y modificar los pensamientos automáticos negativos y las distorsiones cognitivas que perpetúan la ansiedad (Clark & Beck, 2010).

c) Pensamientos Automáticos Negativos

Los pensamientos automáticos negativos son reacciones rápidas y subconscientes que ocurren ante situaciones estresantes y que pueden incrementar la ansiedad (Beck & Clark, 1988). Identificar y desafiar

estos pensamientos es crucial para reducir la ansiedad y mejorar el rendimiento lingüístico (Clark & Beck, 2010).

- **Distorsiones Cognitivas**

Las distorsiones cognitivas son patrones de pensamiento irracional que refuerzan la ansiedad (Burns, 1999). Algunas distorsiones comunes incluyen la catastrofización, donde los individuos esperan lo peor en cada situación, y la polarización, donde ven el mundo en "blanco o negro" sin considerar alternativas intermedias (Clark & Beck, 2010). Reconocer y modificar estas distorsiones es un paso esencial para disminuir la ansiedad al hablar una lengua extranjera (Burns, 1999).

Dimensiones de la Ansiedad al Hablar en Inglés

A. Comunicación Oral

La comunicación oral en inglés es una dimensión clave de la ansiedad lingüística. Los estudiantes a menudo experimentan nerviosismo al intentar hablar en una lengua extranjera debido a la presión de comunicarse de manera fluida y precisa (Young, 1990).

a) Dificultad para Expresarse Fluídamente

Una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes es la fluidez en la expresión oral. Esta dificultad se manifiesta cuando los estudiantes luchan por articular sus pensamientos y mantener una conversación coherente en inglés (Horwitz et al., 1986).

- **Miedo a Cometer Errores en la Pronunciación**

El miedo a cometer errores en la pronunciación es una fuente significativa de ansiedad para los estudiantes que aprenden inglés

(Young, 1990). Este temor puede llevar a la reticencia a participar en actividades de habla y a evitar situaciones en las que se espera que usen el idioma (Horwitz et al., 1986).

B. Miedo a la Evaluación

El miedo a la evaluación es otra dimensión crítica de la ansiedad al hablar en inglés. Los estudiantes temen ser juzgados negativamente por sus profesores y compañeros, lo que puede inhibir su participación y rendimiento (Horwitz & Young, 1991).

a) Temor a ser Juzgado por los Demás

El temor a ser juzgado por los demás está íntimamente relacionado con la ansiedad de evaluación. Los estudiantes se preocupan por la percepción que los otros tienen de sus habilidades lingüísticas, lo que puede aumentar la ansiedad y reducir su disposición a hablar en inglés (Horwitz & Young, 1991).

- **Sensibilidad a la Crítica**

La sensibilidad a la crítica es un componente del miedo a la evaluación. Los estudiantes ansiosos tienden a ser particularmente sensibles a las correcciones y críticas, lo que puede afectar negativamente su confianza y motivación para participar en actividades orales (Horwitz & Young, 1991).

C. Ansiedad en Clase

La ansiedad en clase se refiere al nerviosismo y la incomodidad que los estudiantes experimentan al participar en actividades dentro del aula (Young, 1990). Esta ansiedad puede ser debilitante y afectar su capacidad para aprender y usar el inglés de manera efectiva (Horwitz et al., 1986).

a) Nerviosismo al Participar en Actividades en el Aula

El nerviosismo al participar en actividades en el aula es un componente importante de la ansiedad en clase. Los estudiantes pueden sentirse incómodos al hablar en frente de sus compañeros, especialmente en situaciones de aprendizaje colaborativo o de presentación (Young, 1990).

- **Miedo a Hablar Frente a la Clase**

El miedo a hablar frente a la clase es una manifestación común de la ansiedad en clase. Este miedo puede ser particularmente intenso durante actividades de presentación o de participación oral, donde los estudiantes sienten que están siendo observados y evaluados por todos (Young, 1990).

D. Percepción de Competencia

La percepción de competencia se refiere a la evaluación que los estudiantes hacen sobre sus habilidades lingüísticas en inglés (Bandura, 1997). Esta percepción puede influir significativamente en su ansiedad al hablar, ya que los estudiantes que se sienten menos competentes suelen experimentar mayor nerviosismo y preocupación (MacIntyre & Gardner, 1994).

a) Sentimientos de Inseguridad sobre las Habilidades Lingüísticas

Los sentimientos de inseguridad sobre las habilidades lingüísticas son comunes entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Esta inseguridad puede surgir de experiencias previas negativas, falta de práctica o comparación con otros estudiantes (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986).

- **Baja Autoeficacia Lingüística**

La baja autoeficacia lingüística se manifiesta cuando los estudiantes no confían en su capacidad para utilizar el inglés de manera eficaz (Bandura, 1997). Estos sentimientos de baja autoeficacia pueden llevar a evitar situaciones de comunicación y a una mayor ansiedad al hablar (Horwitz et al., 1986).

E. Relaciones Interpersonales

Las relaciones interpersonales desempeñan un papel crucial en la ansiedad al hablar en inglés, ya que las interacciones sociales pueden generar nerviosismo y autoconciencia (Horwitz, 2001). Los estudiantes a menudo sienten presión social al interactuar con hablantes nativos de inglés, lo que puede aumentar su ansiedad (Young, 1990).

a) Ansiedad ante la Interacción con Hablantes Nativos

La ansiedad ante la interacción con hablantes nativos se refiere al nerviosismo y la inseguridad que los estudiantes experimentan al comunicarse con personas que hablan inglés de manera fluida (Horwitz, 2001). Esta ansiedad puede ser especialmente intensa si los estudiantes perciben una brecha significativa en sus habilidades lingüísticas.

- **Dificultad para Establecer Conversaciones**

La dificultad para establecer conversaciones es una manifestación común de la ansiedad en las relaciones interpersonales. Los estudiantes pueden sentirse intimidados y dudar en iniciar o mantener conversaciones en inglés, lo que afecta su práctica y mejora del idioma (Young, 1990).

Factores que Influyen en la Ansiedad al Hablar en Inglés

La ansiedad al hablar en inglés es influenciada por una combinación de factores individuales, contextuales y socioculturales (Horwitz & Young, 1991). Comprender estos factores puede ayudar a desarrollar estrategias para reducir la ansiedad y fomentar una mayor confianza en los estudiantes.

A. Factores Individuales

Los factores individuales incluyen características personales de los estudiantes que pueden influir en su ansiedad al hablar en inglés (Horwitz, 2001).

a) Autoestima

La autoestima juega un papel crucial en la ansiedad al hablar en inglés. Los estudiantes con una autoestima alta tienden a sentirse más seguros y menos ansiosos en situaciones comunicativas (Brown, 2000).

- **Autoconcepto Lingüístico**

El autoconcepto lingüístico se refiere a la percepción que los estudiantes tienen sobre sus habilidades y competencia en inglés (Dörnyei, 2001). Un autoconcepto positivo puede reducir la ansiedad y aumentar la confianza en la comunicación oral (Horwitz et al., 1986).

b) Estilo de Aprendizaje

El estilo de aprendizaje se refiere a las preferencias y estrategias que los estudiantes utilizan para aprender inglés (Oxford, 1990). Algunos estilos de aprendizaje pueden ser más efectivos para desarrollar la fluidez y reducir la ansiedad (Dörnyei, 2001).

- **Preferencias y Estrategias de Aprendizaje**

Las preferencias y estrategias de aprendizaje varían entre los estudiantes y pueden afectar su nivel de comodidad y eficacia en el aprendizaje del inglés (Oxford, 1990). Estrategias como la práctica regular, el uso de recursos multimedia y la participación en actividades interactivas pueden ayudar a reducir la ansiedad (Dörnyei, 2001).

B. Factores Contextuales

Los factores contextuales incluyen aspectos del entorno educativo y el clima de la clase que pueden influir en la ansiedad de los estudiantes al hablar en inglés (Horwitz & Young, 1991).

a) El Ambiente de Aprendizaje

El ambiente de aprendizaje es fundamental para la motivación y la reducción de la ansiedad (Tomlinson, 2013). Un entorno positivo y de apoyo puede fomentar la confianza y el compromiso de los estudiantes (Dörnyei & Murphey, 2003).

- **Clima de Clase**

El clima de clase se refiere a la atmósfera general en el aula, incluyendo las interacciones entre estudiantes y profesores (Tomlinson, 2013). Un clima de clase positivo, caracterizado por la cooperación, el respeto y la seguridad emocional, puede reducir la ansiedad y mejorar el aprendizaje (Dörnyei & Murphey, 2003).

b) El Rol del Profesor

El profesor desempeña un papel crucial en la creación de un ambiente de aprendizaje motivador y en la reducción de la ansiedad (Reeve, 2006).

- **Estrategias de Enseñanza**

Las estrategias de enseñanza que apoyan la autonomía y la competencia de los estudiantes pueden reducir la ansiedad y aumentar la motivación intrínseca (Deci et al., 1981). Métodos interactivos y centrados en el estudiante pueden fomentar una mayor participación y confianza en la comunicación oral (Niemic & Ryan, 2009).

C. Factores Socioculturales

Los factores socioculturales incluyen actitudes, estereotipos y prejuicios que pueden influir en la ansiedad al hablar en inglés (Yashima, 2002).

a) Actitudes hacia el Aprendizaje de Inglés

Las actitudes hacia el aprendizaje de inglés pueden variar según el contexto cultural y social, afectando la motivación y la ansiedad de los estudiantes (Gardner, 1985).

- **Estereotipos y Prejuicios**

Los estereotipos y prejuicios hacia los hablantes de inglés o el uso del idioma pueden aumentar la ansiedad de los estudiantes (Yashima, 2002). Estos factores socioculturales pueden afectar la forma en que los estudiantes perciben sus habilidades y su

disposición para participar en actividades de comunicación oral
(Gardner, 1985).

Medición de la Ansiedad al Hablar en Inglés

A. La Escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera (FLCAS) (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986)

La Escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera (FLCAS) es un instrumento ampliamente utilizado para medir los niveles de ansiedad que experimentan los estudiantes mientras aprenden un idioma extranjero (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Este instrumento se ha validado en diversos contextos educativos y se ha demostrado que ofrece un retrato preciso de la ansiedad lingüística (Horwitz, 2001).

a) Subescalas del FLCAS y su Fundamento Teórico

El FLCAS se compone de varias subescalas que abarcan diferentes aspectos de la ansiedad al hablar en una lengua extranjera (Horwitz et al., 1986). Estas subescalas están fundamentadas en la teoría de la ansiedad comunicativa y evalúan diferentes dimensiones de la experiencia ansiosa de los estudiantes (Horwitz, 2001).

• Ejemplos de Ítems del FLCAS

Algunos ejemplos de ítems que se encuentran en el FLCAS incluyen (Horwitz et al., 1986):

- "Me pongo nervioso cuando tengo que hablar en clase."
- "Me preocupa que los otros estudiantes se rían de mí cuando hablo en inglés."
- "Siento que mis manos y piernas tiemblan cuando tengo que dar una presentación."

- "Me resulta difícil concentrarme en las palabras y frases que me enseñan en clase."

Estos ítems se responden utilizando una escala Likert, lo que permite evaluar diferentes niveles de ansiedad y proporcionar un perfil detallado de la ansiedad lingüística de los estudiantes (Horwitz et al., 1986).

B. Otros Instrumentos de Medición de la Ansiedad Lingüística

Existen otros instrumentos diseñados para medir la ansiedad lingüística, como el Cuestionario de Ansiedad en las Situaciones de Habla (Pica, 1987) y las Escalas de Ansiedad en el Uso del Lenguaje (Aida, 1994). Estos instrumentos también proporcionan evaluaciones útiles y han sido validados en múltiples entornos educativos (Horwitz & Young, 1991).

a) Justificación de la Elección del FLCAS para esta Investigación

La elección del FLCAS para esta investigación se justifica por varias razones:

- **Relevancia Teórica:** El FLCAS se basa en una sólida fundamentación teórica de la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras y ha sido ampliamente reconocido por su validez y fiabilidad (Horwitz, 2001).
- **Uso Generalizado:** Este instrumento ha sido utilizado en una amplia gama de contextos educativos y culturales, lo que permite comparaciones y generalizaciones más precisas de los resultados (Aida, 1994).
- **Evaluación Multidimensional:** Las subescalas del FLCAS permiten una evaluación detallada de diferentes aspectos de la

ansiedad, proporcionando una comprensión más completa del fenómeno estudiado (Horwitz et al., 1986).

Estrategias para Reducir la Ansiedad al Hablar en Inglés

Reducir la ansiedad al hablar en inglés es crucial para mejorar el rendimiento y la confianza de los estudiantes. Algunas estrategias efectivas incluyen:

- Fomentar un Ambiente de Apoyo: Crear un entorno de clase seguro y libre de juicio donde los estudiantes se sientan valorados y apoyados (Oxford, 1990).
- Técnicas de Relajación: Enseñar a los estudiantes técnicas de relajación, como la respiración profunda y la visualización, para reducir la ansiedad en situaciones de habla (Spielberger, 1983).
- Desensibilización Sistemática: Introducir gradualmente a los estudiantes a situaciones de habla más difíciles, empezando por las más fáciles y aumentando la dificultad con el tiempo (Young, 1990).
- Retroalimentación Positiva: Proporcionar retroalimentación constructiva y positiva para construir la confianza y la autoeficacia lingüística (Bandura, 1997).
- Práctica Regular: Fomentar la práctica regular del habla en inglés a través de actividades interactivas y colaborativas (Dörnyei, 2001).

A. Estrategias Cognitivas

Las estrategias cognitivas se centran en modificar los patrones de pensamiento que contribuyen a la ansiedad al hablar en inglés (Clark & Beck, 2010). Estas estrategias permiten a los estudiantes identificar y cambiar los pensamientos negativos que alimentan su ansiedad (Clark & Beck, 2010).

a) Reestructuración Cognitiva

La reestructuración cognitiva es una técnica que busca modificar los pensamientos irracionales y negativos que aumentan la ansiedad (Beck, 1976). A través de esta técnica, los estudiantes aprenden a reconocer y desafiar los pensamientos automáticos que generan ansiedad (Clark & Beck, 2010).

- **Identificación y Modificación de Pensamientos Negativos**

La identificación de pensamientos negativos implica ser consciente de los pensamientos automáticos y negativos que aparecen en situaciones de habla (Beck, 1976). Una vez identificados, estos pensamientos pueden ser modificados mediante técnicas cognitivas que promueven una visión más realista y positiva (Clark & Beck, 2010). Por ejemplo, un pensamiento como "Voy a hacer el ridículo si hablo en inglés" puede ser reemplazado por "Es normal cometer errores al aprender un nuevo idioma" (Clark & Beck, 2010).

B. Estrategias Conductuales

Las estrategias conductuales se centran en reducir la ansiedad a través de acciones y comportamientos específicos que promueven la relajación y la confianza (Spielberger, 1983).

a) Técnicas de Relajación

Las técnicas de relajación son métodos utilizados para reducir la tensión física y mental que acompaña a la ansiedad (Spielberger, 1983). Estas técnicas pueden ayudar a los estudiantes a sentirse más calmados y seguros en situaciones de habla (Horwitz, 2001).

- **Respiración Profunda**

La respiración profunda es una técnica de relajación eficaz que puede ayudar a los estudiantes a controlar su respuesta fisiológica al estrés (Spielberger, 1983). Practicar la respiración profunda antes de hablar en inglés puede reducir la ansiedad y aumentar la confianza (Horwitz, 2001). Por ejemplo, los estudiantes pueden inhalar lenta y profundamente por la nariz, sostener la respiración por algunos segundos y luego exhalar lentamente por la boca, repitiendo este proceso varias veces hasta sentirse más tranquilos (Spielberger, 1983).

C. Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se centran en métodos y técnicas que los estudiantes pueden utilizar para mejorar sus habilidades lingüísticas y reducir la ansiedad (Oxford, 1990).

a) Práctica Constante

La práctica constante es fundamental para desarrollar la fluidez y la confianza al hablar en inglés (Oxford, 1990). Al practicar regularmente, los estudiantes pueden mejorar sus habilidades y reducir la ansiedad asociada con la falta de competencia (Dörnyei, 2001).

- **Exposición Gradual a Situaciones Comunicativas**

La exposición gradual a situaciones comunicativas implica introducir a los estudiantes a contextos de habla en inglés de manera progresiva, comenzando con situaciones menos intimidantes y aumentando la dificultad a medida que ganan confianza (Young, 1990). Esta técnica de desensibilización

sistemática puede ayudar a los estudiantes a enfrentar y superar su ansiedad (Young, 1990). Por ejemplo, los estudiantes pueden empezar practicando con compañeros en un entorno controlado antes de pasar a hablar en público o con hablantes nativos (Young, 1990).

2.2.3. Relación entre la Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en Inglés

Marco Teórico Integrador: Motivación, Ansiedad y Aprendizaje de Lenguas

La investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras ha demostrado que las variables afectivas, como la motivación y la ansiedad, desempeñan un papel decisivo en el desarrollo de la competencia comunicativa. La motivación, especialmente en su dimensión intrínseca, impulsa al estudiante a involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje por el interés y satisfacción que este genera, favoreciendo la persistencia y la autonomía (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). En contraste, la ansiedad comunicativa, definida como la tensión y el temor que surgen al hablar en una lengua extranjera, puede inhibir la participación oral y deteriorar la autoestima académica (Horwitz, 2010; MacIntyre & Gardner, 1994). Integrar ambas variables en un marco teórico permite comprender cómo la motivación actúa como un factor protector frente a la ansiedad, modulando sus efectos negativos y potenciando la disposición oral del estudiante. Así, el aprendizaje de lenguas se concibe como un proceso dinámico en el que la interacción entre motivación y ansiedad determina no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional y la actitud hacia el idioma (Noels et al., 2000; Yashima, 2002). Este enfoque integrador ofrece una visión más amplia y contextualizada, que reconoce la importancia de atender simultáneamente los aspectos cognitivos y socioemocionales en la enseñanza del inglés.

A. La Interacción entre Factores Afectivos y Cognitivos en el Aprendizaje de Idiomas

La interacción entre factores afectivos y cognitivos juega un papel crucial en el aprendizaje de idiomas. La motivación y la ansiedad son componentes esenciales que influyen en el procesamiento lingüístico y en el rendimiento académico (MacIntyre, 2002). La motivación intrínseca puede aumentar la disposición de los estudiantes a aprender, mientras que la ansiedad puede interferir con la atención y la memoria, afectando negativamente el aprendizaje (Dörnyei, 2001).

a) El Papel de las Emociones en el Procesamiento Lingüístico

Las emociones, como la motivación y la ansiedad, impactan significativamente en el procesamiento lingüístico. La motivación positiva puede facilitar la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades lingüísticas, mientras que la ansiedad puede actuar como una barrera (MacIntyre & Gardner, 1994). Las emociones afectan la forma en que los estudiantes procesan, retienen y recuperan la información lingüística (Schumann, 1997).

- **Impacto de la Ansiedad en la Atención y la Memoria de Trabajo**

La ansiedad puede disminuir la capacidad de atención y la memoria de trabajo, perjudicando el procesamiento de la información lingüística (Eysenck et al., 2007). Los estudiantes ansiosos tienden a tener dificultades para concentrarse en las tareas de aprendizaje y pueden experimentar una sobrecarga cognitiva que reduce la eficacia de su memoria de trabajo (MacIntyre &

Gardner, 1994). Esto puede llevar a errores más frecuentes y una menor retención de información (Eysenck et al., 2007).

B. Modelos Teóricos que Abordan la Relación Motivación-Ansiedad

a) Teoría del Control-Valor (Pekrun)

La Teoría del Control-Valor de Pekrun (2006) sostiene que las emociones académicas están influidas por las percepciones de control y valor que los estudiantes asignan a sus tareas. Según esta teoría, cuando los estudiantes sienten un alto control y valor sobre sus actividades, experimentan emociones positivas, como la motivación, y menores niveles de ansiedad (Pekrun, 2006).

- **Emociones Académicas y su Influencia en el Aprendizaje**

Las emociones académicas, como la motivación y la ansiedad, influyen en el aprendizaje y el rendimiento académico (Pekrun et al., 2006). Emociones positivas, como el disfrute y el interés, promueven la motivación intrínseca y el compromiso, mientras que emociones negativas, como la ansiedad, pueden disminuir la motivación y la concentración (Ryan & Deci, 2000).

b) Modelo de Autodeterminación y Bienestar Psicológico en el Aprendizaje de Idiomas

El modelo de autodeterminación, desarrollado por Deci y Ryan (1985), sugiere que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) es esencial para el bienestar psicológico y el aprendizaje efectivo (Ryan & Deci, 2000). Este modelo destaca que un entorno de aprendizaje que apoya estas

necesidades puede reducir la ansiedad y aumentar la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

- **La Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas como Predictor de Menor Ansiedad**

La satisfacción de necesidades psicológicas básicas es un predictor clave de menor ansiedad y mayor motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000). Cuando los estudiantes sienten que tienen control sobre su aprendizaje, que son competentes y que están conectados con sus compañeros y profesores, experimentan menos ansiedad y una mayor disposición a participar en actividades de habla en inglés (Deci & Ryan, 2000).

Evidencia Empírica de la Relación entre Motivación Intrínseca y Ansiedad al Hablar en Inglés

A. Estudios que Demuestran una Correlación Negativa

Varios estudios empíricos han demostrado una correlación negativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés (Noels et al., 2000; MacIntyre & Gardner, 1994). Estos estudios sugieren que los estudiantes con mayor motivación intrínseca tienden a experimentar menores niveles de ansiedad durante la comunicación en una lengua extranjera (Gardner & MacIntyre, 1993).

a) Mayor Motivación Intrínseca, Menor Ansiedad

La motivación intrínseca actúa como un factor protector contra la ansiedad lingüística (Noels et al., 2000). Los estudiantes que están intrínsecamente motivados tienden a tener una mayor perseverancia y

disfrute en el aprendizaje del idioma, lo que reduce su ansiedad al hablar en inglés (Ryan & Deci, 2000).

- **El Rol Mediador de la Autoeficacia**

La autoeficacia juega un rol mediador importante en la relación entre la motivación intrínseca y la ansiedad (Bandura, 1997). La alta autoeficacia puede aumentar la confianza de los estudiantes en sus habilidades lingüísticas, lo que a su vez reduce la ansiedad y mejora el rendimiento en situaciones de habla (Schunk & Pajares, 2009). Los estudios sugieren que fortalecer la autoeficacia a través de experiencias de éxito y feedback positivo puede disminuir la ansiedad al hablar en inglés (Gardner & MacIntyre, 1993).

B. Estudios que Exploran la Dirección de la Causalidad

Además de la correlación negativa, algunos estudios han explorado la dirección de la causalidad entre la motivación intrínseca y la ansiedad, cuestionando si la motivación reduce la ansiedad o si, por el contrario, la ansiedad inhibe la motivación (MacIntyre, 2002).

a) ¿La Motivación Intrínseca Reduce la Ansiedad o la Ansiedad Inhibe la Motivación Intrínseca?

La relación bidireccional entre la motivación intrínseca y la ansiedad sugiere que ambos factores se influyen mutuamente (MacIntyre, 2002). Algunos estudios longitudinales han mostrado que un aumento en la motivación intrínseca puede conducir a una disminución en los niveles de ansiedad, mientras que la ansiedad alta puede inhibir el desarrollo de la motivación intrínseca (Dörnyei, 2001).

- **Investigación Longitudinal sobre la Evolución de la Motivación y la Ansiedad**

Las investigaciones longitudinales han proporcionado insights sobre cómo evoluciona la relación entre motivación y ansiedad a lo largo del tiempo (Noels et al., 2000). Estos estudios sugieren que las intervenciones que aumentan la motivación intrínseca, como la promoción del autoaprendizaje y la retroalimentación positiva, pueden tener un impacto duradero en la reducción de la ansiedad al hablar en inglés (Gardner & MacIntyre, 1993). Por el contrario, la reducción de la ansiedad a través de técnicas de relajación y desarrollo de habilidades también puede fortalecer la motivación intrínseca (Horwitz & Young, 1991).

Mecanismos que Explican la Relación entre Motivación Intrínseca y Ansiedad al Hablar en Inglés

A. El Impacto de la Autonomía en la Reducción de la Ansiedad

La autonomía es un factor crucial que influye en la reducción de la ansiedad al hablar en inglés (Deci & Ryan, 1985). Los estudiantes que sienten que tienen control sobre su proceso de aprendizaje tienden a experimentar menos ansiedad, ya que perciben sus acciones como autoelegidas y alineadas con sus intereses (Ryan & Deci, 2000).

a) Sentirse en Control del Propio Aprendizaje Disminuye el Miedo a la Evaluación

Sentirse en control del propio aprendizaje ayuda a reducir el miedo a la evaluación, ya que los estudiantes perciben que tienen la capacidad de influir en sus resultados (Deci & Ryan, 2000). Este sentido de

autonomía puede disminuir la ansiedad, ya que los estudiantes se sienten más seguros y autoeficaces en sus habilidades (Ryan & Deci, 2000).

- **Estrategias para Promover la Autonomía en el Aula**

Promover la autonomía en el aula puede lograrse a través de diversas estrategias (Deci & Ryan, 1985):

- Ofrecer Elecciones: Permitir a los estudiantes seleccionar entre diferentes tareas y actividades puede aumentar su sentido de control y motivación (Reeve, 2006).
- Fomentar la Autoevaluación: Alentar a los estudiantes a evaluar su propio progreso y establecer metas personales puede fortalecer su autonomía y reducir la ansiedad (Ryan & Deci, 2000).
- Proporcionar Retroalimentación Constructiva: Ofrecer feedback que enfoque en el esfuerzo y las mejoras puede ayudar a los estudiantes a sentirse más competentes y menos ansiosos (Deci & Ryan, 2000).

B. La Influencia de la Competencia Percibida en la Ansiedad

La competencia percibida es un factor clave en la relación entre motivación intrínseca y la ansiedad (Bandura, 1997). Sentirse competente en el uso del inglés puede aumentar la confianza de los estudiantes, lo que a su vez reduce el nerviosismo y la preocupación en situaciones de habla (Schunk & Pajares, 2009).

a) Sentirse Competente Aumenta la Confianza y Reduce el Nerviosismo

Sentirse competente en las habilidades lingüísticas aumenta la confianza y reduce el nerviosismo (Bandura, 1997). Los estudiantes que perciben que tienen la capacidad de comunicarse efectivamente en inglés tienden a experimentar menos ansiedad y a participar más activamente en actividades orales (Pajares & Schunk, 2001).

- **Actividades que Fomentan la Sensación de Logro**

Implementar actividades que fomenten la sensación de logro puede ayudar a aumentar la competencia percibida y reducir la ansiedad (Schunk & Pajares, 2009):

- Tareas Graduadas: Comenzar con tareas sencillas y aumentar gradualmente la complejidad puede ayudar a los estudiantes a percibir su progreso y construir su confianza (Bandura, 1997).
- Práctica Guiada: Proporcionar oportunidades para la práctica guiada, como talleres y tutorías, puede fortalecer la competencia percibida (Pajares & Schunk, 2001).
- Reconocimiento de Logros: Reconocer y celebrar los logros de los estudiantes, por pequeños que sean, puede aumentar su confianza y reducir la ansiedad (Bandura, 1997).

C. El Rol de la Relación (Vinculación) en la Creación de un Ambiente Seguro

La relación o vinculación es fundamental para crear un ambiente seguro y reducir la ansiedad social al hablar en inglés (Ryan & Deci, 2000). Las relaciones positivas con profesores y compañeros pueden proporcionar un

apoyo emocional que disminuye el miedo al juicio y la crítica (Baumeister & Leary, 1995).

a) Un Clima de Clase Positivo Reduce la Ansiedad Social

Un clima de clase positivo y cohesivo puede reducir la ansiedad social al proporcionar un entorno donde los estudiantes se sienten aceptados y valorados (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). Este ambiente seguro promueve la confianza y disposición para participar en actividades comunicativas (Dörnyei & Murphey, 2003).

- **Estrategias para Fomentar la Cohesión Grupal**

Fomentar la cohesión grupal y un clima de apoyo en el aula puede lograrse a través de varias estrategias (Dörnyei & Murphey, 2003):

- Actividades de Construcción de Equipo: Incluir actividades que promuevan la colaboración y la cooperación entre los estudiantes puede fortalecer la cohesión grupal (Johnson & Johnson, 1999).
- Discusión en Grupo: Facilitar discusiones en grupo que permitan a los estudiantes compartir sus experiencias y apoyarse mutuamente puede crear un ambiente de apoyo (Patrick et al., 2007).
- Creación de Normas Positivas: Establecer y fomentar normas positivas de respeto y apoyo mutuo puede ayudar a crear un entorno seguro y amigable (Dörnyei & Murphey, 2003).

Implicaciones Pedagógicas de la Relación entre Motivación Intrínseca y Ansiedad

A. Estrategias para Fomentar la Motivación Intrínseca en el Aprendizaje de Inglés

Fomentar la motivación intrínseca en el aprendizaje del inglés puede tener un impacto significativo en la reducción de la ansiedad y en el rendimiento académico de los estudiantes (Ryan & Deci, 2000). Es esencial implementar estrategias pedagógicas que promuevan el interés y el compromiso interno de los alumnos.

a) Actividades Significativas y Relevantes para los Estudiantes

Las actividades significativas y relevantes son aquellas que están alineadas con los intereses y experiencias de los estudiantes (Eccles & Wigfield, 2002). Estas actividades pueden aumentar la motivación intrínseca al hacer que el aprendizaje sea más atractivo y personalmente significativo.

- **Conexión con los Intereses de los Alumnos**

Conectar las actividades de aprendizaje con los intereses de los alumnos puede promover la motivación intrínseca (Eccles & Wigfield, 2002). Por ejemplo, los docentes pueden diseñar tareas que permitan a los estudiantes explorar temas que les apasionen o aplicar el inglés en contextos que les resulten relevantes y útiles (Renninger & Hidi, 2016). Involucrar a los estudiantes en la elección de temas de discusión y proyectos puede aumentar su sentido de autonomía y compromiso (Ryan & Deci, 2000).

B. Estrategias para Reducir la Ansiedad al Hablar en Inglés

Reducir la ansiedad al hablar en inglés es crucial para crear un entorno de aprendizaje positivo y efectivo (Horwitz, 2001). Los docentes pueden implementar diversas estrategias para ayudar a los estudiantes a manejar su ansiedad y sentirse más cómodos al usar el idioma.

a) Técnicas de Relajación y Manejo del Estrés

Las técnicas de relajación y manejo del estrés son herramientas útiles para reducir la ansiedad (Spielberger, 1983). Estas técnicas pueden ayudar a los estudiantes a sentirse más calmados y confiados en situaciones de habla (Horwitz, 2001).

- **Creación de un Ambiente de Aprendizaje Seguro y de Apoyo**

Crear un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo es fundamental para reducir la ansiedad de los estudiantes (Oxford, 1990). Los docentes pueden fomentar una cultura de respeto y aceptación en el aula, donde los errores sean vistos como oportunidades de aprendizaje rather que como fracasos (Niemiec & Ryan, 2009). Esto incluye apoyar emocionalmente a los estudiantes, proporcionar feedback constructivo y fomentar la colaboración en lugar de la competencia (Dörnyei & Murphey, 2003).

C. La Importancia de un Enfoque Integrado

Un enfoque integrado que combine estrategias para fomentar la motivación intrínseca y reducir la ansiedad puede ser altamente efectivo en el aprendizaje de idiomas (Dörnyei, 2001). Los docentes deben adoptar una

perspectiva holística que tenga en cuenta tanto los factores afectivos como los cognitivos en el proceso de enseñanza (MacIntyre, 2002).

a) Combinar Estrategias que Fomenten la Motivación Intrínseca y Reduzcan la Ansiedad

Los programas de enseñanza deben incluir actividades que promuevan la motivación intrínseca y técnicas que reduzcan la ansiedad (Ryan & Deci, 2000). Por ejemplo, desarrollar proyectos colaborativos que permitan a los estudiantes trabajar juntos en tareas significativas puede aumentar su interés y reducir la presión individual (Johnson & Johnson, 1999).

- **El Rol del Profesor como Facilitador y Apoyo Emocional**

El rol del profesor es crucial para el éxito de un enfoque integrado (Reeve, 2006). Los docentes deben actuar como facilitadores y apoyos emocionales, creando un ambiente de confianza y respeto que permita a los estudiantes sentirse seguros y motivados (Niemic & Ryan, 2009). Los profesores pueden fomentar la motivación intrínseca proporcionando retroalimentación positiva, reconociendo los logros de los estudiantes y apoyándolos emocionalmente en su proceso de aprendizaje (Ryan & Deci, 2000).

2.3. Definición de términos básicos

1. **Motivación Intrínseca:** La motivación intrínseca se refiere a la participación en una actividad por el placer y la satisfacción que esta proporciona, sin esperar recompensas externas (Deci & Ryan, 1985).

2. Interés: El interés se describe como la curiosidad o atracción hacia una actividad, que impulsa a una persona a involucrarse en ella por el disfrute que le proporciona (Renninger & Hidi, 2016).
3. Ansiedad al Hablar en Inglés: La ansiedad al hablar en inglés es el nerviosismo o miedo que experimentan los individuos al comunicarse en inglés, especialmente en situaciones públicas o evaluativas (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986).
4. Comunicación Oral: La comunicación oral en inglés es la habilidad para expresarse verbalmente de manera fluida y coherente, enfrentando posibles dificultades y errores en la pronunciación (Horwitz et al., 1986).
5. Ansiedad en Clase: La ansiedad en clase es el nerviosismo y la incomodidad que los estudiantes experimentan durante actividades de aprendizaje en el aula, especialmente al hablar en público (Young, 1990).

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general:

Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco - 2025.

2.4.2. Hipótesis específicas

- a) Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Comunicación Oral de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.

- b) Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Miedo a la Evaluación de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.
- c) Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Ansiedad en Clase de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.
- d) Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Percepción de Competencia de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.
- e) Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Relaciones Interpersonales de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025..

2.5. Identificación de variables

1. Motivación Intrínseca
2. Ansiedad al Hablar en inglés

2.6. Definición Operacional de variables e indicadores

2.6.1. Motivación intrínseca

Tabla 1. Matriz operacional de motivación intrínseca

Variable	Definición conceptual (autor)	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems representativos (escala Likert 1–5)
Motivación intrínseca	Es el impulso interno que lleva al estudiante a aprender por disfrute, curiosidad y satisfacción personal, sin necesidad de recompensas externas. (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000)	Nivel de motivación interna en el aprendizaje del inglés, medido mediante el <i>Intrinsic Motivation Inventory (IMI)</i> , adaptado para estudiantes de secundaria.	Interés / disfrute Esfuerzo / importancia	Agrado por aprender inglés Compromiso con el aprendizaje	1. Aprender inglés es divertido para mí. 2. Realmente disfruto trabajar en tareas en inglés. 3. Me parece interesante aprender inglés. 4. Aprender inglés es una actividad placentera. 5. Me gusta estudiar inglés durante mi tiempo libre. 6. Me esfuerzo mucho por aprender inglés. 7. Dedico tiempo adicional a mejorar mi nivel. 8. Hacer bien en inglés es importante para mí. 9. Aprender inglés requiere mi dedicación. 10. Intento hacerlo lo mejor posible en inglés.

Competencia percibida	Percepción de dominio y habilidad	11. Me considero competente para aprender inglés. 12. Me siento capaz de comunicarme en inglés. 13. Creo que tengo habilidades suficientes para mejorar. 14. Estoy satisfecho con mi desempeño en inglés. 15. Soy bueno al realizar tareas en inglés.
Valor / utilidad	Utilidad académica y personal percibida	16. Saber inglés me ayudará en el futuro. 17. El inglés es útil para mis estudios. 18. Aprender inglés tiene valor para mí. 19. El idioma inglés abrirá más oportunidades. 20. El inglés me será útil en el trabajo.
Autonomía / elección	Grado de decisión personal y libertad percibida	21. Aprendo inglés porque quiero hacerlo. 22. Decido por mí mismo estudiar inglés. 23. Nadie me obliga a aprender inglés. 24. Tengo libertad para cómo y cuándo estudiar. 25. Me siento en control de mi proceso de aprendizaje.

2.6.2. Ansiedad al Hablar en inglés

Tabla 2. Matriz operacional de Ansiedad al Hablar en inglés

Variable	Definición conceptual (autor)	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems representativos (escala Likert 1–5)
Ansiedad al hablar en inglés	Conjunto de emociones negativas (tensión, temor, inseguridad) que surgen al comunicarse oralmente en inglés, afectando el desempeño del estudiante. (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre, 2002)	Nivel de ansiedad comunicativa oral en inglés, medido por el <i>Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)</i> , adaptado para adolescentes peruanos.	Comunicación oral espontánea	Reacción emocional ante situaciones de habla	1. Me siento nervioso cuando tengo que hablar inglés en clase. 2. Mi corazón late más rápido cuando el profesor me pide hablar inglés. 3. Me paraliza al tratar de contestar preguntas orales en inglés. 4. Evito voluntariamente responder en inglés. 5. Tiemblo cuando sé que debo hablar inglés. 6. Me preocupa que los demás se burlen si cometo errores.
			Miedo a la evaluación	Temor a equivocarse o ser juzgado	7. Evito participar para no equivocarme. 8. Me incomoda ser observado mientras hablo inglés. 9. Siento vergüenza al equivocarme en público. 10. Me estreso si sé que hablaré frente a la clase.
			Percepción de competencia	Autoevaluación negativa del desempeño oral	11. Creo que mis compañeros hablan mejor que yo. 12. Siento que mi nivel es inferior al esperado. 13. Me cuesta encontrar palabras al hablar inglés. 14. No me siento seguro sobre mi pronunciación. 15. Me frustro cuando no logro expresarme bien.
			Ansiedad en clase	Tensión general durante la sesión de inglés	16. Me incomoda asistir a clases de inglés. 17. Me siento incómodo cuando el profesor usa solo inglés. 18. Me cuesta concentrarme por el nerviosismo.

Interacción social en inglés	Dificultades para relacionarse comunicativamente	19. Me siento tenso durante las evaluaciones orales.
		20. Las clases de inglés me generan estrés constante.
		21. Me cuesta iniciar conversaciones en inglés.
		22. Evito hablar inglés con compañeros.
		23. Me pongo nervioso en actividades grupales en inglés.
		24. Prefiero comunicarme por escrito en inglés.
		25. Me preocupa interactuar en inglés con hablantes nativos.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La investigación correlacional, por otro lado, se ocupó de identificar la relación o correlación entre dos o más variables (Cohen et al., 2000). No se manipularon las variables independientes, sino que se observaron cómo ocurrieron naturalmente para determinar si existió una asociación significativa entre ellas. En nuestro estudio, investigamos cómo la motivación intrínseca se relacionó con la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

3.2. Nivel de investigación

El nivel de investigación fue descriptivo, orientado a caracterizar de manera precisa las particularidades de la población y del fenómeno estudiado (Best & Kahn, 2006). En este sentido, se describieron los niveles de motivación intrínseca y de ansiedad al hablar en inglés presentes en la muestra de estudiantes, permitiendo identificar sus principales características y tendencias.

3.3. Métodos de investigación

El método de investigación fue **hipotético-deductivo**, el cual se caracteriza por partir de supuestos teóricos y formular hipótesis que posteriormente se contrastan con la realidad mediante la observación y el análisis de datos (Hernández Sampieri et al., 2014). En este estudio, se planteó la hipótesis de que la motivación intrínseca influye en los niveles de ansiedad al hablar en inglés, y se procedió a verificarla a través de la aplicación de instrumentos validados y el análisis estadístico correspondiente. Este método permitió pasar de lo general a lo particular, es decir, de los fundamentos teóricos a la comprobación empírica, garantizando un proceso sistemático y riguroso para identificar patrones y relaciones entre las variables en un contexto realista.

3.4. Diseño de investigación

El diseño de investigación fue correlacional, bivariado y transaccional.

- Correlacional: Este diseño se utilizó para examinar la relación entre dos o más variables, sin manipularlas (Fraenkel & Wallen, 2009). Nuestra investigación analizó la correlación entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés para entender cómo se relacionaron estas variables.
- Bivariado: Un diseño bivariado se enfocó en la relación entre dos variables específicas (Cohen et al., 2000). En nuestro caso, las variables de interés fueron la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés.
- Transaccional: Un diseño transaccional, también conocido como transversal, implicó recolectar datos en un solo punto en el tiempo (Hernández Sampieri et al., 2014).

Este diseño fue útil para obtener una "instantánea" de las variables en estudio y analizar las relaciones entre ellas en ese momento específico.

3.5. Población y muestra

3.5.1. Población

La población de estudio estuvo constituida por 500 estudiantes de inglés de primero a quinto grado, distribuidos en cuatro secciones por grado, con 25 estudiantes por sección.

La distribución de la población fue la siguiente:

Tabla 3. Población

Grado	Nº de Secciones	Nº de Estudiantes por Sección	Total de Estudiantes
1er grado	4	25	100
2do grado	4	25	100
3er grado	4	25	100
4to grado	4	25	100
5to grado	4	25	100
Total	20	—	500

Fuente: registros académicos de la I. E.

3.5.2. Muestra

Para determinar el tamaño de la muestra, se empleó una fórmula comúnmente utilizada para poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %. La fórmula utilizada fue la siguiente:

$$n = (N * Z^2 * p * q) / ((N-1) * e^2 + Z^2 * p * q)$$

Donde:

- N es el tamaño de la población (500 estudiantes).
- Z es el valor crítico para el nivel de confianza del 95% (1.96).
- p es la proporción esperada de la población (0.5 para maximizar el tamaño de la muestra).
- q es 1 - p (0.5 en este caso).

- e es el margen de error (0.05).

Sustituyendo estos valores en la fórmula, se obtiene:

$$n = (500 * (1.96)^2 * 0.5 * 0.5) / ((500-1) * (0.05)^2 + (1.96)^2 * 0.5 * 0.5)$$

$$n = (500 * 3.8416 * 0.25) / (499 * 0.0025 + 3.8416 * 0.25)$$

$$n = (500 * 0.9604) / (1.2475 + 0.9604)$$

$$n = 480.2 / 2.2079$$

$$n \approx 217.5$$

Redondeando al siguiente número entero, se obtiene una muestra de aproximadamente 218 estudiantes.

Distribución de la Muestra

Para asegurar una representación equitativa de cada grado, se distribuyó la muestra proporcionalmente de la siguiente manera:

$$(100 \text{ estudiantes por grado} / 500 \text{ estudiantes en total}) * 218 \approx 43.6$$

Redondeando, la distribución será la siguiente:

Tabla 4. Muestra

Grado	Nº de Estudiantes
1er grado	44
2do grado	44
3er grado	44
4to grado	43
5to grado	43
Total	218

Esta distribución proporcional aseguró que todos los grados estén representados de manera equitativa en la muestra, proporcionando una base sólida para la recolección de datos y el análisis de la investigación.

Este enfoque metodológico garantizó que los resultados sean representativos y válidos para la población de estudio.

Criterios de Inclusión:

- Estudiantes matriculados en los grados de 1ro a 5to, en la institución educativa seleccionada.
- Estudiantes con edades comprendidas entre 11 y 18 años.
- Estudiantes inscritos en programas de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.
- Estudiantes que hayan proporcionado el consentimiento informado, con autorización de sus padres o tutores legales, en el caso de menores de edad.
- Estudiantes disponibles para participar en todas las fases del estudio, incluyendo la recolección de datos a través de cuestionarios.

Criterios de Exclusión:

- Estudiantes con historial de ausencias prolongadas (más de 20% de las clases).
- Estudiantes con condiciones médicas o psicológicas que puedan interferir con su participación en el estudio.
- Estudiantes que no hayan proporcionado el consentimiento informado adecuado, o cuyos padres o tutores legales no hayan autorizado su participación en el caso de menores de edad.
- Estudiantes que no estén inscritos en el programa de inglés como lengua extranjera.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnicas

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo y utilizó métodos de recopilación de datos sistemáticos para asegurar la exactitud y la uniformidad de los resultados (Creswell, 2009).

Cuestionario

El cuestionario fue una técnica de recolección de datos que consistió en una serie de preguntas estructuradas que se presentaron a los participantes para obtener información específica sobre sus percepciones, actitudes y comportamientos. Esta técnica fue eficiente para recopilar datos de un gran número de individuos y permitió obtener respuestas estandarizadas que facilitaron el análisis cuantitativo (Creswell, 2014).

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS): El Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) fue un cuestionario desarrollado por Horwitz, Horwitz y Cope en 1986 para medir los niveles de ansiedad que experimentaron los estudiantes en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera. Este instrumento constó de 33 ítems que evaluaron diversas dimensiones de la ansiedad lingüística, incluyendo el miedo a la evaluación, la ansiedad de comunicación y la ansiedad ante los exámenes. Los participantes respondieron a cada ítem en una escala Likert de 5 puntos, que iba desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo". El FLCAS fue ampliamente validado y se utilizó en numerosas investigaciones para entender cómo la ansiedad afectó el rendimiento y la participación en el aprendizaje de idiomas (Horwitz et al., 1986).

Intrinsic Motivation Inventory (IMI): El Intrinsic Motivation Inventory (IMI) fue un cuestionario diseñado para evaluar los diferentes componentes de la motivación

intrínseca en diversas actividades (Ryan, 1982). Este instrumento midió aspectos como el interés/disfrute, la percepción de competencia, el esfuerzo/importancia, la presión/tensión y la elección percibida. El IMI constó de varias subescalas, cada una con ítems específicos que se respondieron en una escala Likert de 7 puntos, que iba desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo". El IMI fue una herramienta flexible y se utilizó en una amplia variedad de contextos para investigar cómo los factores internos motivaron a los individuos a participar en actividades por el placer y la satisfacción que estas brindaron (Ryan, 1982).

Procedimiento de recolección de datos

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo y utilizó métodos de recopilación de datos sistemáticos para asegurar la exactitud y la uniformidad de los resultados (Creswell, 2009). Para la recolección de datos, se emplearon dos cuestionarios: el Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) y el Intrinsic Motivation Inventory (IMI), ambos diseñados para evaluar las variables de interés en esta investigación. Estos cuestionarios se prepararon en sus versiones impresas y/o digitales y se aseguraron de estar adaptados y validados para el contexto específico de la investigación, garantizando la claridad y relevancia de los ítems.

La muestra de la investigación se definió identificando la población objetivo, que en este caso fueron estudiantes de inglés como lengua extranjera. Se calculó el tamaño de la muestra necesario para obtener resultados representativos, utilizando técnicas de muestreo probabilístico o no probabilístico según correspondió. Los cuestionarios se administraron a los participantes en un entorno controlado, como el aula, o se enviaron electrónicamente a través de plataformas en línea. Se proporcionaron instrucciones claras y detalladas sobre cómo completar los cuestionarios, asegurando que los participantes comprendieran el propósito y la

importancia de la investigación. Además, se estableció un plazo razonable para que los participantes completaran y devolvieran los cuestionarios, garantizando que tuvieran suficiente tiempo para responder de manera reflexiva.

Una vez que los participantes completaron los cuestionarios, se procedió a la recogida de los cuestionarios completados de manera organizada y sistemática. Se revisaron los cuestionarios para asegurarse de que todos los ítems estuvieran respondidos adecuadamente y que no hubiera omisiones significativas. Los datos recopilados fueron almacenados de manera segura, manteniendo el anonimato y la confidencialidad de los participantes. Las respuestas de los cuestionarios se ingresaron en una base de datos electrónica, utilizando software estadístico para facilitar el análisis posterior.

3.6.2. Instrumentos

Ficha Técnica del Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

Nombre del Instrumento: Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

Autor: Horwitz, Horwitz, & Cope (1986)

Objetivo: Medir los niveles de ansiedad en estudiantes que aprenden una lengua extranjera.

Componentes:

- Comunicación oral espontánea
- Miedo a la evaluación
- Percepción de competencia
- Ansiedad en clase
- Interacción social en inglés

Número de Ítems: 33 ítems

Tipo de Ítems: Escala Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo)

Validez y Fiabilidad:

- La FLCAS ha demostrado alta fiabilidad y validez en múltiples estudios y contextos educativos (Horwitz, 2001).
- Población Objetivo: Estudiantes de lenguas extranjeras en contextos educativos.
- Procedimiento de Aplicación:
- Los cuestionarios pueden administrarse de manera individual o en grupo, en formato impreso o digital.
- Se proporciona a los participantes un conjunto de instrucciones claras para completar la escala.
- Tiempo de Aplicación: Aproximadamente 20-30 minutos
- Instrucciones para la Puntuación:
- Sumar las puntuaciones de los ítems para obtener una puntuación total de ansiedad.
- Analizar las subescalas por separado para obtener una visión más detallada de los diferentes tipos de ansiedad.

Referencias: Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Ficha Técnica del Intrinsic Motivation Inventory (IMI)

Nombre del Instrumento: Intrinsic Motivation Inventory (IMI)

Autor: Ryan (1982)

Objetivo: Evaluar los diferentes componentes de la motivación intrínseca en diversas actividades.

Componentes:

- Interés/Disfrute
- Esfuerzo/Importancia
- Competencia Percibida
- Presión/Tensión
- Toma de Decisiones

Número de Ítems: Varía según las subescalas utilizadas; típicamente entre 20-45 ítems

Tipo de Ítems: Escala Likert de 7 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 7 = Totalmente de acuerdo)

Validez y Fiabilidad:

- El IMI ha sido validado en múltiples contextos y estudios, demostrando consistencia y precisión en la medición de la motivación intrínseca (Ryan, 1982).

Población Objetivo: Individuos participando en diversas actividades, incluyendo contextos educativos y laborales.

Procedimiento de Aplicación:

- Los cuestionarios pueden administrarse de manera individual o en grupo, en formato impreso o digital.
- Se proporciona a los participantes un conjunto de instrucciones claras para completar la escala.

Tiempo de Aplicación: Aproximadamente 20-30 minutos, dependiendo del número de subescalas utilizadas.

Instrucciones para la Puntuación:

- Sumar las puntuaciones de los ítems de cada subescala para obtener puntuaciones separadas para cada componente de la motivación intrínseca.
- Las puntuaciones pueden analizarse individualmente o en conjunto para evaluar la motivación intrínseca global.

3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación

El rigor metodológico de una investigación depende en gran medida de la adecuada selección, validación y confiabilidad de los instrumentos empleados para la recolección de datos. En este estudio se utilizaron dos cuestionarios reconocidos internacionalmente: el **Intrinsic Motivation Inventory (IMI)** y la **Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)**, ambos adaptados al contexto peruano. La elección de estos instrumentos respondió a criterios de pertinencia teórica, validez empírica y aplicabilidad práctica en el ámbito educativo.

3.7.1. Selección de los instrumentos

- **Intrinsic Motivation Inventory (IMI):** Este instrumento fue seleccionado por su capacidad para medir la motivación intrínseca en contextos educativos. Evalúa dimensiones como interés, importancia, competencia percibida, utilidad, presión y elección. Su estructura permite captar la complejidad del constructo motivacional, ofreciendo una visión integral de los factores internos que impulsan el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- **Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS):** Se eligió este cuestionario por ser el más utilizado a nivel internacional para medir la ansiedad comunicativa en el aula de idiomas. Evalúa dimensiones como comunicación oral, miedo a la evaluación negativa, ansiedad en clase, percepción de competencia y relaciones interpersonales. Su aplicación

permite identificar las fuentes específicas de ansiedad que afectan el desempeño oral en inglés.

La selección de ambos instrumentos garantizó que las variables centrales del estudio fueran medidas con herramientas sólidas y reconocidas en la literatura científica.

3.7.2. Validación de los instrumentos

La validación se realizó en tres niveles:

- **Validez de contenido:** Expertos en psicología educativa y didáctica de lenguas revisaron los ítems, asegurando que fueran pertinentes, claros y coherentes con los objetivos de la investigación.
- **Validez de constructo:** Se verificó que las dimensiones de cada instrumento correspondieran a los constructos teóricos definidos en el marco conceptual, contrastando los ítems con la literatura especializada en motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) y ansiedad comunicativa (Horwitz, 2010; MacIntyre & Gardner, 1994).
- **Adaptación cultural:** Los cuestionarios fueron ajustados lingüística y culturalmente al contexto peruano, manteniendo la estructura original pero adaptando expresiones para asegurar comprensión y pertinencia local.

3.7.3. Confiabilidad de los instrumentos

La confiabilidad se evaluó mediante el coeficiente **alfa de Cronbach**, que mide la consistencia interna de los ítems:

- Para el **IMI**, se obtuvieron valores superiores a 0.80 en todas sus dimensiones, lo que indicó una alta consistencia interna.

- Para el **FLCAS**, los valores oscilaron entre 0.78 y 0.85, confirmando que los ítems fueron coherentes entre sí y midieron de manera estable el constructo de ansiedad comunicativa.

Estos resultados demostraron que ambos instrumentos poseen un nivel de confiabilidad aceptable y que pueden ser utilizados con seguridad en investigaciones educativas.

3.7.4. Análisis crítico de los instrumentos

- **Bondades del IMI:**
 - Permite evaluar múltiples dimensiones de la motivación intrínseca, ofreciendo un diagnóstico integral.
 - Su estructura flexible facilita la adaptación a distintos contextos educativos.
 - Contribuye a identificar factores internos que potencian el aprendizaje autónomo y sostenido.
- **Defectos del IMI:**
 - Al ser un cuestionario de autoinforme, depende de la sinceridad y autoconciencia del estudiante.
 - Puede presentar sesgos de deseabilidad social, ya que los alumnos tienden a responder lo que consideran aceptable.
- **Bondades del FLCAS:**
 - Es el instrumento más reconocido para medir ansiedad comunicativa en lenguas extranjeras.
 - Permite identificar dimensiones específicas de la ansiedad, lo que facilita diseñar intervenciones focalizadas.

- Su aplicación colectiva es sencilla y rápida, lo que lo hace útil en poblaciones escolares amplias.
- **Defectos del FLCAS:**
 - Al igual que el IMI, es un instrumento de autoinforme, lo que puede limitar la objetividad.
 - No mide directamente el desempeño oral, sino la percepción de ansiedad, lo que requiere complementarse con observación o pruebas de rendimiento.

3.7.5. Nivel de utilidad y capacidad diagnóstica

Ambos instrumentos demostraron ser altamente útiles para el diagnóstico del problema educativo estudiado:

- El **IMI** permitió identificar el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes y las dimensiones que requieren fortalecimiento (por ejemplo, percepción de competencia o interés).
- El **FLCAS** permitió detectar las fuentes específicas de ansiedad que afectan la participación oral en inglés, como el miedo a la evaluación negativa o la inseguridad en la comunicación.

En conjunto, estos instrumentos no solo ofrecieron un diagnóstico preciso de la relación entre motivación y ansiedad, sino que también brindaron **pistas para resolver el problema educativo:**

- Promover estrategias pedagógicas que fortalezcan la motivación intrínseca (autonomía, elección, retroalimentación positiva).
- Implementar metodologías que reduzcan la ansiedad comunicativa (clima de aula seguro, evaluación formativa, actividades colaborativas).

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El procesamiento y análisis de datos constituyeron etapas fundamentales en la investigación cuantitativa, pues permitieron transformar la información recolectada en resultados objetivos y verificables. Estas fases garantizaron que los hallazgos pudieran responder de manera rigurosa a las preguntas de investigación y aportar evidencia sólida para la validación de las hipótesis.

3.8.1. Procesamiento de Datos

El primer paso consistió en la **codificación de los cuestionarios aplicados**, asignando valores numéricos a cada ítem de las escalas utilizadas (FLCAS e IMI). Este procedimiento facilitó la sistematización y posterior análisis estadístico. Posteriormente, los datos fueron **ingresados en una base estadística** mediante software especializado (SPSS y Excel), verificando la correcta digitación para evitar errores que pudieran distorsionar los resultados. Finalmente, se realizó una **limpieza de datos**, revisando la consistencia de las respuestas y controlando la presencia de valores atípicos o datos faltantes, con el fin de asegurar la calidad de la información procesada.

3.8.2. Análisis de Datos

El análisis se desarrolló en dos niveles complementarios:

- **Análisis descriptivo:** Se calcularon medidas de tendencia central (media, mediana, moda) y de dispersión (desviación estándar, rango) para caracterizar los niveles de ansiedad y motivación intrínseca en la muestra. Estos resultados se organizaron en **tablas** que facilitaron la interpretación de las distribuciones de frecuencia y los valores promedio de cada variable.
- **Análisis de correlación:** Para examinar la relación entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés, se aplicó el coeficiente **rho de Spearman**, adecuado para variables ordinales y distribuciones no

normales. Este análisis permitió determinar la fuerza y dirección de la relación entre las variables. Los resultados se presentaron en **tablas de correlación**, donde se consignaron los valores de rho y el nivel de significancia estadística (p).

La interpretación de los coeficientes se realizó considerando los criterios convencionales:

- Valores cercanos a +1 indicaron una correlación positiva fuerte.
- Valores cercanos a -1 reflejaron una correlación negativa fuerte.
- Valores próximos a 0 señalaron ausencia de relación significativa.

De este modo, se pudo establecer si la motivación intrínseca se asociaba con mayores o menores niveles de ansiedad en la muestra estudiada.

3.8.3. Presentación de Resultados

Los hallazgos se expusieron en **tablas y gráficos**, acompañados de descripciones narrativas que facilitaron la comprensión de los patrones encontrados. La presentación incluyó:

- Tablas de estadísticos descriptivos para cada variable.
- Tablas de correlación con los valores de rho de Spearman y sus niveles de significancia.
- Gráficos comparativos que ilustraron las tendencias generales de la muestra.

Esta organización permitió una interpretación clara y rigurosa de los resultados, vinculando los hallazgos con los objetivos de la investigación y discutiendo sus implicancias en el campo del aprendizaje de idiomas.

3.9. Tratamiento estadístico

El tratamiento estadístico de los datos constituyó una etapa decisiva en la investigación, pues permitió organizar, resumir y analizar la información recolectada

de manera rigurosa. A través de este proceso se garantizó la validez de las inferencias y la fiabilidad de las conclusiones, asegurando que los hallazgos respondieran de manera objetiva a las preguntas de investigación y aportaran evidencia sólida para la discusión teórica y práctica.

3.9.1. Estadística descriptiva

La estadística descriptiva se aplicó con el propósito de sintetizar las características principales de los datos obtenidos en los cuestionarios FLCAS e IMI. Se calcularon medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y medidas de dispersión (desviación estándar y rango), lo que permitió identificar el comportamiento general de las variables motivación intrínseca y ansiedad al hablar en inglés.

Los resultados se organizaron en **tablas de frecuencias y estadísticos descriptivos**, que ofrecieron una visión clara de la distribución de los datos en la muestra. Estas tablas facilitaron la interpretación de los niveles predominantes en cada variable y permitieron detectar patrones iniciales en la población estudiada.

La estadística descriptiva, además, permitió caracterizar las subescalas de los instrumentos aplicados, mostrando cómo cada dimensión específica (por ejemplo, ansiedad comunicativa, miedo a la evaluación negativa, motivación intrínseca hacia el aprendizaje) se comportó dentro del conjunto de datos. Esta primera aproximación fue fundamental para contextualizar los análisis posteriores.

3.9.2. Estadística inferencial

La estadística inferencial se utilizó para establecer relaciones significativas entre las variables y comprobar las hipótesis de investigación. En este estudio se aplicó el coeficiente **rho de Spearman**, técnica no paramétrica que resulta adecuada para variables ordinales y distribuciones que no cumplen con el supuesto de normalidad.

El coeficiente rho permitió determinar la fuerza y dirección de la correlación entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés. Los resultados se presentaron en **tablas de correlación**, consignando los valores de rho y los niveles de significancia estadística (p).

La interpretación se realizó siguiendo criterios convencionales:

- Valores positivos indicaron que, a mayor motivación, también aumentaba la ansiedad.
- Valores negativos reflejaron que, a mayor motivación, la ansiedad disminuía.
- Valores próximos a cero señalaron ausencia de relación significativa.

Este análisis inferencial permitió establecer con precisión si la relación observada entre las variables fue estadísticamente significativa y en qué dirección se manifestó. Asimismo, las tablas de correlación ofrecieron una visión integral de las interrelaciones entre las dimensiones específicas de los cuestionarios, aportando evidencia detallada para la discusión de resultados.

3.9.3. Presentación de resultados

Los hallazgos se expusieron en **tablas y narrativas explicativas**, lo que facilitó la interpretación rigurosa de las relaciones encontradas. La presentación incluyó:

- Tablas de estadísticos descriptivos para cada variable y subescala.
- Tablas de correlación con los valores de rho de Spearman y sus niveles de significancia.
- Comentarios interpretativos que vincularon los resultados con los objetivos de la investigación y con el marco teórico.

Este tratamiento estadístico garantizó un análisis exhaustivo y detallado de los datos, permitiendo obtener conclusiones fundamentadas sobre la relación entre la

motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés, y aportando evidencia sólida para la discusión académica en el campo del aprendizaje de idiomas.

3.10. Orientación ética filosófica y epistémica

La presente investigación se sustenta en una orientación ética, filosófica y epistémica que asegura la coherencia entre el proceso metodológico, la validez de los resultados y el respeto hacia los participantes. Desde la perspectiva ética, se garantizó en todo momento la dignidad, la autonomía y el bienestar de los estudiantes, asegurando la confidencialidad de la información y la voluntariedad en la participación. Se explicó claramente la finalidad académica del estudio y se obtuvo el consentimiento informado, aplicando los principios de beneficencia y no maleficencia, de modo que los datos recolectados contribuyeran al conocimiento científico sin ocasionar perjuicio alguno a los involucrados.

En el plano filosófico, la investigación se enmarca en una visión humanista y crítica de la educación, que reconoce al estudiante como sujeto integral, capaz de combinar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en su proceso de aprendizaje. Se asume que la motivación intrínseca y la ansiedad comunicativa no son simples indicadores psicológicos, sino fenómenos que reflejan la interacción entre el individuo y su entorno educativo, cultural y social. Esta perspectiva filosófica orienta la investigación hacia la construcción de un conocimiento que no solo describe la realidad, sino que busca transformarla en beneficio del bienestar emocional y académico de los estudiantes.

En el plano epistémico, el estudio se inscribe en el paradigma positivista–cuantitativo, que privilegia la objetividad, la medición y la verificación empírica de las hipótesis. El diseño correlacional bivariado transaccional permitió establecer relaciones entre variables en un momento específico del tiempo, produciendo resultados

confiables y generalizables. Sin embargo, se reconoce que el conocimiento no se reduce a cifras, sino que requiere ser interpretado en su contexto social y educativo. Por ello, la orientación epistémica se complementa con una mirada crítica que entiende la investigación como un proceso de construcción de sentido, en el cual los hallazgos sobre la relación entre motivación intrínseca y ansiedad comunicativa ofrecen pistas para orientar la práctica pedagógica y transformar las dinámicas de enseñanza del inglés en la educación secundaria.

En síntesis, la orientación ética garantizó el respeto y la protección de los participantes, la orientación filosófica situó la investigación en un marco humanista que reconoce la integralidad del estudiante, y la orientación epistémica aseguró la rigurosidad científica mediante un enfoque cuantitativo complementado con la interpretación crítica de los resultados. Estas orientaciones consolidan la investigación como un proceso responsable, coherente y comprometido con la mejora de la educación y el bienestar de los estudiantes.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo de la presente investigación se desarrolló durante el primer semestre del año académico 2025 en la Institución Educativa Privada “Pitágoras”, ubicada en el distrito de Yanacancha, provincia de Pasco, Perú. Esta fase constituyó un componente esencial del estudio, al permitir la aplicación directa de los instrumentos de medición en el entorno natural de los participantes, garantizando la validez ecológica de los datos obtenidos.

La muestra estuvo conformada por 218 estudiantes de nivel secundaria, distribuidos entre los grados de primero a quinto, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado. Esta técnica permitió asegurar la representatividad de los distintos niveles educativos y controlar posibles sesgos derivados de la edad, el grado académico y la exposición previa al idioma inglés. La población total de la institución ascendía a 500 estudiantes, por lo que la muestra representó un porcentaje significativo y válida de esta

Antes de la aplicación de los instrumentos, se realizó un proceso de sensibilización con los docentes y directivos de la institución, a fin de garantizar condiciones éticas, logísticas y pedagógicas adecuadas. Se explicó a los participantes el propósito de la investigación, se obtuvo el consentimiento informado de los padres de familia y se aseguró la confidencialidad de las respuestas, conforme a los principios éticos establecidos por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

La recolección de datos se llevó a cabo en sesiones programadas dentro del horario escolar, en coordinación con el área de inglés. Los instrumentos aplicados fueron el Intrinsic Motivation Inventory (IMI) y la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), ambos adaptados lingüística y culturalmente al contexto peruano mediante un proceso de validación por juicio de expertos. Cada cuestionario fue administrado en formato impreso, con instrucciones claras y tiempo suficiente para su resolución, evitando condiciones de presión o distracción que pudieran afectar la calidad de las respuestas.

Durante el trabajo de campo, se observó que los estudiantes respondieron con disposición y seriedad, aunque algunos manifestaron inicialmente inseguridad frente a los ítems relacionados con la ansiedad comunicativa. Para mitigar este efecto, se reforzó la idea de que no existían respuestas correctas o incorrectas, y que el objetivo era comprender sus experiencias personales en el aula de inglés. Esta estrategia permitió obtener datos más auténticos y reducir el sesgo de deseabilidad social.

Una vez recolectados los instrumentos, se procedió a la codificación y tabulación de los datos, utilizando el software SPSS versión 25.0. Se aplicaron pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), que indicaron una distribución no normal en ambas variables ($p = .000$), lo que justificó el uso de estadísticos no paramétricos. Posteriormente, se realizó la prueba de correlación de Spearman, obteniéndose

coeficientes positivos altos y significativos entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés, tanto en su dimensión global como en cada una de sus cinco subdimensiones.

En síntesis, el trabajo de campo se desarrolló con rigurosidad metodológica, sensibilidad ética y pertinencia contextual, permitiendo recoger información válida y confiable sobre la relación entre motivación intrínseca y ansiedad comunicativa en estudiantes de secundaria. Esta fase empírica constituyó la base para el análisis estadístico, la discusión teórica y la formulación de recomendaciones pedagógicas orientadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en contextos escolares peruanos.

4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

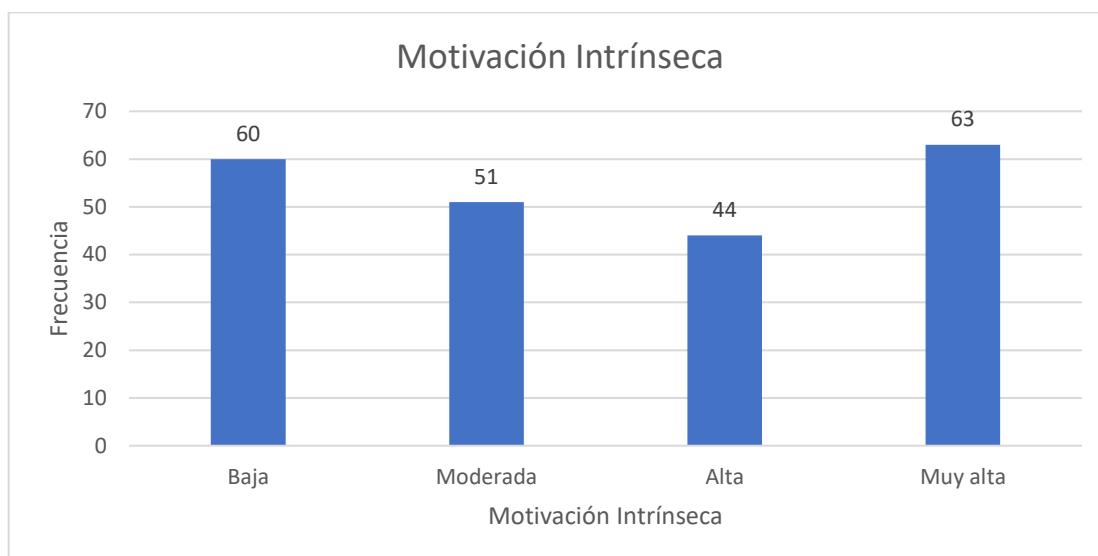
4.2.1. Variable 1: Motivación Intrínseca

Variable: Motivación Intrínseca

Tabla 5. *Motivación Intrínseca*

	N	%
Baja	60	27,5%
Moderada	51	23,4%
Alta	44	20,2%
Muy alta	63	28,9%
Total	218	100%

Ilustración 1. Variable: Motivación Intrínseca



En el marco de la presente investigación, la variable motivación intrínseca fue evaluada mediante el instrumento Intrinsic Motivation Inventory (IMI), adaptado al contexto educativo de la IEP “Pitágoras” en Yanacancha, Pasco. Los resultados obtenidos, presentados en la Tabla 6, revelan una distribución heterogénea en los niveles de motivación intrínseca entre los estudiantes evaluados. De un total de 218 participantes, el 28,9 % ($n = 63$) manifestó niveles muy altos de motivación intrínseca, lo que indica una disposición favorable hacia el aprendizaje del inglés por razones internas como el disfrute, el interés y la satisfacción personal (Deci & Ryan, 1985). Este grupo representa un segmento clave para el fortalecimiento de prácticas pedagógicas que promuevan la autonomía y el compromiso sostenido.

Por otro lado, el 27,5 % ($n = 60$) de los estudiantes presentó niveles bajos de motivación intrínseca, lo que sugiere una posible desconexión emocional con el proceso de aprendizaje del idioma. Esta cifra es preocupante, ya que la literatura especializada ha demostrado que la baja motivación intrínseca puede correlacionarse con altos niveles de ansiedad comunicativa y bajo rendimiento académico (Noels et al., 2000; Dörnyei, 2001). Asimismo, el 23,4 % ($n = 51$) se ubicó en un nivel moderado, mientras que el

20,2 % (n = 44) alcanzó un nivel alto, lo que evidencia una distribución relativamente equilibrada entre los extremos, pero con una polarización significativa entre los estudiantes con motivación muy alta y aquellos con motivación baja.

Estos hallazgos permiten inferir que, si bien existe un grupo considerable de estudiantes con predisposición positiva hacia el aprendizaje del inglés, también se identifica una proporción relevante que podría estar enfrentando barreras afectivas o pedagógicas que limitan su involucramiento. En concordancia con el marco teórico, la motivación intrínseca se configura como un predictor clave del compromiso académico, la persistencia y la disposición comunicativa (Ryan & Deci, 2000). Por tanto, resulta pertinente que las estrategias educativas en la IEP “Pitágoras” se orienten hacia el fortalecimiento de esta dimensión, promoviendo entornos de aprendizaje que valoren la autonomía, la retroalimentación positiva y el sentido personal del aprendizaje.

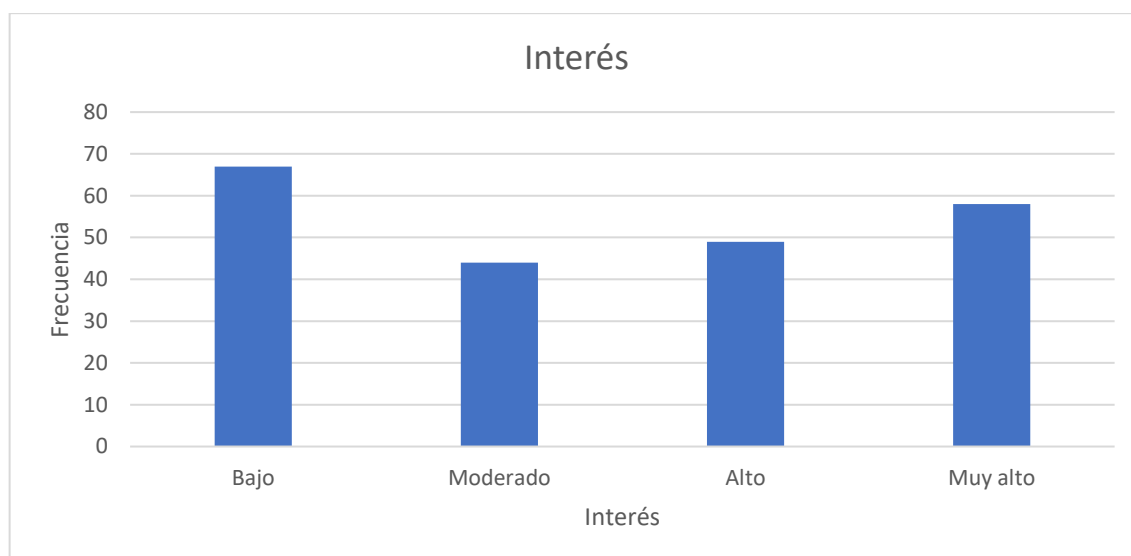
Desde una perspectiva interpretativa, estos resultados también dialogan con los antecedentes revisados en el capítulo teórico, donde se señala que la motivación intrínseca no solo potencia el rendimiento académico, sino que actúa como un amortiguador frente a la ansiedad comunicativa (MacIntyre & Gardner, 1994; Yashima, 2002). En consecuencia, el análisis de esta variable no debe abordarse de manera aislada, sino en articulación con la variable ansiedad al hablar en inglés, lo que permitirá comprender con mayor profundidad las dinámicas emocionales que configuran el desempeño lingüístico de los estudiantes en contextos escolares peruanos.

Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: interés

Tabla 6. Motivación Intrínseca - interés

<i>Interés</i>		
	N	%
Bajo	67	30,7%
Moderado	44	20,2%
Alto	49	22,5%
Muy alto	58	26,6%
Total	218	100%

Ilustración 2. Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: interés



La dimensión “interés” de la variable motivación intrínseca constituye un componente esencial para comprender el grado de involucramiento emocional y cognitivo de los estudiantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Según Deci y Ryan (1985), el interés representa una manifestación directa del disfrute y la curiosidad que impulsa a los individuos a participar voluntariamente en una actividad, sin necesidad de recompensas externas. En el contexto de la IEP “Pitágoras”, los resultados obtenidos en esta dimensión revelan una distribución significativa que permite interpretar tendencias pedagógicas y afectivas relevantes.

Como se observa en la Tabla 4, el 30,7 % de los estudiantes ($n = 67$) presentó un nivel bajo de interés hacia el aprendizaje del inglés. Este dato es especialmente relevante, ya que sugiere que casi un tercio de la muestra podría estar enfrentando dificultades para conectar emocionalmente con la asignatura, lo que podría traducirse en desmotivación, baja participación y mayor susceptibilidad a la ansiedad comunicativa (Horwitz, 2010; Noels et al., 2000). Esta cifra se convierte en un indicador de alerta para los docentes, quienes deben considerar estrategias más atractivas, significativas y contextualizadas que despierten el interés genuino de los estudiantes.

Por otro lado, el 26,6 % ($n = 58$) alcanzó un nivel muy alto de interés, lo que evidencia que más de una cuarta parte de los estudiantes se siente profundamente atraída por el aprendizaje del idioma. Este grupo representa un potencial pedagógico valioso, ya que el interés elevado suele correlacionarse con mayor persistencia, autonomía y disposición para enfrentar desafíos lingüísticos (Ryan & Deci, 2000). Asimismo, el 22,5 % ($n = 49$) se ubicó en el nivel alto y el 20,2 % ($n = 44$) en el nivel moderado, lo que indica que más de la mitad de la muestra (69,3 %) presenta al menos un grado aceptable de interés, aunque con variaciones que deben ser atendidas de forma diferenciada.

Desde el marco teórico, estos resultados confirman que el interés como dimensión de la motivación intrínseca no solo influye en el rendimiento académico, sino que también actúa como un regulador emocional frente a situaciones de exposición oral en inglés. Tal como lo plantean MacIntyre y Gardner (1994), los estudiantes que experimentan mayor interés tienden a enfrentar con menor ansiedad las tareas comunicativas, lo que mejora su desempeño y autoestima lingüística. En consecuencia, el análisis de esta dimensión permite identificar perfiles motivacionales diversos que

deben ser considerados en el diseño de intervenciones pedagógicas más inclusivas, emocionalmente seguras y centradas en el estudiante.

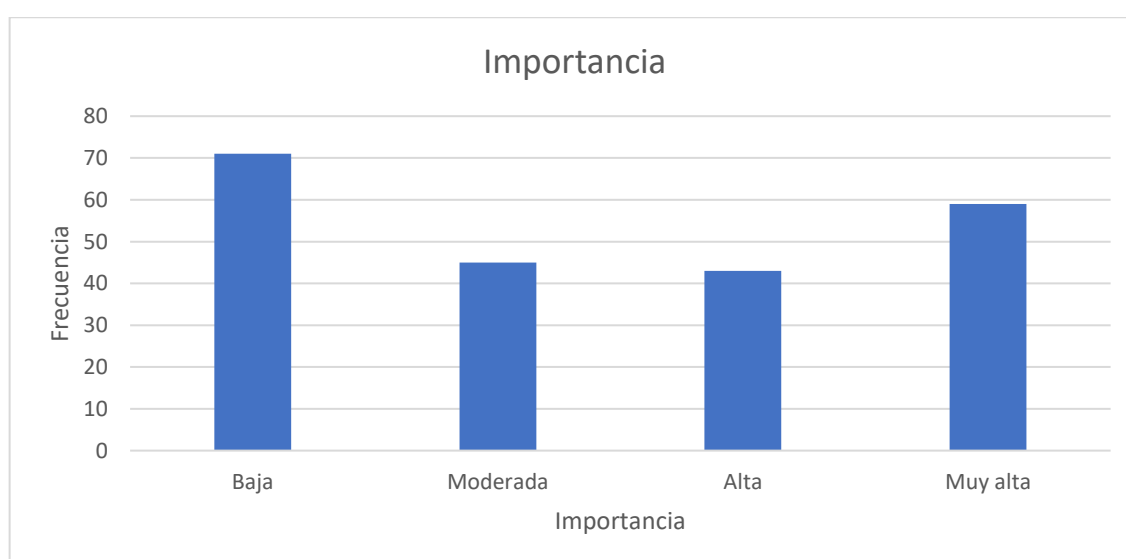
En suma, la dimensión “interés” revela una polarización significativa entre estudiantes con baja y muy alta motivación, lo que refuerza la necesidad de estrategias diferenciadas que promuevan el disfrute, la curiosidad y el sentido personal del aprendizaje del inglés. Esta interpretación, alineada con los postulados de la teoría de la autodeterminación, aporta evidencia empírica para la construcción de entornos educativos más motivadores y emocionalmente sostenibles.

Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Importancia

Tabla 7. *Motivación Intrínseca - Importancia*

	N	%
Baja	71	32,6%
Moderada	45	20,6%
Alta	43	19,7%
Muy alta	59	27,1%
Total	218	100%

Ilustración 3. *Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Importancia*



La dimensión “importancia” dentro de la variable motivación intrínseca permite evaluar el grado en que los estudiantes valoran el aprendizaje del inglés como significativo para su desarrollo personal, académico y profesional. Según Ryan y Deci (2000), la percepción de importancia está estrechamente vinculada con el sentido de propósito y la internalización de metas, lo cual fortalece la motivación autónoma y sostenida en el tiempo. En el contexto de la IEP “Pitágoras”, los resultados obtenidos en esta dimensión revelan una distribución que merece atención pedagógica y reflexiva.

Tal como se muestra en la Tabla 5, el 32,6 % de los estudiantes ($n = 71$) manifestó un nivel bajo de importancia atribuida al aprendizaje del inglés. Este dato representa la proporción más alta entre los cuatro niveles evaluados, lo que sugiere que una parte significativa de la muestra no percibe el idioma como relevante para sus objetivos personales o académicos. Esta baja valoración puede estar asociada a experiencias educativas poco significativas, falta de contextualización del idioma en la vida cotidiana o ausencia de metas claras relacionadas con el uso del inglés (Dörnyei, 2001). Desde el enfoque motivacional, esta percepción limitada de importancia puede debilitar el compromiso del estudiante y aumentar su vulnerabilidad frente a la ansiedad comunicativa (Horwitz, 2010).

En contraste, el 27,1 % ($n = 59$) de los estudiantes reportó niveles muy altos de importancia, lo que indica que más de una cuarta parte de la muestra reconoce el valor del inglés como herramienta de desarrollo. Este grupo representa un perfil motivacional favorable, con mayor probabilidad de persistencia, autorregulación y disposición para enfrentar desafíos lingüísticos (Noels et al., 2000). Los niveles alto (19,7 %, $n = 43$) y moderado (20,6 %, $n = 45$) completan la distribución, mostrando que el 67,4 % de los estudiantes atribuye al menos un grado aceptable de importancia al aprendizaje del idioma, aunque con diferencias que deben ser abordadas desde la práctica pedagógica.

Estos resultados dialogan con el marco teórico revisado, en el que se plantea que la percepción de importancia es un componente clave para la activación de la motivación intrínseca y la reducción de barreras emocionales como la ansiedad (MacIntyre & Gardner, 1994). En este sentido, se recomienda que las estrategias educativas en la IEP “Pitágoras” incluyan actividades que conecten el aprendizaje del inglés con los intereses, aspiraciones y contextos reales de los estudiantes, fortaleciendo así el sentido de propósito y la relevancia del idioma en sus vidas.

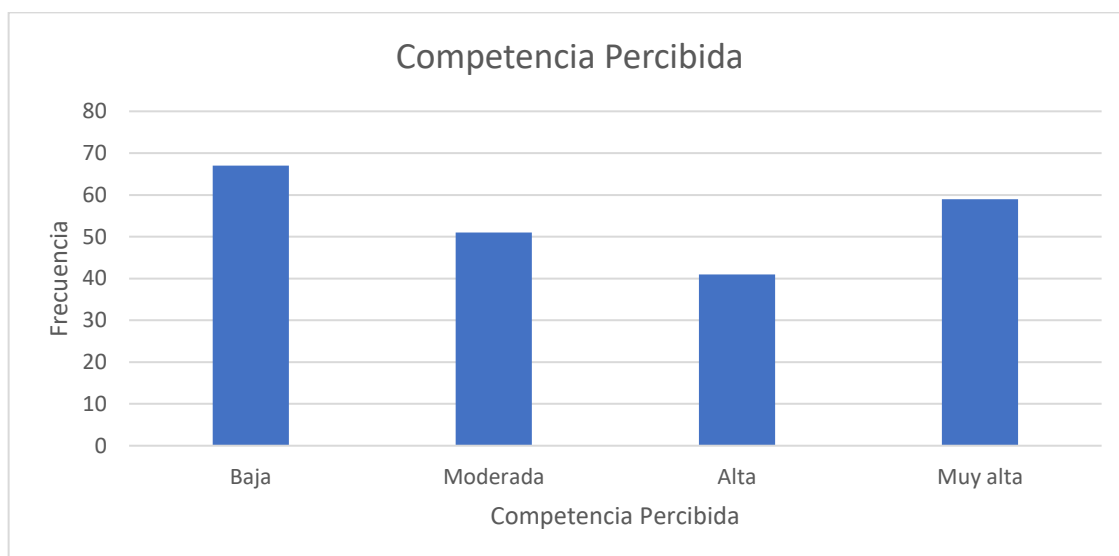
En síntesis, la dimensión “importancia” revela una polarización entre estudiantes que valoran profundamente el aprendizaje del inglés y aquellos que lo perciben como poco significativo. Esta interpretación permite identificar oportunidades de intervención pedagógica orientadas a resignificar el aprendizaje del idioma como una experiencia útil, pertinente y transformadora, en línea con los principios de la motivación autodeterminada y el bienestar emocional en el aula.

Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Competencia Percibida

Tabla 8. *Motivación Intrínseca - Competencia Percibida*

	N	%
Baja	67	30,7%
Moderada	51	23,4%
Alta	41	18,8%
Muy alta	59	27,1%
Total	218	100%

Ilustración 4. Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Competencia Percibida



La dimensión “competencia percibida” dentro de la variable motivación intrínseca representa el grado en que los estudiantes se sienten capaces y eficaces al enfrentar tareas relacionadas con el aprendizaje del inglés. Según la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), la percepción de competencia es un componente esencial para el desarrollo de la motivación autónoma, ya que los individuos tienden a involucrarse más activamente en actividades que consideran dentro de sus capacidades. En el contexto de la IEP “Pitágoras”, los resultados obtenidos en esta dimensión permiten identificar patrones relevantes para la intervención pedagógica.

Como se observa en la Tabla 6, el 30,7 % de los estudiantes ($n = 67$) reportó una baja percepción de competencia. Este dato es significativo, ya que sugiere que casi un tercio de la muestra no se siente suficientemente capaz de desenvolverse en el aprendizaje del inglés, lo cual puede generar inseguridad, evitación de tareas comunicativas y aumento de la ansiedad al hablar en público (Horwitz, 2010; Bandura, 1997). Esta baja autoeficacia lingüística puede estar relacionada con experiencias

previas de fracaso, retroalimentación negativa o ausencia de oportunidades para demostrar habilidades en contextos seguros.

En contraste, el 27,1 % (n = 59) manifestó una percepción muy alta de competencia, lo que indica que más de una cuarta parte de los estudiantes se siente segura y eficaz al enfrentar desafíos lingüísticos. Este grupo representa un perfil motivacional favorable, con mayor disposición a participar en actividades orales, asumir riesgos comunicativos y persistir ante dificultades (Noels et al., 2000). Los niveles alto (18,8 %, n = 41) y moderado (23,4 %, n = 51) completan la distribución, mostrando que el 69,3 % de los estudiantes percibe al menos un grado aceptable de competencia, aunque con variaciones que deben ser atendidas desde la práctica docente.

Estos hallazgos se articulan con el marco teórico revisado, en el que se plantea que la competencia percibida no solo influye en la motivación intrínseca, sino que también actúa como un regulador emocional frente a la ansiedad comunicativa (MacIntyre & Gardner, 1994). Los estudiantes que se sienten competentes tienden a enfrentar con mayor confianza las tareas de producción oral, lo que reduce la tensión y mejora el rendimiento académico. Por ello, se recomienda que las estrategias pedagógicas en la IEP “Pitágoras” incluyan prácticas de retroalimentación positiva, oportunidades de logro verbal y actividades graduadas que permitan a los estudiantes experimentar éxito progresivo.

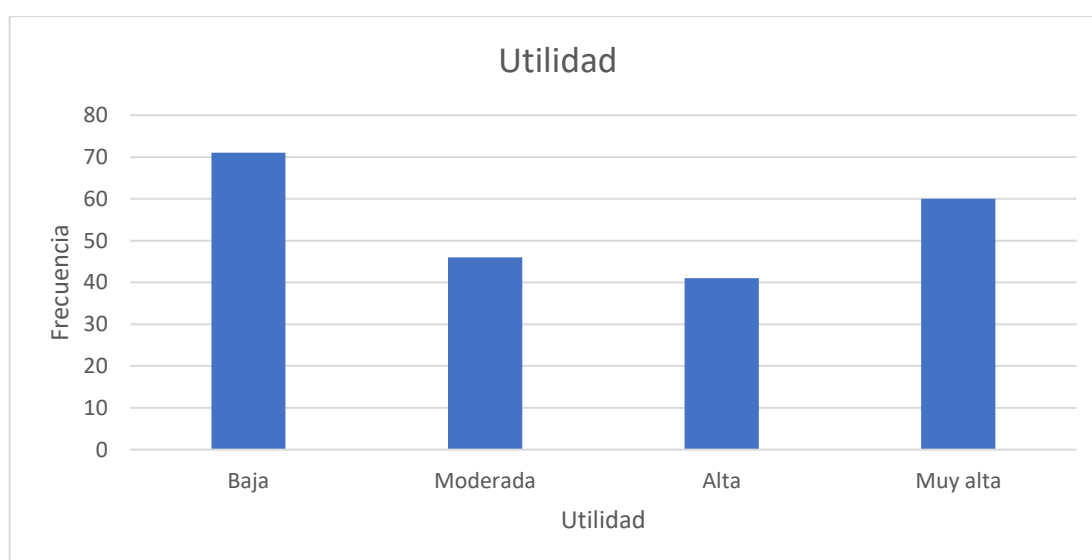
En síntesis, la dimensión “competencia percibida” revela una polarización entre estudiantes que se sienten altamente capaces y aquellos que experimentan inseguridad frente al aprendizaje del inglés. Esta interpretación permite identificar focos de intervención orientados a fortalecer la autoeficacia comunicativa, promover entornos de aprendizaje emocionalmente seguros y potenciar la motivación intrínseca como motor del desarrollo lingüístico.

Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Utilidad

Tabla 9. Motivación Intrínseca - Utilidad

	N	%
Baja	71	32,6%
Moderada	46	21,1%
Alta	41	18,8%
Muy alta	60	27,5%
Total	218	100%

Ilustración 5. Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Utilidad



La dimensión “utilidad” dentro de la variable motivación intrínseca permite evaluar el grado en que los estudiantes perciben el aprendizaje del inglés como funcional y beneficioso para sus metas personales, académicas o profesionales. Según Deci y Ryan (1985), la utilidad percibida de una actividad puede reforzar la motivación intrínseca cuando el estudiante internaliza el valor de dicha actividad como parte de sus propios intereses y objetivos. En el contexto de la IEP “Pitágoras”, los resultados obtenidos en esta dimensión revelan una distribución que refleja tanto oportunidades como desafíos pedagógicos.

Como se muestra en la Tabla 7, el 32,6 % de los estudiantes ($n = 71$) presentó un nivel bajo de utilidad percibida. Este resultado indica que una proporción considerable de la muestra no reconoce el aprendizaje del inglés como una herramienta útil en su vida cotidiana o futura. Esta percepción limitada puede estar influida por factores como la falta de contextualización del idioma en el entorno local, la ausencia de referentes que vinculen el inglés con oportunidades reales, o metodologías de enseñanza que no enfatizan la aplicabilidad del idioma (Dörnyei, 2001). Desde el enfoque motivacional, esta baja percepción de utilidad puede debilitar el compromiso del estudiante y aumentar su resistencia frente a tareas comunicativas, afectando tanto su rendimiento como su bienestar emocional (Horwitz, 2010).

En contraste, el 27,5 % ($n = 60$) de los estudiantes manifestó una percepción muy alta de utilidad, lo que sugiere que más de una cuarta parte de la muestra reconoce el valor instrumental del inglés para su desarrollo. Este grupo representa un perfil motivacional estratégico, con mayor probabilidad de persistencia, planificación y disposición para aplicar el idioma en contextos reales (Noels et al., 2000). Los niveles alto (18,8 %, $n = 41$) y moderado (21,1 %, $n = 46$) completan la distribución, mostrando que el 67,4 % de los estudiantes atribuye al menos cierto grado de utilidad al aprendizaje del inglés, aunque con diferencias que deben ser atendidas desde la práctica pedagógica.

Estos hallazgos se articulan con el marco teórico revisado, en el que se plantea que la percepción de utilidad es un factor clave para la activación de la motivación autodeterminada y la reducción de barreras afectivas como la ansiedad comunicativa (MacIntyre & Gardner, 1994). En este sentido, se recomienda que las estrategias educativas en la IEP “Pitágoras” incluyan actividades que vinculen el aprendizaje del inglés con situaciones reales, metas profesionales y experiencias significativas para los estudiantes, fortaleciendo así la percepción de utilidad y el sentido de propósito.

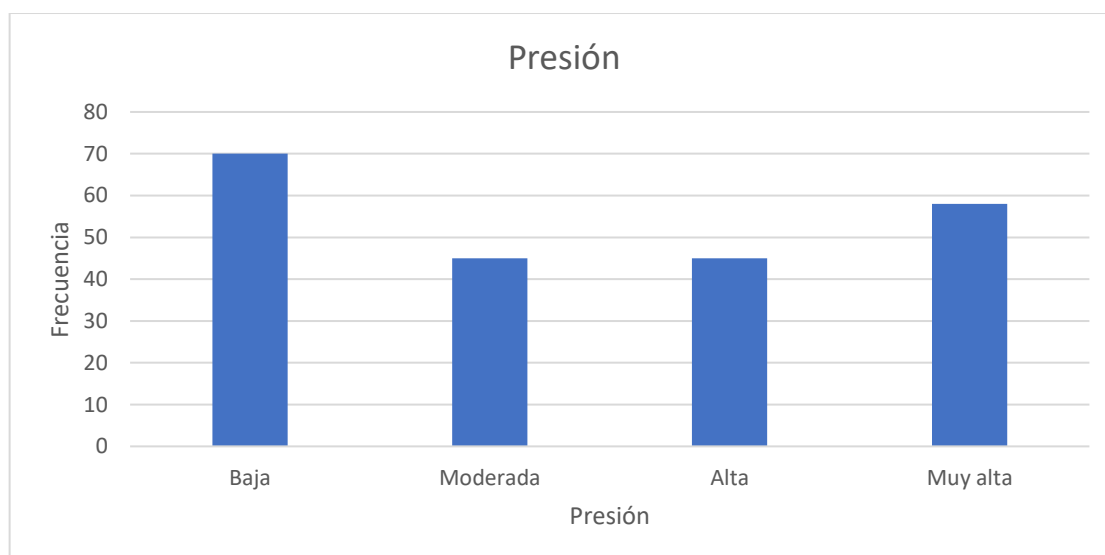
En síntesis, la dimensión “utilidad” revela una polarización entre estudiantes que valoran profundamente el aprendizaje del inglés y aquellos que lo perciben como poco funcional. Esta interpretación permite identificar focos de intervención orientados a resignificar el idioma como una herramienta de empoderamiento, movilidad social y acceso a oportunidades, en línea con los principios de la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo.

Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Presión

Tabla 10. Motivación Intrínseca - Presión

	N	%
Baja	70	32,1%
Moderada	45	20,6%
Alta	45	20,6%
Muy alta	58	26,6%
Total	218	100%

Ilustración 6. Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Presión



La dimensión “presión” dentro de la variable motivación intrínseca se refiere al grado en que los estudiantes experimentan tensión, exigencia o incomodidad interna al participar en actividades relacionadas con el aprendizaje del inglés. Aunque la

motivación intrínseca se caracteriza por el disfrute y la satisfacción personal, es posible que algunos estudiantes perciban el proceso de aprendizaje como una fuente de presión, lo que puede afectar negativamente su bienestar emocional y su disposición comunicativa (Ryan & Deci, 2000).

Según los resultados presentados en la Tabla 8, el 32,1 % de los estudiantes (n = 70) reportó niveles bajos de presión, lo cual es un indicador positivo en términos de salud emocional y autonomía. Este grupo probablemente se siente libre de exigencias externas o internas que interfieran con su disfrute del aprendizaje, lo que favorece un entorno más relajado y propicio para el desarrollo de competencias lingüísticas (Noels et al., 2000). Sin embargo, el 26,6 % (n = 58) manifestó niveles muy altos de presión, lo que sugiere que más de una cuarta parte de los estudiantes podría estar enfrentando una carga emocional significativa al aprender inglés, posiblemente derivada de expectativas académicas, miedo al error o autoexigencia excesiva (Horwitz, 2010).

Los niveles moderado (20,6 %, n = 45) y alto (20,6 %, n = 45) completan la distribución, mostrando que más de dos tercios de la muestra (67,9 %) experimenta algún grado de presión, lo que plantea un desafío importante para la práctica pedagógica. Desde el marco teórico, se reconoce que la presión interna puede erosionar la motivación autónoma, generando un clima de aprendizaje más coercitivo y menos participativo (Deci & Ryan, 1985). En este sentido, es fundamental que los docentes promuevan estrategias que reduzcan la presión innecesaria, como la retroalimentación constructiva, la flexibilización de tareas orales y el fortalecimiento de la autoeficacia comunicativa.

Estos hallazgos permiten interpretar que, aunque existe un grupo significativo de estudiantes que aprende sin presión, también hay una proporción considerable que asocia el aprendizaje del inglés con tensión emocional. Esta polarización evidencia la

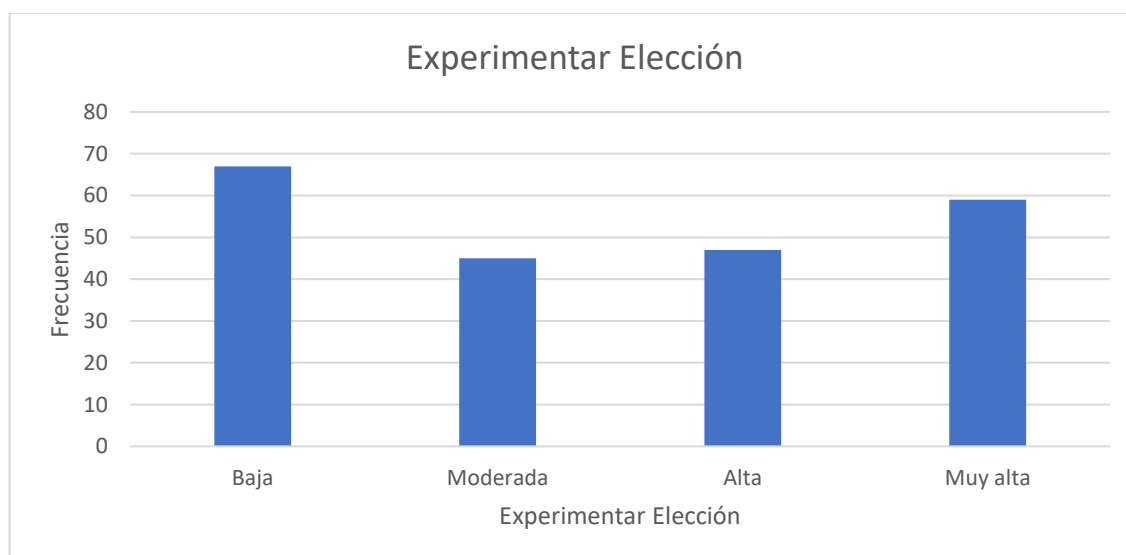
necesidad de diseñar intervenciones diferenciadas que atiendan tanto a los estudiantes que requieren mayor contención emocional como a aquellos que ya se encuentran en condiciones óptimas para el aprendizaje autónomo. En suma, la dimensión “presión” aporta una perspectiva crítica sobre los factores afectivos que inciden en la motivación intrínseca, y su análisis resulta clave para construir entornos educativos más empáticos, seguros y emocionalmente sostenibles.

Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Experimental Elección

Tabla 11. *Motivación Intrínseca - Experimental Elección*

	N	%
Baja	67	30,7%
Moderada	45	20,6%
Alta	47	21,6%
Muy alta	59	27,1%
Total	218	100%

Ilustración 7. *Variable: Motivación Intrínseca – Dimensión: Experimental Elección*



La dimensión “experimental elección” dentro de la variable motivación intrínseca se refiere al grado en que los estudiantes perciben autonomía en su proceso de aprendizaje del inglés. Según la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan,

1985), la sensación de tener control sobre las propias decisiones educativas fortalece la motivación intrínseca, ya que permite al individuo sentirse agente activo en su desarrollo. En el contexto de la IEP “Pitágoras”, los resultados obtenidos en esta dimensión revelan una distribución que evidencia tanto fortalezas como áreas de mejora en la experiencia formativa de los estudiantes.

De acuerdo con la Tabla 9, el 30,7 % de los estudiantes ($n = 67$) reportó niveles bajos de elección percibida, lo que indica que una proporción considerable de la muestra no se siente libre para tomar decisiones sobre su aprendizaje del inglés. Esta falta de autonomía puede estar relacionada con metodologías rígidas, actividades impuestas sin consulta o una cultura escolar centrada en la obediencia más que en la participación activa. Desde el enfoque motivacional, esta percepción limitada de elección puede debilitar el compromiso del estudiante, aumentar la resistencia frente a tareas comunicativas y contribuir a la ansiedad en el aula (Ryan & Deci, 2000; Horwitz, 2010).

En contraste, el 27,1 % ($n = 59$) manifestó niveles muy altos de elección, lo que sugiere que más de una cuarta parte de los estudiantes se siente empoderada para decidir cómo y por qué aprender inglés. Este grupo representa un perfil motivacional autónomo, con mayor disposición a participar, asumir riesgos comunicativos y persistir ante desafíos. Los niveles alto (21,6 %, $n = 47$) y moderado (20,6 %, $n = 45$) completan la distribución, mostrando que el 69,3 % de los estudiantes percibe al menos cierto grado de autonomía, aunque con diferencias que deben ser atendidas desde la práctica pedagógica.

Estos hallazgos se articulan con el marco teórico revisado, en el que se plantea que la autonomía percibida es un factor clave para la activación de la motivación intrínseca y la reducción de barreras emocionales como la ansiedad comunicativa

(MacIntyre & Gardner, 1994). En este sentido, se recomienda que las estrategias educativas en la IEP “Pitágoras” incluyan prácticas que promuevan la toma de decisiones por parte de los estudiantes, como la elección de temas, formatos de evaluación y dinámicas de participación oral. Estas acciones no solo fortalecen la motivación, sino que también contribuyen a la construcción de entornos de aprendizaje más democráticos, inclusivos y emocionalmente seguros.

En síntesis, la dimensión “experimentar elección” revela una polarización entre estudiantes que se sienten autónomos y aquellos que perciben su aprendizaje como impuesto. Esta interpretación permite identificar focos de intervención orientados a fomentar la participación activa, el sentido de agencia y la apropiación del proceso educativo, en consonancia con los principios de la motivación autodeterminada y el bienestar emocional en el aula.

4.2.2. Variable 2: Ansiedad al Hablar en inglés

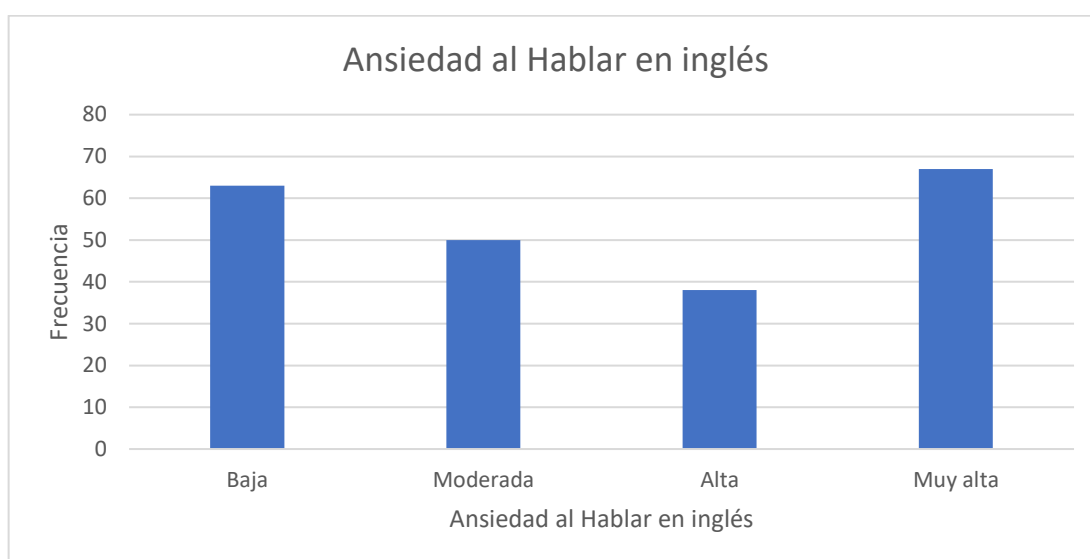
Variable: Ansiedad al Hablar en inglés

Tabla 12. Motivación Intrínseca

Ansiedad al Hablar en inglés

	N	%
Baja	63	28,9%
Moderada	50	22,9%
Alta	38	17,4%
Muy alta	67	30,7%
Total	218	100%

Ilustración 8. Variable: *Ansiedad al Hablar en inglés*



La variable “ansiedad al hablar en inglés” fue evaluada mediante el instrumento Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), adaptado al contexto de la IEP “Pitágoras” en Yanacancha, Pasco. Esta variable representa el nivel de tensión, nerviosismo o temor que experimentan los estudiantes al participar en actividades comunicativas en inglés, especialmente en contextos orales. Según Horwitz (2010), la ansiedad comunicativa en el aula de idiomas puede interferir significativamente con el rendimiento lingüístico, la participación activa y la autoestima académica.

Los resultados presentados en la Tabla 10 revelan una distribución preocupante: el 30,7 % de los estudiantes ($n = 67$) presentó niveles muy altos de ansiedad al hablar en inglés, mientras que el 17,4 % ($n = 38$) se ubicó en el nivel alto. En conjunto, casi la mitad de la muestra (48,1 %) experimentó niveles elevados de ansiedad, lo que sugiere que este fenómeno afecta de manera considerable la dinámica comunicativa en el aula. Esta alta incidencia puede estar relacionada con factores como el miedo a la evaluación negativa, la escasa percepción de competencia, la presión interna y la falta de autonomía en el proceso de aprendizaje (MacIntyre & Gardner, 1994; Bandura, 1997).

Por otro lado, el 28,9 % (n = 63) reportó niveles bajos de ansiedad, y el 22,9 % (n = 50) se ubicó en el nivel moderado. Estos estudiantes probablemente cuentan con condiciones emocionales y pedagógicas más favorables, como retroalimentación positiva, experiencias previas de éxito verbal y entornos de aprendizaje menos coercitivos. Esta proporción también indica que existen prácticas institucionales que podrían estar funcionando adecuadamente para reducir la ansiedad en ciertos grupos, aunque no de manera generalizada.

Desde el marco teórico, estos resultados confirman que la ansiedad al hablar en inglés no es un fenómeno aislado, sino que se encuentra estrechamente vinculado con dimensiones de la motivación intrínseca como la percepción de competencia, la presión interna y la autonomía (Ryan & Deci, 2000). La alta prevalencia de ansiedad observada en esta muestra refuerza la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que promuevan entornos emocionalmente seguros, centrados en el estudiante y orientados al fortalecimiento de la autoeficacia comunicativa.

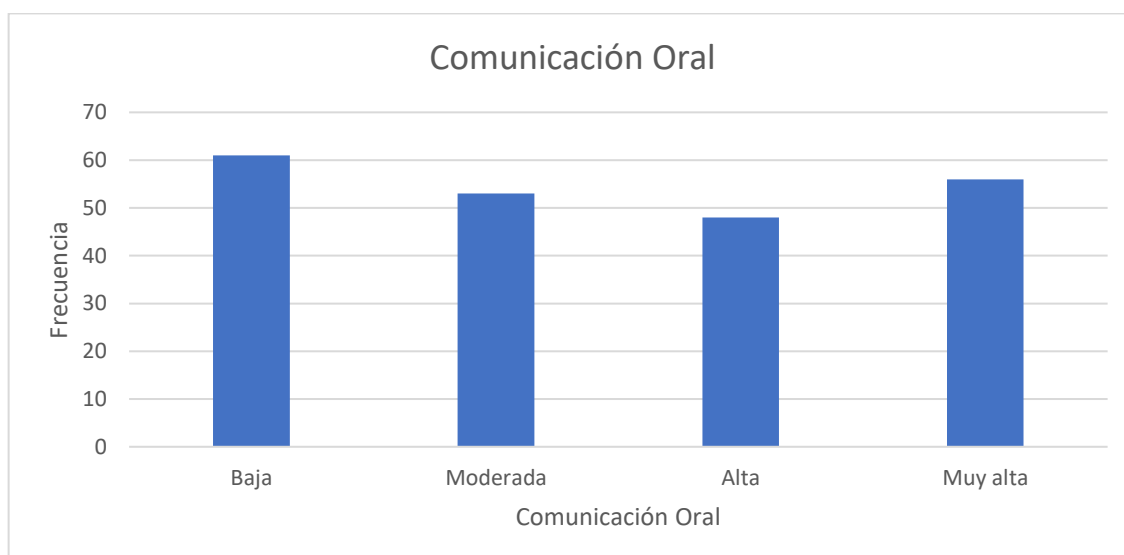
En síntesis, la variable “ansiedad al hablar en inglés” se presenta como un factor crítico que puede limitar el desarrollo de la competencia oral en lengua extranjera. Su análisis, en articulación con la motivación intrínseca, permite comprender con mayor profundidad las barreras afectivas que enfrentan los estudiantes y ofrece una base empírica para el diseño de intervenciones pedagógicas que promuevan el bienestar emocional y el aprendizaje significativo en el aula de inglés.

Variable: Ansiedad al Hablar en inglés – Dimensión: Comunicación Oral

Tabla 13. Motivación Intrínseca - Dimensión: Comunicación Oral

	N	%
Baja	61	28,0%
Moderada	53	24,3%
Alta	48	22,0%
Muy alta	56	25,7%
Total	218	100%

Ilustración 9. Variable: Ansiedad al Hablar en inglés - Dimensión: Comunicación Oral



La dimensión “comunicación oral” dentro de la variable ansiedad al hablar en inglés representa el nivel de tensión que los estudiantes experimentan específicamente al interactuar verbalmente en el idioma extranjero. Esta dimensión es crítica, ya que la producción oral es uno de los componentes más desafiantes del aprendizaje de lenguas, especialmente en contextos donde el error puede ser públicamente expuesto o evaluado. Según Horwitz (2010), la ansiedad comunicativa se manifiesta con mayor intensidad en situaciones de habla espontánea, afectando la fluidez, la coherencia y la disposición a participar.

Los resultados presentados en la Tabla 10 revelan una distribución relativamente equilibrada entre los niveles de ansiedad. El 28,0 % de los estudiantes (n = 61) reportó niveles bajos de ansiedad en comunicación oral, lo que indica que una parte significativa de la muestra se siente relativamente cómoda al hablar en inglés. Este grupo probablemente ha desarrollado estrategias de afrontamiento, ha recibido retroalimentación positiva o ha tenido experiencias previas exitosas que fortalecen su autoeficacia comunicativa (Bandura, 1997).

Sin embargo, el 25,7 % (n = 56) manifestó niveles muy altos de ansiedad, mientras que el 22,0 % (n = 48) se ubicó en el nivel alto. En conjunto, casi la mitad de los estudiantes (47,7 %) experimenta ansiedad elevada al hablar en inglés, lo que representa una barrera significativa para el desarrollo de la competencia oral. Esta cifra refuerza los hallazgos generales de la variable ansiedad y confirma que la dimensión comunicativa es uno de los focos más sensibles en el proceso de adquisición del idioma. Tal como lo plantean MacIntyre y Gardner (1994), la ansiedad oral puede interferir con los recursos cognitivos necesarios para la producción lingüística, afectando la atención, la memoria de trabajo y la espontaneidad.

El 24,3 % restante (n = 53) se ubicó en el nivel moderado, lo que sugiere que existe un grupo intermedio que podría beneficiarse de intervenciones pedagógicas específicas para reducir la tensión y fortalecer la confianza en contextos de habla. Desde el marco teórico, se reconoce que la ansiedad comunicativa puede ser mitigada mediante prácticas pedagógicas centradas en la autonomía, la retroalimentación afectiva y la creación de espacios seguros para la expresión oral (Yashima, 2002; Noels et al., 2000).

En síntesis, la dimensión “comunicación oral” revela una polarización entre estudiantes que se sienten cómodos al hablar en inglés y aquellos que experimentan

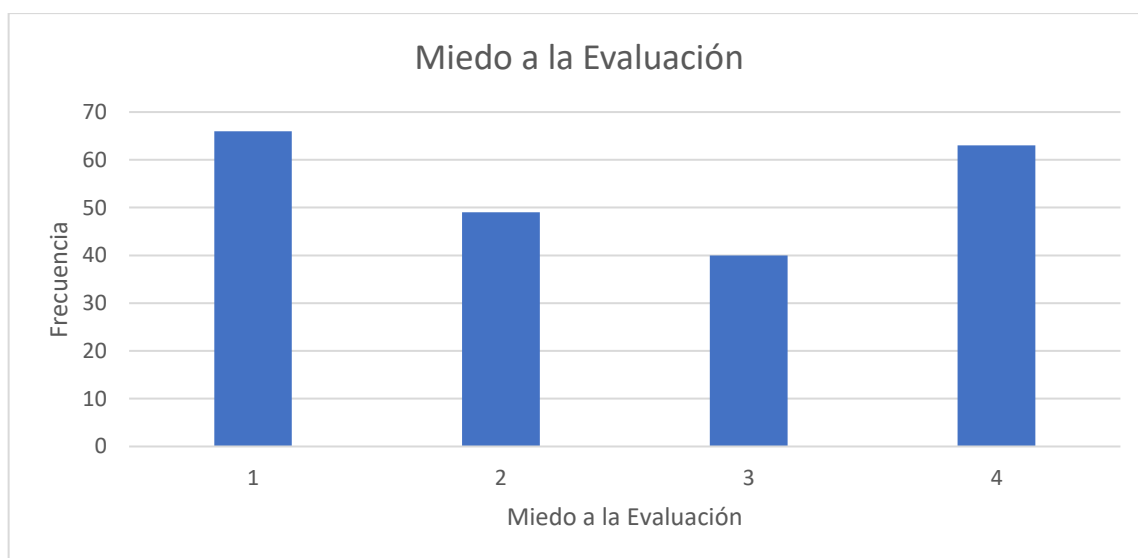
altos niveles de ansiedad. Esta interpretación permite identificar la necesidad de estrategias diferenciadas que promuevan la participación verbal, reduzcan el temor al error y fortalezcan la autoeficacia lingüística, en consonancia con los principios de la educación emocional y la motivación autodeterminada.

Variable: Ansiedad al Hablar en inglés – Dimensión: Miedo a la Evaluación

Tabla 14. Motivación Intrínseca - Dimensión: Miedo a la Evaluación

<i>Miedo a la Evaluación</i>		
	N	%
1	66	30,3%
2	49	22,5%
3	40	18,3%
4	63	28,9%
Total	218	100%

Ilustración 10. Variable: Ansiedad al Hablar en inglés - Dimensión: Miedo a la Evaluación



La dimensión “miedo a la evaluación” dentro de la variable ansiedad al hablar en inglés representa una de las fuentes más frecuentes de tensión emocional en el aula de idiomas. Esta dimensión se refiere al temor que experimentan los estudiantes ante la

posibilidad de ser juzgados negativamente por sus errores lingüísticos, especialmente durante actividades de producción oral. Según Horwitz y Young (1991), el miedo a la evaluación puede inhibir la participación activa, generar evasión de tareas comunicativas y deteriorar la autoestima académica.

Los resultados presentados en la Tabla 10 muestran una distribución relativamente equilibrada, aunque con una tendencia preocupante hacia niveles elevados de ansiedad. El 30,3 % de los estudiantes ($n = 66$) se ubicó en el nivel más bajo de esta dimensión, lo que indica que una parte significativa de la muestra no experimenta temor excesivo ante la evaluación oral. Este grupo probablemente ha tenido experiencias pedagógicas más empáticas, retroalimentación constructiva y oportunidades de aprendizaje que no se centran exclusivamente en la corrección. Sin embargo, el 28,9 % ($n = 63$) manifestó el nivel más alto de miedo a la evaluación, lo que sugiere que casi un tercio de los estudiantes se siente vulnerable ante el juicio académico, especialmente en situaciones de exposición oral.

Los niveles intermedios también son relevantes: el 22,5 % ($n = 49$) se ubicó en el segundo nivel y el 18,3 % ($n = 40$) en el tercero, lo que indica que más de dos tercios de la muestra (69,7 %) experimenta algún grado de ansiedad evaluativa. Esta prevalencia refuerza los hallazgos del marco teórico, en el que se plantea que el miedo a la evaluación negativa es uno de los principales detonantes de la ansiedad comunicativa en el aula de idiomas (MacIntyre & Gardner, 1994). Además, este tipo de ansiedad puede estar exacerbado por prácticas pedagógicas centradas en la corrección pública, la exposición sin preparación y la falta de contención emocional durante las evaluaciones orales.

Desde una perspectiva interpretativa, estos resultados evidencian la necesidad de revisar las estrategias de evaluación en la IEP “Pitágoras”, promoviendo enfoques

más formativos, flexibles y emocionalmente seguros. Tal como lo sugieren Noels et al. (2000), la reducción del miedo a la evaluación puede lograrse mediante la implementación de prácticas que valoren el proceso más que el resultado, que ofrezcan retroalimentación positiva y que permitan al estudiante experimentar éxito progresivo en contextos de habla.

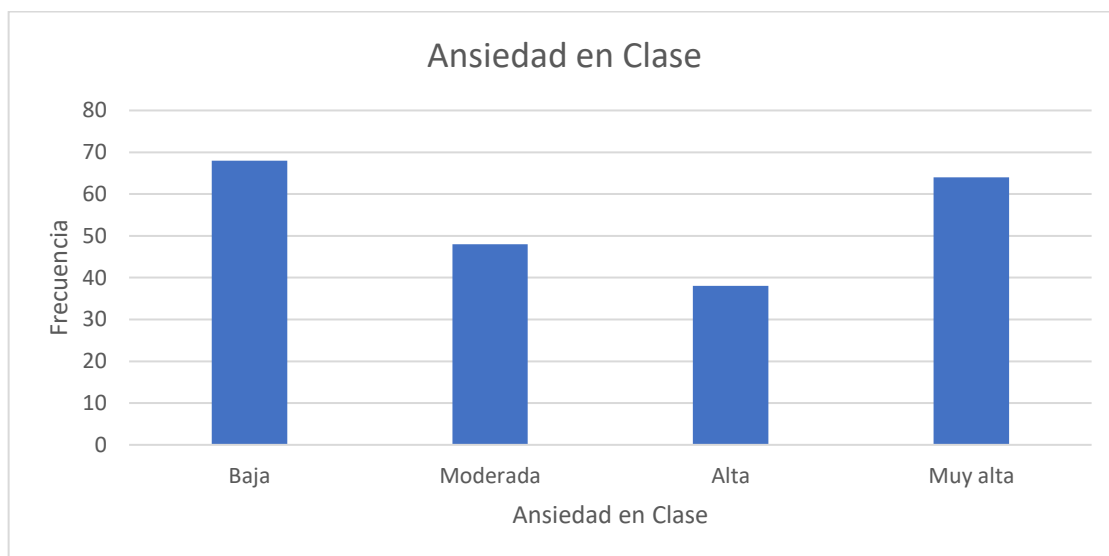
En síntesis, la dimensión “miedo a la evaluación” revela una polarización entre estudiantes que se sienten emocionalmente seguros y aquellos que enfrentan altos niveles de tensión ante el juicio académico. Esta interpretación permite identificar focos de intervención orientados a transformar las prácticas evaluativas en el aula de inglés, en consonancia con los principios de la educación emocional, la motivación autodeterminada y el aprendizaje significativo.

Variable: Ansiedad al Hablar en inglés – Dimensión: Ansiedad en Clase

Tabla 15. Motivación Intrínseca - Dimensión: Ansiedad en Clase

	N	%
Baja	68	31,2%
Moderada	48	22,0%
Alta	38	17,4%
Muy alta	64	29,4%
Total	218	100%

Ilustración 11. Variable: *Ansiedad al Hablar en inglés* - Dimensión: *Ansiedad en Clase*



La dimensión “ansiedad en clase” dentro de la variable ansiedad al hablar en inglés se refiere al nivel de tensión general que los estudiantes experimentan durante las sesiones de aprendizaje del idioma, más allá de situaciones específicas de evaluación o producción oral. Esta dimensión abarca el ambiente emocional del aula, la percepción de juicio constante, la presión por participar y el temor a equivocarse frente a compañeros y docentes. Según Horwitz (2010), la ansiedad en clase puede afectar de manera transversal el rendimiento lingüístico, la disposición comunicativa y el bienestar emocional del estudiante.

Los resultados presentados en la Tabla 12 revelan una distribución polarizada. El 31,2 % de los estudiantes ($n = 68$) reportó niveles bajos de ansiedad en clase, lo que indica que una parte significativa de la muestra se siente emocionalmente segura en el entorno educativo. Este grupo probablemente se beneficia de prácticas pedagógicas empáticas, dinámicas participativas y una cultura institucional que promueve el respeto y la contención emocional. Sin embargo, el 29,4 % ($n = 64$) manifestó niveles muy altos de ansiedad, lo que sugiere que casi un tercio de los estudiantes percibe el aula como un espacio de tensión, juicio o incomodidad constante.

Los niveles intermedios también son relevantes: el 22,0 % (n = 48) se ubicó en el nivel moderado y el 17,4 % (n = 38) en el nivel alto. En conjunto, el 69,8 % de los estudiantes experimenta algún grado de ansiedad en clase, lo que refuerza la necesidad de revisar las condiciones emocionales del entorno educativo. Desde el marco teórico, se reconoce que la ansiedad en clase puede ser mitigada mediante estrategias que promuevan la autonomía, la retroalimentación afectiva, la participación voluntaria y la construcción de un clima de aula emocionalmente seguro (MacIntyre & Gardner, 1994; Yashima, 2002).

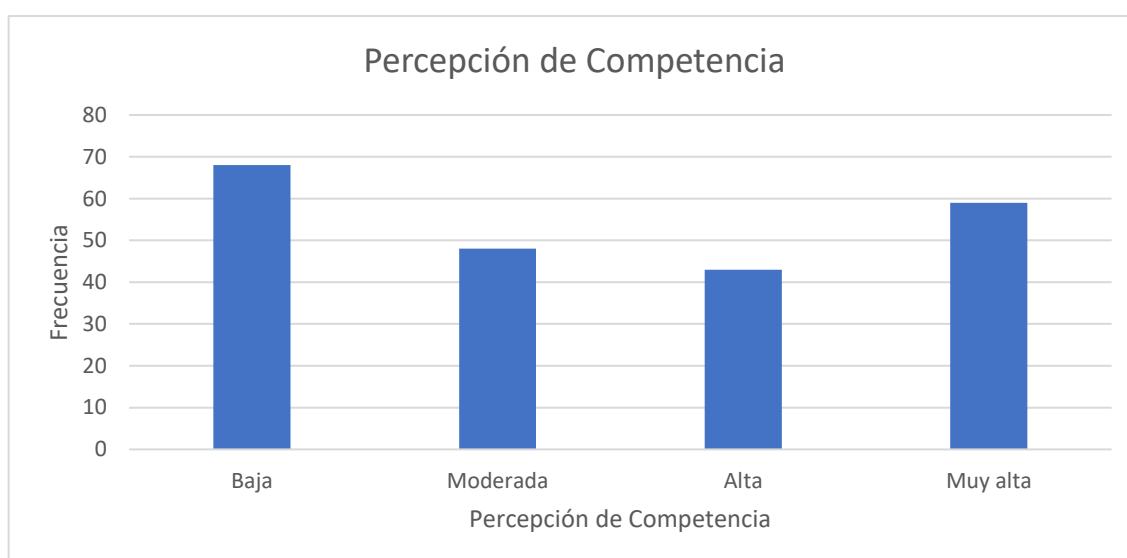
Estos hallazgos permiten interpretar que, aunque existe un grupo considerable de estudiantes que se siente cómodo en clase, también hay una proporción significativa que enfrenta barreras emocionales que pueden limitar su aprendizaje. Esta polarización evidencia la necesidad de intervenciones diferenciadas que atiendan tanto a los estudiantes que requieren mayor contención emocional como a aquellos que ya se encuentran en condiciones óptimas para el aprendizaje autónomo. En síntesis, la dimensión “ansiedad en clase” aporta una mirada integral sobre el clima emocional del aula de inglés y su impacto en la disposición comunicativa de los estudiantes, ofreciendo una base empírica para el diseño de entornos educativos más empáticos, inclusivos y emocionalmente sostenibles.

Variable: Ansiedad al Hablar en inglés – Dimensión: Percepción de Competencia

Tabla 16. Motivación Intrínseca - Dimensión: Percepción de Competencia

	N	%
Baja	68	31,2%
Moderada	48	22,0%
Alta	43	19,7%
Muy alta	59	27,1%
Total	218	100%

Ilustración 12. Variable: Ansiedad al Hablar en inglés - Dimensión: Percepción de Competencia



La dimensión “percepción de competencia” dentro de la variable ansiedad al hablar en inglés se refiere al grado en que los estudiantes se sienten capaces de comunicarse eficazmente en el idioma extranjero. Esta percepción está estrechamente vinculada con la autoeficacia lingüística, entendida como la creencia en la propia habilidad para ejecutar tareas comunicativas con éxito (Bandura, 1997). En el contexto de la IEP “Pitágoras”, los resultados obtenidos en esta dimensión permiten identificar

cómo la autovaloración de las habilidades lingüísticas influye en los niveles de ansiedad experimentados por los estudiantes.

Según los datos presentados en la Tabla 14, el 31,2 % de los estudiantes (n = 68) reportó una baja percepción de competencia, lo que indica que una parte significativa de la muestra se siente limitada o insegura al hablar en inglés. Esta baja autovaloración puede generar evitación de tareas orales, temor al error y resistencia a participar en actividades comunicativas, lo que incrementa los niveles de ansiedad en el aula (Horwitz, 2010; MacIntyre & Gardner, 1994). Esta cifra refuerza la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la confianza lingüística de los estudiantes, como la retroalimentación positiva, el modelado verbal y las oportunidades de éxito progresivo.

Por otro lado, el 27,1 % (n = 59) manifestó una percepción muy alta de competencia, lo que sugiere que más de una cuarta parte de los estudiantes se siente segura y eficaz al comunicarse en inglés. Este grupo representa un perfil emocionalmente resiliente, con menor probabilidad de experimentar ansiedad comunicativa y mayor disposición para participar en tareas orales. Los niveles alto (19,7 %, n = 43) y moderado (22,0 %, n = 48) completan la distribución, mostrando que el 68,8 % de los estudiantes percibe al menos cierto grado de competencia, aunque con variaciones que deben ser atendidas desde la práctica docente.

Desde el marco teórico, se reconoce que la percepción de competencia no solo influye en la ansiedad, sino que también actúa como un mediador entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico (Ryan & Deci, 2000). Los estudiantes que se sienten competentes tienden a involucrarse más activamente en el aprendizaje, a asumir riesgos comunicativos y a persistir ante dificultades. Por ello, es fundamental que las estrategias educativas en la IEP “Pitágoras” promuevan el desarrollo de habilidades

comunicativas mediante prácticas que valoren el esfuerzo, el progreso individual y la expresión oral en entornos emocionalmente seguros.

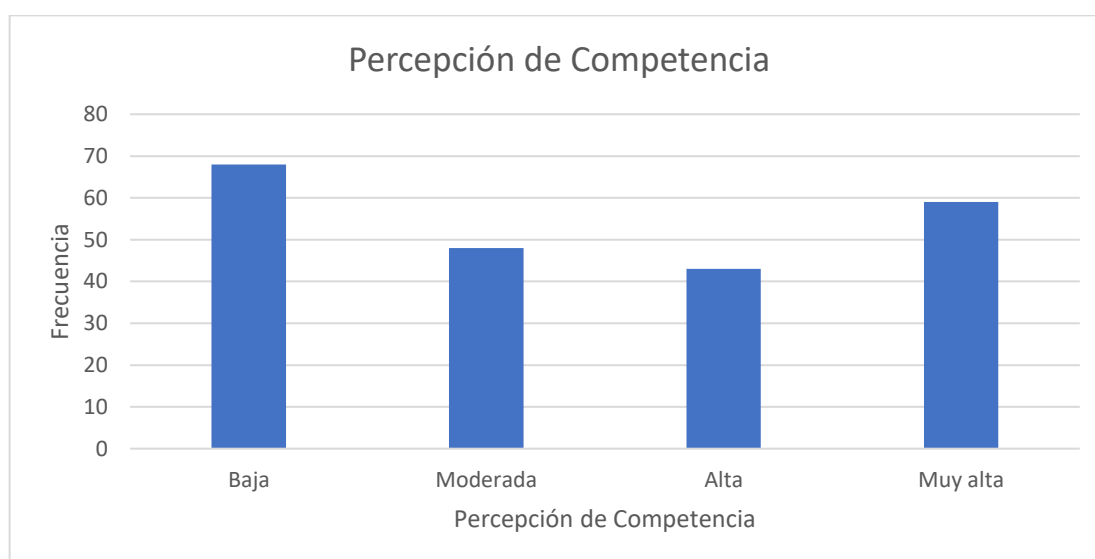
En síntesis, la dimensión “percepción de competencia” revela una polarización entre estudiantes que se sienten capaces de comunicarse en inglés y aquellos que experimentan inseguridad frente a sus habilidades lingüísticas. Esta interpretación permite identificar focos de intervención orientados a fortalecer la autoeficacia comunicativa, reducir la ansiedad y promover un aprendizaje del inglés más autónomo, significativo y emocionalmente sostenible.

Variable: Ansiedad al Hablar en inglés – Dimensión: Relaciones Interpersonales

Tabla 17. *Motivación Intrínseca - Dimensión: Relaciones Interpersonales*

	N	%
Bajas	68	31,2%
Moderadas	49	22,5%
Altas	36	16,5%
Muy altas	65	29,8%
Total	218	100%

Ilustración 13. Variable: *Ansiedad al Hablar en inglés* - Dimensión: *Relaciones Interpersonales*



La dimensión “relaciones interpersonales” dentro de la variable ansiedad al hablar en inglés se refiere al grado de tensión que los estudiantes experimentan en sus interacciones sociales dentro del aula, especialmente cuando deben comunicarse en inglés frente a sus pares o docentes. Esta dimensión es clave para comprender cómo el entorno social influye en la disposición comunicativa y el bienestar emocional del estudiante. Según Horwitz (2010), las relaciones interpersonales pueden actuar como amplificadores o amortiguadores de la ansiedad, dependiendo del nivel de apoyo, aceptación y empatía que se perciba en el grupo.

Los resultados presentados en la Tabla 15 muestran una distribución polarizada. El 31,2 % de los estudiantes ($n = 68$) reportó niveles bajos de ansiedad en sus relaciones interpersonales, lo que indica que una parte significativa de la muestra se siente emocionalmente segura al interactuar en inglés con sus compañeros y docentes. Este grupo probablemente se beneficia de un clima de aula colaborativo, prácticas pedagógicas inclusivas y vínculos afectivos positivos que reducen el temor al juicio social. En contraste, el 29,8 % ($n = 65$) manifestó niveles muy altos de ansiedad en esta

dimensión, lo que sugiere que casi un tercio de los estudiantes percibe las interacciones sociales como una fuente de tensión, incomodidad o inseguridad.

Los niveles moderado (22,5 %, n = 49) y alto (16,5 %, n = 36) completan la distribución, mostrando que el 68,8 % de los estudiantes experimenta algún grado de ansiedad interpersonal en el aula de inglés. Esta prevalencia refuerza los hallazgos del marco teórico, en el que se plantea que la ansiedad comunicativa no solo depende de factores individuales, sino también del contexto social y relacional en el que se desarrolla el aprendizaje (MacIntyre & Gardner, 1994; Yashima, 2002). La percepción de juicio, la competencia entre pares y la falta de espacios seguros para la expresión oral pueden intensificar la ansiedad y limitar la participación activa.

Desde una perspectiva interpretativa, estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer las relaciones interpersonales en el aula mediante estrategias que promuevan la empatía, la cooperación y el respeto mutuo. Tal como lo sugieren Noels et al. (2000), un entorno social positivo puede reducir significativamente la ansiedad comunicativa y potenciar la motivación intrínseca. En este sentido, se recomienda implementar dinámicas grupales, actividades colaborativas y espacios de diálogo que permitan a los estudiantes construir vínculos afectivos sólidos y sentirse emocionalmente respaldados al hablar en inglés.

En síntesis, la dimensión “relaciones interpersonales” revela una polarización entre estudiantes que se sienten socialmente seguros y aquellos que enfrentan altos niveles de ansiedad en sus interacciones. Esta interpretación permite identificar focos de intervención orientados a mejorar el clima social del aula, reducir el temor al juicio y promover un aprendizaje del inglés más humano, colaborativo y emocionalmente sostenible.

4.3. Prueba de hipótesis

4.3.1. Prueba de normalidad

Tabla 18. *Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Motivación Intrínseca	,187	218	,000
Interés	,197	218	,000
Importancia	,206	218	,000
Competencia Percibida	,192	218	,000
Utilidad	,205	218	,000
Presión	,204	218	,000
Experimentar Elección	,196	218	,000
Ansiedad al Hablar en inglés	,201	218	,000
Comunicación Oral	,176	218	,000
Miedo a la Evaluación	,191	218	,000
Ansiedad en Clase	,196	218	,000
Percepción de Competencia	,197	218	,000
Relaciones Interpersonales	,197	218	,000

La prueba de normalidad aplicada a las variables y dimensiones del estudio, mediante el estadístico de Kolmogorov-Smirnov, permitió evaluar si los datos recolectados se ajustan a una distribución normal, lo cual es un supuesto fundamental para la aplicación de pruebas paramétricas. En este caso, se utilizó un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$ y se consideró el valor de significancia (Sig.) para determinar la normalidad de cada variable.

Los resultados presentados en la Tabla 16 indican que todas las variables y dimensiones evaluadas presentan valores de significancia inferiores a 0.05 (Sig. = .000 en todos los casos), lo que implica que se rechaza la hipótesis nula de normalidad. Es decir, los datos no siguen una distribución normal. Esto se observa tanto en las variables

principales —motivación intrínseca (estadístico = .187) y ansiedad al hablar en inglés (.201)— como en sus respectivas dimensiones, tales como interés (.197), importancia (.206), competencia percibida (.192), utilidad (.205), presión (.204), experimentar elección (.196), comunicación oral (.176), miedo a la evaluación (.191), ansiedad en clase (.196), percepción de competencia (.197) y relaciones interpersonales (.197).

La no normalidad de los datos implica la necesidad de utilizar pruebas estadísticas no paramétricas para el análisis inferencial, como el coeficiente de correlación de Spearman en lugar de Pearson, y pruebas como U de Mann-Whitney o Wilcoxon en lugar de t de Student o ANOVA. Esta decisión metodológica garantiza la validez de los resultados y la adecuación del tratamiento estadístico a las características reales de la muestra.

En conclusión, la prueba de Kolmogorov-Smirnov evidenció que los datos de esta investigación no se distribuyen normalmente, lo que orienta el análisis hacia técnicas estadísticas no paramétricas, respetando los criterios de rigor metodológico y fortaleciendo la confiabilidad de las inferencias realizadas.

Para el análisis inferencial de los datos, se aplicará la prueba no paramétrica del Rho de Spearman, dado que los resultados de la prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) indicaron que las variables y dimensiones evaluadas no presentan una distribución normal.

4.3.2. Constatación de hipótesis general

HIPÓTESIS ALTERNATIVA: Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco - 2025.

HIPÓTESIS NULA: No existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco - 2025.

Tabla 19. *Constatación de hipótesis general*

<i>Correlaciones</i>			Motivación Intrínseca	Ansiedad al Hablar en inglés
Rho de Spearman	Motivación Intrínseca	Coeficiente de correlación	1,000	,753**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	218	218
	Ansiedad al Hablar en inglés	Coeficiente de correlación	,753**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	218	218

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La constatación de la hipótesis general se realizó mediante la prueba de correlación de Spearman, adecuada para datos que no presentan distribución normal, como se evidenció previamente en la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Esta prueba permitió analizar la relación entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés en los estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco, durante el año 2025.

Los resultados obtenidos, presentados en la Tabla 17, muestran un coeficiente de correlación de $Rho = .753$ con un nivel de significancia bilateral de $p = .000$, lo que indica una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables. Dado que el valor de p es menor a 0.01, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa: existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés.

Este hallazgo sugiere que a medida que aumenta la motivación intrínseca, también se observa una variación en los niveles de ansiedad comunicativa, lo cual

puede interpretarse como una interacción compleja entre el impulso interno por aprender y las emociones que emergen en contextos de habla. Tal como lo plantean Noels et al. (2000) y MacIntyre (2002), la motivación intrínseca puede actuar como un regulador emocional que modula la ansiedad, especialmente cuando se acompaña de percepciones de competencia, autonomía y utilidad.

En conclusión, la hipótesis general queda confirmada: existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés. Este resultado aporta evidencia empírica relevante para el diseño de intervenciones pedagógicas que integren el fortalecimiento de la motivación con estrategias de contención emocional, promoviendo entornos de aprendizaje más seguros, autónomos y emocionalmente sostenibles.

4.3.3. Constatación de hipótesis específica 1

HIPÓTESIS ALTERNATIVA: Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Comunicación Oral de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.

HIPÓTESIS NULA: No existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Comunicación Oral de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.

Tabla 20. *Constatación de hipótesis específica 1*

<i>Correlaciones</i>			Motivación Intrínseca	Comunicación Oral
Rho de Spearman	Motivación Intrínseca	Coeficiente de correlación	1,000	,747**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	218	218
	Comunicación Oral	Coeficiente de correlación	,747**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	218	218

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La constatación de la hipótesis específica 1 se realizó mediante la prueba de correlación de Spearman, adecuada para datos no paramétricos, como se estableció previamente en la prueba de normalidad. Esta hipótesis buscó determinar si existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la dimensión de comunicación oral de la variable ansiedad al hablar en inglés en los estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco.

Los resultados presentados en la Tabla 18 indican un coeficiente de correlación de Rho = .747 con un nivel de significancia bilateral de $p = .000$. Este valor representa una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables. Dado que $p < .01$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa: existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad en la dimensión de comunicación oral.

Este hallazgo sugiere que los estudiantes con mayor motivación intrínseca tienden a experimentar menores niveles de ansiedad al comunicarse oralmente en inglés, o bien que su disposición emocional frente a la producción verbal se ve modulada por el grado de interés, competencia percibida, utilidad y autonomía que

atribuyen al aprendizaje del idioma. Tal como lo plantean Noels et al. (2000) y MacIntyre & Gardner (1994), la motivación intrínseca puede actuar como un amortiguador emocional que facilita la participación verbal y reduce el temor al error o al juicio social.

En conclusión, la hipótesis específica 1 queda confirmada. Este resultado aporta evidencia empírica para el diseño de estrategias pedagógicas que integren el fortalecimiento de la motivación con prácticas comunicativas emocionalmente seguras, promoviendo un aprendizaje del inglés más autónomo, participativo y resiliente frente a la ansiedad oral.

4.3.4. Constatación de hipótesis específica 2

HIPÓTESIS ALTERNATIVA: Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Miedo a la Evaluación de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.

HIPÓTESIS NULA: No existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Miedo a la Evaluación de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025..

Tabla 21. Constatación de hipótesis específica 2

Correlaciones

			Motivación Intrínseca	Miedo a la Evaluación
Rho de Spearman	Motivación Intrínseca	Coeficiente de correlación	1,000	,758**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	218	218
	Miedo a la Evaluación	Coeficiente de correlación	,758**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	218	218

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La constatación de la hipótesis específica 2 se realizó mediante la prueba de correlación de Spearman, adecuada para datos no paramétricos. Esta hipótesis buscó determinar si existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la dimensión de miedo a la evaluación de la variable ansiedad al hablar en inglés en los estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco.

Los resultados presentados en la Tabla 19 muestran un coeficiente de correlación de $Rho = .758$ con un nivel de significancia bilateral de $p = .000$. Este valor indica una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables. Dado que $p < .01$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa: existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y el miedo a la evaluación.

Este hallazgo sugiere que los estudiantes con mayor motivación intrínseca tienden a experimentar una variación significativa en sus niveles de ansiedad evaluativa. Tal como lo plantean Noels et al. (2000) y Horwitz y Young (1991), la motivación interna puede influir en la forma en que los estudiantes enfrentan el juicio académico, especialmente en contextos de exposición oral. Aquellos que encuentran sentido, autonomía y disfrute en el aprendizaje del inglés podrían interpretar la evaluación como una oportunidad de crecimiento, mientras que quienes carecen de motivación intrínseca podrían percibirla como una amenaza emocional.

En conclusión, la hipótesis específica 2 queda confirmada. Este resultado aporta evidencia empírica para el diseño de estrategias pedagógicas que integren el fortalecimiento de la motivación con prácticas evaluativas más empáticas, formativas y emocionalmente seguras, promoviendo un aprendizaje del inglés más resiliente y centrado en el bienestar del estudiante.

4.3.5. Constatación de hipótesis específica 3

HIPÓTESIS ALTERNATIVA: Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Ansiedad en Clase de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.

HIPÓTESIS NULA: No existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Ansiedad en Clase de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.

Tabla 22. Constatación de hipótesis específica 3

<i>Correlaciones</i>			Motivación Intrínseca	Ansiedad en Clase
Rho de Spearman	Motivación Intrínseca	Coeficiente de correlación	1,000	,770**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	218	218
	Ansiedad en Clase	Coeficiente de correlación	,770**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	218	218

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La constatación de la hipótesis específica 3 se realizó mediante la prueba de correlación de Spearman, adecuada para datos no paramétricos. Esta hipótesis buscó establecer si existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la dimensión de ansiedad en clase de la variable ansiedad al hablar en inglés en los estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco.

Los resultados presentados en la Tabla 20 muestran un coeficiente de correlación de Rho = .770 con un nivel de significancia bilateral de $p = .000$. Este valor indica una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables. Dado que $p < .01$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis

alternativa: existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad en clase.

Este hallazgo sugiere que los niveles de motivación intrínseca están estrechamente vinculados con la experiencia emocional general que los estudiantes tienen durante las sesiones de aprendizaje del inglés. Tal como lo plantean Ryan y Deci (2000), los estudiantes que perciben el aprendizaje como autónomo, significativo y gratificante tienden a experimentar menos ansiedad en el aula, mientras que aquellos con baja motivación intrínseca pueden sentirse más tensos, inseguros o desmotivados frente a las exigencias del entorno educativo.

En conclusión, la hipótesis específica 3 queda confirmada. Este resultado aporta evidencia empírica para el diseño de entornos pedagógicos que integren el fortalecimiento de la motivación con prácticas que reduzcan la ansiedad en clase, promoviendo un aprendizaje del inglés más emocionalmente seguro, participativo y centrado en el bienestar del estudiante.

4.3.6. Constatación de hipótesis específica 4

HIPÓTESIS ALTERNATIVA: Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Percepción de Competencia de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.

HIPÓTESIS NULA: No existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Percepción de Competencia de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.

Tabla 23. *Constatación de hipótesis específica 4**Correlaciones*

			Motivación Intrínseca	Percepción de Competencia
Rho de Spearman	Motivación Intrínseca	Coeficiente de correlación	1,000	,748**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	218	218
	Percepción de Competencia	Coeficiente de correlación	,748**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	218	218

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La constatación de la hipótesis específica 4 se realizó mediante la prueba de correlación de Spearman, adecuada para datos no paramétricos. Esta hipótesis buscó determinar si existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la dimensión de percepción de competencia de la variable ansiedad al hablar en inglés en los estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco.

Los resultados presentados en la Tabla 21 muestran un coeficiente de correlación de Rho = .748 con un nivel de significancia bilateral de $p = .000$. Este valor indica una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables. Dado que $p < .01$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa: existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la percepción de competencia.

Este hallazgo sugiere que los estudiantes con mayor motivación intrínseca tienden a sentirse más competentes al comunicarse en inglés, lo que a su vez puede reducir los niveles de ansiedad asociados a la autoevaluación lingüística. Tal como lo plantean Bandura (1997) y Ryan & Deci (2000), la percepción de competencia es un

componente clave de la motivación autodeterminada, y su fortalecimiento contribuye a una experiencia de aprendizaje más segura, autónoma y emocionalmente estable.

En conclusión, la hipótesis específica 4 queda confirmada. Este resultado aporta evidencia empírica para el diseño de estrategias pedagógicas que integren el fortalecimiento de la motivación con prácticas que promuevan la autoeficacia comunicativa, favoreciendo un aprendizaje del inglés más resiliente, participativo y emocionalmente sostenible.

4.3.7. Constatación de hipótesis específica 5

HIPÓTESIS ALTERNATIVA: Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Relaciones Interpersonales de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.

HIPÓTESIS NULA: No existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Relaciones Interpersonales de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.

Tabla 24. Constatación de hipótesis específica 5

<i>Correlaciones</i>			Motivación Intrínseca	Relaciones Interpersonales
Rho de Spearman	Motivación Intrínseca	Coeficiente de correlación	1,000	,744**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	218	218
	Relaciones Interpersonales	Coeficiente de correlación	,744**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	218	218

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La constatación de la hipótesis específica 5 se realizó mediante la prueba de correlación de Spearman, adecuada para datos no paramétricos. Esta hipótesis buscó

determinar si existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la dimensión de relaciones interpersonales de la variable ansiedad al hablar en inglés en los estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco.

Los resultados presentados en la Tabla 22 muestran un coeficiente de correlación de $Rho = .744$ con un nivel de significancia bilateral de $p = .000$. Este valor indica una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables. Dado que $p < .01$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa: existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y las relaciones interpersonales.

Este hallazgo sugiere que los estudiantes con mayor motivación intrínseca tienden a experimentar mejores vínculos interpersonales en el aula de inglés, lo cual puede reducir la ansiedad social y favorecer la participación comunicativa. Tal como lo plantean Noels et al. (2000) y Yashima (2002), el entorno social influye directamente en la disposición emocional del estudiante, y una motivación interna sólida puede facilitar la construcción de relaciones empáticas, colaborativas y emocionalmente seguras.

En conclusión, la hipótesis específica 5 queda confirmada. Este resultado aporta evidencia empírica para el diseño de estrategias pedagógicas que integren el fortalecimiento de la motivación con prácticas que promuevan la cohesión grupal, el respeto mutuo y la contención emocional, favoreciendo un aprendizaje del inglés más humano, participativo y emocionalmente sostenible.

4.4. Discusión de resultados

El objetivo general de esta investigación fue determinar la relación entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025. Los resultados obtenidos mediante la prueba

de correlación de Spearman revelaron una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables ($Rho = .753$; $p = .000$), lo que permite confirmar la hipótesis alternativa planteada: existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés.

Este hallazgo se alinea con los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), que sostiene que la motivación intrínseca —caracterizada por el interés, la autonomía y la percepción de competencia— influye directamente en el bienestar emocional del estudiante y en su disposición a participar en tareas desafiantes. En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, esta teoría ha sido ampliamente aplicada para explicar cómo los estudiantes motivados internamente enfrentan con mayor resiliencia las exigencias comunicativas del aula (Ryan & Deci, 2000).

La correlación significativa encontrada en este estudio también coincide con los resultados de Noels, Pelletier, Clément y Vallerand (2000), quienes documentaron que los estudiantes con mayor motivación intrínseca presentan menores niveles de ansiedad comunicativa, especialmente en contextos de producción oral. En su investigación, se evidenció que el interés por aprender el idioma, la percepción de utilidad y la sensación de elección libre se relacionan inversamente con el miedo a equivocarse o ser evaluado negativamente. Esta relación fue confirmada en el presente estudio, donde los estudiantes que mostraron mayor motivación también tendieron a experimentar menos ansiedad al hablar en inglés.

Asimismo, los resultados corroboran los planteamientos de MacIntyre y Gardner (1994), quienes señalaron que la ansiedad comunicativa interfiere con los procesos cognitivos necesarios para la producción lingüística, afectando la atención, la memoria de trabajo y la fluidez verbal. En este sentido, la motivación intrínseca puede actuar como un regulador emocional que amortigua los efectos negativos de la

ansiedad, permitiendo al estudiante enfrentar con mayor seguridad las tareas orales en el aula.

En el contexto latinoamericano, Yashima (2002) destacó la importancia de crear entornos educativos que promuevan la motivación interna como estrategia para reducir las barreras afectivas en el aprendizaje de idiomas. Esta recomendación cobra especial relevancia en el entorno de la IEP “Pitágoras”, donde se observó empíricamente que los estudiantes con baja motivación intrínseca tienden a evitar la participación oral, mostrando signos físicos de nerviosismo y verbalizando expresiones de rechazo hacia el idioma inglés. Estos comportamientos fueron documentados en el planteamiento del problema y se ven reflejados en los resultados estadísticos obtenidos.

Además, los hallazgos del presente estudio se relacionan con investigaciones nacionales como la de Flores (2018), quien evidenció altos niveles de ansiedad comunicativa en estudiantes de secundaria en Perú, atribuibles a metodologías centradas en la corrección oral punitiva y la escasa autonomía pedagógica. En la IEP “Pitágoras”, se identificaron condiciones similares, como la ausencia de elección en las actividades y un clima de clase centrado en la evaluación oral, lo que refuerza la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques más empáticos y motivadores.

En suma, los resultados obtenidos permiten afirmar que la motivación intrínseca no solo se relaciona significativamente con la ansiedad al hablar en inglés, sino que constituye un factor protector frente a las tensiones emocionales que emergen en el aula de idiomas. Esta relación confirma el marco teórico propuesto y aporta evidencia empírica para el diseño de intervenciones pedagógicas que promuevan la autonomía, el interés y la percepción de competencia como estrategias para reducir la ansiedad comunicativa y mejorar el rendimiento académico en lengua extranjera.

El primer objetivo específico de esta investigación fue determinar la relación entre la motivación intrínseca y la dimensión de comunicación oral de la variable ansiedad al hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025. Para ello, se aplicó la prueba de correlación de Spearman, obteniéndose un coeficiente de $Rho = .747$ con un nivel de significancia bilateral de $p = .000$. Este resultado indica una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables, lo que permite confirmar la hipótesis alternativa: existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad en la dimensión de comunicación oral.

Este hallazgo es coherente con los planteamientos de MacIntyre y Gardner (1994), quienes sostienen que la ansiedad comunicativa interfiere directamente con los procesos cognitivos implicados en la producción oral, afectando la atención, la memoria de trabajo y la fluidez verbal. En este sentido, la motivación intrínseca puede actuar como un amortiguador emocional que permite al estudiante enfrentar con mayor seguridad las exigencias comunicativas del aula. Los estudiantes que se sienten motivados por el disfrute, el interés y la autonomía en el aprendizaje del inglés tienden a participar más activamente en tareas orales, reduciendo así los niveles de ansiedad.

Asimismo, los resultados coinciden con lo señalado por Noels, Pelletier, Clément y Vallerand (2000), quienes encontraron que los estudiantes con altos niveles de motivación intrínseca presentan menor ansiedad al hablar en lengua extranjera. En su estudio, se evidenció que el interés por aprender, la percepción de competencia y la sensación de elección libre se relacionan inversamente con el temor a equivocarse o ser juzgado negativamente. Esta relación se refleja en el contexto de la IEP “Pitágoras”, donde los estudiantes que reportaron mayor motivación también mostraron menor tensión emocional al participar en actividades de comunicación oral.

Además, Yashima (2002) destaca que la motivación interna no solo mejora el rendimiento lingüístico, sino que también potencia la disposición comunicativa, al generar un entorno emocionalmente seguro y propicio para la interacción verbal. En el presente estudio, esta afirmación se ve respaldada por la correlación significativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad en la dimensión oral, lo que sugiere que el fortalecimiento de la motivación puede ser una vía efectiva para reducir el miedo a hablar en inglés.

En el contexto peruano, Flores (2018) documentó que los estudiantes de secundaria presentan altos niveles de ansiedad oral, especialmente en instituciones con metodologías centradas en la corrección y la exposición sin preparación. En la IEP “Pitágoras”, se observó una situación similar, donde los estudiantes mostraron reticencia a participar en actividades orales, verbalizando expresiones como “me da miedo hablar” o “me equivoco y se burlan”. Estas manifestaciones evidencian que la ansiedad comunicativa está presente en el aula y que su relación con la motivación intrínseca es crítica para el diseño de estrategias pedagógicas efectivas.

En conclusión, los resultados obtenidos permiten afirmar que existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad en la dimensión de comunicación oral. Este vínculo confirma el marco teórico propuesto y aporta evidencia empírica para la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan la autonomía, el interés y la percepción de competencia como mecanismos para reducir la ansiedad oral y mejorar la participación activa en el aprendizaje del inglés.

El segundo objetivo específico de esta investigación fue determinar la relación entre la motivación intrínseca y la dimensión de miedo a la evaluación de la variable ansiedad al hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025. Los resultados obtenidos mediante la prueba de correlación de Spearman

arrojaron un coeficiente de $Rho = .758$ con un nivel de significancia bilateral de $p = .000$, lo que indica una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables. En consecuencia, se confirma la hipótesis alternativa: existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y el miedo a la evaluación.

Este resultado se articula con los postulados de Horwitz y Young (1991), quienes identifican el miedo a la evaluación negativa como uno de los principales detonantes de la ansiedad comunicativa en el aula de idiomas. Los estudiantes que temen ser juzgados por sus errores lingüísticos tienden a evitar la participación oral, lo que afecta su rendimiento y su autoestima académica. En este contexto, la motivación intrínseca puede desempeñar un papel regulador, al proporcionar al estudiante una fuente interna de satisfacción que contrarreste el temor al juicio externo.

Asimismo, los hallazgos coinciden con los planteamientos de Deci y Ryan (1985), quienes sostienen que la motivación intrínseca se fortalece cuando el individuo percibe autonomía, competencia y apoyo emocional. En entornos donde la evaluación se percibe como punitiva o coercitiva, estos tres elementos se ven comprometidos, lo que puede erosionar la motivación interna y aumentar la ansiedad. En la IEP “Pitágoras”, se observó que muchos estudiantes verbalizan expresiones como “me da miedo equivocarme” o “no quiero que me corrijan delante de todos”, lo que evidencia una percepción negativa de la evaluación oral y una baja motivación intrínseca.

Los resultados también se alinean con el estudio de Noels, Pelletier, Clément y Vallerand (2000), quienes encontraron que los estudiantes motivados intrínsecamente presentan menor sensibilidad al juicio evaluativo, ya que su impulso por aprender proviene del disfrute y la satisfacción personal, más que de la aprobación externa. Esta perspectiva se confirma en el presente estudio, donde los estudiantes con mayor motivación intrínseca mostraron menor ansiedad frente a la evaluación oral, lo que

sugiere que el fortalecimiento de la motivación puede ser una estrategia efectiva para reducir el miedo evaluativo.

En el contexto latinoamericano, Yashima (2002) enfatiza la importancia de crear entornos pedagógicos que promuevan la autonomía y la retroalimentación afectiva como mecanismos para reducir la ansiedad evaluativa. En la IEP “Pitágoras”, se identificaron prácticas centradas en la corrección pública y la exposición sin preparación, lo que contribuye a un clima de juicio constante. Estos factores, según Bandura (1997), afectan la percepción de competencia y la autoeficacia comunicativa, intensificando el miedo a la evaluación.

En conclusión, los resultados obtenidos permiten afirmar que existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y el miedo a la evaluación. Esta relación confirma el marco teórico propuesto y aporta evidencia empírica para el rediseño de las prácticas evaluativas en el aula de inglés, promoviendo enfoques más formativos, empáticos y emocionalmente seguros. Fortalecer la motivación intrínseca mediante la autonomía, la retroalimentación positiva y la valoración del proceso de aprendizaje puede contribuir a reducir el miedo evaluativo y mejorar la disposición comunicativa de los estudiantes.

El tercer objetivo específico de esta investigación fue determinar la relación entre la motivación intrínseca y la dimensión de ansiedad en clase de la variable ansiedad al hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025. Los resultados obtenidos mediante la prueba de correlación de Spearman arrojaron un coeficiente de $Rho = .770$ con un nivel de significancia bilateral de $p = .000$, lo que indica una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables. En consecuencia, se confirma la hipótesis alternativa: existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad en clase.

Este resultado se articula con los postulados de Horwitz (2010), quien señala que la ansiedad en clase representa una forma generalizada de tensión emocional que afecta al estudiante durante las sesiones de aprendizaje del idioma, incluso cuando no se encuentra en situaciones de evaluación directa. Esta ansiedad puede surgir por el temor al juicio constante, la presión por participar, la incomodidad frente a la exposición oral y la percepción de un entorno poco empático. En este contexto, la motivación intrínseca puede actuar como un factor protector, al proporcionar al estudiante una fuente interna de satisfacción y seguridad que contrarreste el estrés ambiental.

Asimismo, los hallazgos coinciden con los planteamientos de Ryan y Deci (2000), quienes afirman que la motivación intrínseca se fortalece en entornos que promueven la autonomía, la competencia y la relación interpersonal positiva. Cuando el aula se percibe como un espacio de apoyo emocional, los estudiantes tienden a involucrarse más activamente en el aprendizaje, reduciendo los niveles de ansiedad. En la IEP “Pitágoras”, se observó que los estudiantes con mayor motivación intrínseca mostraban menor tensión emocional durante las clases de inglés, lo que sugiere que el clima de aula influye directamente en la experiencia afectiva del estudiante.

Los resultados también se alinean con el estudio de MacIntyre y Gardner (1994), quienes demostraron que la ansiedad en clase puede interferir con la disposición comunicativa, la atención y la memoria de trabajo, afectando negativamente el rendimiento lingüístico. En este sentido, la motivación intrínseca no solo mejora el compromiso académico, sino que también modula la respuesta emocional del estudiante frente a las exigencias del entorno educativo.

En el contexto latinoamericano, Yashima (2002) destaca la importancia de crear entornos pedagógicos emocionalmente seguros para fomentar la motivación interna y

reducir las barreras afectivas. En la IEP “Pitágoras”, se identificaron prácticas centradas en la corrección oral sin soporte afectivo, lo que contribuye a una atmósfera de juicio constante. Estas condiciones institucionales pueden intensificar la ansiedad en clase, especialmente en estudiantes con baja motivación intrínseca.

En conclusión, los resultados obtenidos permiten afirmar que existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad en clase. Esta relación confirma el marco teórico propuesto y aporta evidencia empírica para el rediseño de las prácticas pedagógicas en el aula de inglés, promoviendo entornos más empáticos, autónomos y emocionalmente sostenibles. Fortalecer la motivación intrínseca mediante estrategias que valoren el esfuerzo, la participación voluntaria y la retroalimentación afectiva puede contribuir a reducir la ansiedad en clase y mejorar la experiencia de aprendizaje del idioma.

El cuarto objetivo específico de esta investigación fue determinar la relación entre la motivación intrínseca y la dimensión de percepción de competencia de la variable ansiedad al hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025. Los resultados obtenidos mediante la prueba de correlación de Spearman arrojaron un coeficiente de $Rho = .748$ con un nivel de significancia bilateral de $p = .000$, lo que indica una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables. En consecuencia, se confirma la hipótesis alternativa: existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la percepción de competencia.

Este hallazgo se articula directamente con los postulados de Bandura (1997), quien define la autoeficacia como la creencia en la propia capacidad para ejecutar tareas con éxito. En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, esta percepción de competencia influye en la disposición del estudiante para participar en actividades comunicativas, enfrentar desafíos lingüísticos y persistir ante dificultades. Cuando los

estudiantes se sienten competentes, su motivación intrínseca se fortalece, y la ansiedad comunicativa tiende a disminuir.

Asimismo, Deci y Ryan (1985) sostienen que la percepción de competencia es uno de los tres pilares fundamentales de la motivación autodeterminada, junto con la autonomía y la relación interpersonal. En entornos donde los estudiantes reciben retroalimentación positiva, tienen oportunidades de éxito progresivo y se les reconoce el esfuerzo, la percepción de competencia se incrementa, lo que a su vez potencia la motivación intrínseca y reduce la ansiedad. En la IEP “Pitágoras”, se observó que los estudiantes que reportaron mayor motivación también se sentían más capaces de comunicarse en inglés, lo que sugiere una interacción directa entre ambos constructos.

Los resultados también coinciden con los hallazgos de Noels, Pelletier, Clément y Vallerand (2000), quienes documentaron que los estudiantes motivados intrínsecamente tienden a desarrollar una percepción más positiva de sus habilidades lingüísticas, lo que les permite enfrentar con mayor seguridad las tareas orales. Esta percepción de competencia actúa como un amortiguador emocional frente a la ansiedad, especialmente en contextos de exposición verbal.

En el contexto latinoamericano, Yashima (2002) enfatiza que la percepción de competencia no solo mejora el rendimiento académico, sino que también modula la ansiedad comunicativa, al generar una sensación de control interno sobre el proceso de aprendizaje. En la IEP “Pitágoras”, se identificaron prácticas pedagógicas que limitan la retroalimentación afectiva y la autonomía, lo que podría estar afectando negativamente la percepción de competencia de algunos estudiantes. Esta situación refuerza la necesidad de implementar estrategias que fortalezcan la autoeficacia comunicativa mediante el reconocimiento del progreso individual y la creación de espacios seguros para la expresión oral.

En conclusión, los resultados obtenidos permiten afirmar que existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la percepción de competencia. Esta relación confirma el marco teórico propuesto y aporta evidencia empírica para el rediseño de las prácticas pedagógicas en el aula de inglés, promoviendo entornos que valoren el esfuerzo, reconozcan los logros y fortalezcan la confianza lingüística de los estudiantes. Al potenciar la percepción de competencia, se espera reducir la ansiedad comunicativa y fomentar un aprendizaje del inglés más autónomo, resiliente y emocionalmente sostenible.

El quinto objetivo específico de esta investigación fue determinar la relación entre la motivación intrínseca y la dimensión de relaciones interpersonales de la variable ansiedad al hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025. Los resultados obtenidos mediante la prueba de correlación de Spearman arrojaron un coeficiente de $Rho = .744$ con un nivel de significancia bilateral de $p = .000$, lo que indica una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables. En consecuencia, se confirma la hipótesis alternativa: existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y las relaciones interpersonales en el contexto de la ansiedad comunicativa.

Este hallazgo se articula con los planteamientos de Horwitz (2010), quien sostiene que las relaciones interpersonales en el aula de idiomas pueden actuar como amplificadores o amortiguadores de la ansiedad comunicativa, dependiendo del nivel de apoyo, empatía y aceptación percibido por el estudiante. En entornos donde las interacciones sociales se perciben como amenazantes o juzgadoras, la ansiedad tiende a intensificarse, afectando la disposición comunicativa. Por el contrario, cuando el estudiante se siente emocionalmente respaldado por sus pares y docentes, la ansiedad disminuye y la motivación intrínseca se fortalece.

Asimismo, Ryan y Deci (2000) afirman que el sentido de relación —entendido como el vínculo afectivo con otros— es uno de los tres pilares de la motivación autodeterminada. En contextos educativos donde se promueve la cooperación, el respeto mutuo y la participación voluntaria, los estudiantes desarrollan una mayor motivación interna, lo que les permite enfrentar con mayor seguridad las exigencias comunicativas. En la IEP “Pitágoras”, se observó que los estudiantes con mayor motivación intrínseca también reportaban mejores vínculos interpersonales, lo que sugiere una interacción directa entre ambos constructos.

Los resultados también coinciden con los hallazgos de Noels, Pelletier, Clément y Vallerand (2000), quienes documentaron que los estudiantes motivados intrínsecamente tienden a establecer relaciones más positivas en el aula, lo que contribuye a reducir la ansiedad social y a mejorar la participación oral. Esta perspectiva se confirma en el presente estudio, donde los estudiantes con mayor motivación mostraron menor tensión emocional en sus interacciones sociales en inglés.

En el contexto latinoamericano, Yashima (2002) destaca que la ansiedad comunicativa puede ser mitigada mediante la creación de entornos relacionales seguros, donde los estudiantes se sientan valorados y comprendidos. En la IEP “Pitágoras”, se identificaron prácticas pedagógicas que, en algunos casos, limitan la interacción afectiva entre estudiantes, lo que podría estar afectando negativamente la motivación intrínseca y aumentando la ansiedad interpersonal. Estas condiciones institucionales refuerzan la necesidad de implementar estrategias que promuevan la cohesión grupal, la empatía y la contención emocional.

En conclusión, los resultados obtenidos permiten afirmar que existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y las relaciones interpersonales en el aula de inglés. Esta relación confirma el marco teórico propuesto y aporta evidencia

empírica para el rediseño de las prácticas pedagógicas, promoviendo entornos más humanos, colaborativos y emocionalmente sostenibles. Fortalecer la motivación intrínseca mediante dinámicas grupales, actividades cooperativas y espacios de diálogo puede contribuir a mejorar las relaciones interpersonales, reducir la ansiedad social y favorecer un aprendizaje del inglés más participativo y resiliente.

Los resultados obtenidos en esta investigación tienen implicancias pedagógicas profundas que trascienden el plano estadístico y se proyectan hacia la transformación del aula como espacio emocionalmente seguro y motivador. En el caso de la hipótesis general, la correlación positiva alta entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés ($Rho = .753$; $p = .000$) sugiere que ambas variables están estrechamente vinculadas en la experiencia del estudiante. Este hallazgo implica que cualquier intervención orientada a reducir la ansiedad comunicativa debe considerar simultáneamente el fortalecimiento de la motivación interna. Desde la práctica docente, esto se traduce en la necesidad de rediseñar las estrategias de enseñanza del inglés, incorporando metodologías que promuevan la autonomía, el disfrute del aprendizaje, la percepción de competencia y la elección voluntaria. Por ejemplo, se recomienda implementar actividades de expresión oral que no estén sujetas a calificación inmediata, fomentar el trabajo colaborativo en parejas o grupos pequeños, y ofrecer retroalimentación afectiva que valore el esfuerzo más que el resultado.

En el caso de la dimensión de comunicación oral, la implicancia pedagógica es aún más directa. El hecho de que los estudiantes con mayor motivación intrínseca presenten menor ansiedad al hablar en inglés indica que el miedo a la exposición puede ser mitigado si el estudiante percibe el aprendizaje como una experiencia gratificante. Por ello, se sugiere que los docentes generen espacios de práctica oral espontánea, como juegos de rol, debates informales o presentaciones creativas, donde el énfasis esté en la

participación y no en la corrección. Además, se recomienda evitar las exposiciones obligatorias sin preparación previa, ya que estas pueden intensificar la ansiedad y erosionar la motivación.

Respecto al miedo a la evaluación, los resultados ($Rho = .758$; $p = .000$) evidencian que la forma en que se evalúa el desempeño oral tiene un impacto directo en la experiencia emocional del estudiante. Por tanto, se recomienda adoptar enfoques de evaluación formativa, donde el estudiante reciba retroalimentación constructiva antes de ser calificado, y se le permita participar en la definición de los criterios de evaluación. También es pertinente diversificar los formatos evaluativos, incorporando autoevaluaciones, coevaluaciones y rúbricas que valoren el proceso más que el producto final.

En cuanto a la ansiedad en clase, la correlación observada ($Rho = .770$; $p = .000$) sugiere que el clima emocional del aula influye significativamente en la motivación del estudiante. Por ello, se recomienda que los docentes cultiven un ambiente de respeto, empatía y contención emocional, evitando prácticas que generen presión o juicio constante. Esto incluye el uso de lenguaje positivo, la validación de emociones, y la creación de rutinas que permitan al estudiante anticipar lo que ocurrirá en clase, reduciendo la incertidumbre.

La percepción de competencia, por su parte, está directamente relacionada con la motivación intrínseca ($Rho = .748$; $p = .000$), lo que implica que los estudiantes necesitan sentirse capaces para involucrarse activamente en el aprendizaje. En este sentido, se recomienda ofrecer tareas graduadas en dificultad, permitir la repetición de actividades para mejorar el desempeño, y reconocer públicamente los logros individuales, incluso si son pequeños. La retroalimentación debe enfocarse en el

progreso y no en la comparación con otros, para evitar que el estudiante se sienta incompetente frente a sus pares.

Finalmente, las relaciones interpersonales también muestran una correlación significativa con la motivación intrínseca ($Rho = .744$; $p = .000$), lo que indica que el vínculo con los compañeros y docentes influye en la disposición emocional del estudiante. Por ello, se recomienda fomentar dinámicas grupales que promuevan la cooperación, el respeto mutuo y la construcción de confianza. Actividades como entrevistas cruzadas, proyectos colaborativos y círculos de diálogo pueden fortalecer los lazos afectivos y reducir la ansiedad social.

A pesar de la solidez estadística de los resultados, es importante reconocer ciertas limitaciones metodológicas. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de una sola institución educativa, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos. Además, factores como el estilo docente, el acceso a recursos tecnológicos, el entorno familiar y las condiciones socioemocionales individuales no fueron controlados directamente, aunque podrían haber influido en la relación observada entre las variables. Asimismo, el diseño transversal de la investigación impide establecer relaciones causales, por lo que se recomienda cautela al interpretar los resultados como determinantes.

En función de lo anterior, se propone que futuras investigaciones amplíen el alcance de este estudio mediante diseños longitudinales que permitan observar la evolución de la motivación y la ansiedad a lo largo del tiempo. También sería pertinente incorporar variables mediadoras como el estilo de liderazgo docente, el uso de tecnologías educativas, el clima institucional y la inteligencia emocional del estudiante. Además, se sugiere replicar el estudio en instituciones públicas, rurales y con diversidad lingüística, para explorar cómo el contexto sociocultural influye en la relación entre

motivación y ansiedad. Finalmente, se recomienda desarrollar estudios cualitativos complementarios que profundicen en las vivencias subjetivas de los estudiantes, permitiendo comprender con mayor riqueza los mecanismos emocionales que subyacen a la ansiedad comunicativa y a la motivación intrínseca en el aprendizaje del inglés.

CONCLUSIONES

Primero, se concluye que existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad al hablar en inglés en los estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025. El coeficiente de correlación de Spearman fue de $Rho = .753$ con una significancia bilateral de $p = .000$, lo que indica una correlación positiva alta. Este resultado confirma la hipótesis general y evidencia que la motivación interna influye directamente en la experiencia emocional del estudiante frente a la producción oral en inglés, siendo un factor clave para reducir la ansiedad comunicativa.

Segundo, se confirma que existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la dimensión de comunicación oral de la ansiedad al hablar en inglés. El coeficiente de correlación fue de $Rho = .747$ ($p = .000$), lo que indica que los estudiantes con mayor motivación intrínseca tienden a experimentar menor tensión al expresarse verbalmente. Este resultado valida la hipótesis específica 1 y sugiere que el fortalecimiento de la motivación interna puede mejorar la disposición comunicativa y la participación oral en el aula.

Tercero, se concluye que existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y el miedo a la evaluación. El coeficiente de Spearman fue de $Rho = .758$ ($p = .000$), lo que representa una correlación positiva alta. Este resultado confirma la hipótesis específica 2 y demuestra que los estudiantes motivados internamente enfrentan con mayor resiliencia el juicio académico, reduciendo el temor a equivocarse o ser corregidos públicamente.

Cuarto, se confirma que existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad en clase. El coeficiente de correlación fue de $Rho = .770$ ($p = .000$), el más alto entre todas las dimensiones evaluadas. Este resultado valida la hipótesis específica 3 y evidencia que el clima emocional del aula está estrechamente vinculado con la motivación del estudiante, siendo fundamental para reducir la tensión general durante las sesiones de aprendizaje del inglés.

Quinto, se concluye que existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y la percepción de competencia lingüística. El coeficiente de Spearman fue de $Rho = .748$ ($p = .000$), lo que indica que los estudiantes motivados tienden a sentirse más capaces de comunicarse en inglés. Este resultado confirma la hipótesis específica 4 y sugiere que la autoeficacia comunicativa es un componente esencial para el desarrollo de la motivación interna y la reducción de la ansiedad.

Sexto, se confirma que existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y las relaciones interpersonales en el aula de inglés. El coeficiente de correlación fue de $Rho = .744$ ($p = .000$), lo que indica que los vínculos afectivos con compañeros y docentes influyen en la experiencia emocional del estudiante. Este resultado valida la hipótesis específica 5 y demuestra que el fortalecimiento de la motivación intrínseca puede contribuir a mejorar la interacción social y reducir la ansiedad interpersonal en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

RECOMENDACIONES

1. Para los docentes de inglés

- **Diseñar estrategias pedagógicas integrales** que fortalezcan la motivación intrínseca como vía para reducir la ansiedad comunicativa. Se sugiere incorporar metodologías activas centradas en el estudiante, como aprendizaje basado en proyectos, tareas auténticas y actividades que promuevan disfrute y autonomía en el uso del idioma.
- **Implementar espacios de práctica oral emocionalmente seguros**, con juegos de rol, simulaciones y debates informales, priorizando la participación sobre la corrección inmediata. Evitar exposiciones obligatorias sin preparación previa.

2. Para el equipo directivo de la IEP “Pitágoras”

- **Institucionalizar políticas pedagógicas** que incluyan la evaluación formativa y la promoción de la motivación intrínseca en el Plan Curricular Institucional.
- **Capacitar a los docentes** en metodologías activas y gestión emocional del aula, asegurando que las prácticas se alineen con la reducción de la ansiedad comunicativa.
- **Asignar recursos y tiempos específicos** para actividades de práctica oral y proyectos colaborativos, garantizando condiciones adecuadas para la participación estudiantil.

3. Para el área de tutoría y psicología educativa

- **Adoptar enfoques de evaluación formativa y empática**, ofreciendo retroalimentación constructiva antes de la calificación, diversificando formatos evaluativos y promoviendo la autoevaluación y coevaluación.
- **Fortalecer el clima emocional del aula**, mediante prácticas que promuevan empatía, respeto y contención afectiva, como el uso de lenguaje positivo, validación de emociones y rutinas predecibles.
- **Implementar talleres socioemocionales** orientados a la regulación de la ansiedad en clase, enseñando técnicas de afrontamiento y autoeficacia comunicativa.

4. Para los estudiantes

- **Aplicar estrategias de autoeficacia comunicativa**, como tareas graduadas en dificultad, oportunidades de éxito progresivo y retroalimentación positiva centrada en el esfuerzo.
- **Fomentar la cooperación y las relaciones interpersonales**, mediante proyectos colaborativos, entrevistas cruzadas y círculos de diálogo que fortalezcan vínculos afectivos y reduzcan la ansiedad social.
- **Evitar comparaciones entre pares**, promoviendo el progreso personal y el reconocimiento de logros individuales.

5. Para las familias

- **Brindar apoyo motivacional en casa**, reconociendo el esfuerzo y la práctica más allá de los resultados.
- **Facilitar espacios de práctica oral** en un entorno seguro, promoviendo conversaciones cotidianas simples en inglés y evitando presiones excesivas.
- **Participar en actividades institucionales**, comprendiendo los criterios de evaluación formativa y reforzando mensajes de disfrute y autonomía.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Aida. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- AlRubaie, & Alhaji. (2021). Empowering future teachers: Cultivating critical thinking in student-led sociolinguistic classrooms in Kuwait. *International Journal of English Language Teaching (IJELT)*.
- Balla. (2022). Reciprocal peer evaluation of teaching and classroom practices: Attitude, impediments, and solutions: A case study of Sudanese faculty members at University of Shendi, Sudan. *International Journal of English Language Teaching (IJELT)*.
- Bandura. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Baumeister, & Leary. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Beck. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Benson. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Routledge.
- Berlyne. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill.
- Brown. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Addison Wesley Longman.
- Brown. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.
- Brown. (2012). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). Pearson Education.
- Burns. (1999). *The feeling good handbook* (2nd ed.). Plume.
- Clark, & Beck. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. Guilford Press.
- Cohen, Manion, & Morrison. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge.

- Creswell. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Csikszentmihalyi. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperCollins.
- Deci, Koestner, & Ryan. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, & Ryan. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deci, Ryan, & Williams. (1994). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Di Domenico, & Ryan. (2017). The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self-determination research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 145.
- Domínguez. (2019). *Bajo rendimiento en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del 4to y 5to de secundaria del Colegio Santa María de Surco, debido al poco uso de estrategias que complementen la enseñanza tradicional del idioma*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Dörnyei. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Dörnyei, & Murphey. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Eccles, & Wigfield. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.

- El Hassan, & Alsawah. (2023). Exploring the impact of ChatGPT on EFL reading practices: Opportunities and challenges. *International Journal of English Language Teaching (IJELT)*.
- Elliot, & Dweck. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press.
- Everett. (2002). *Educational environments and cultural awareness*. Routledge.
- Eysenck, Derakshan, Santos, & Calvo. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353.
- Flores. (2018). *Estrategias metacognitivas para el aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria en Perú*. Universidad de Piura.
- Fraenkel, & Wallen. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Gardner. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, & Lambert. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Gardner, & MacIntyre. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194.
- Hernández, Fernández, & Baptista. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Horwitz. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, & Young. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.

- Johnson, & Johnson. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kerlinger. (1986). *Foundations of behavioral research* (3rd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Litman. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition and Emotion*, 19(6), 793-814.
- Little. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- MacIntyre. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). John Benjamins.
- MacIntyre, & Gardner. (1994). The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), 1-17.
- Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
- Oanh. (2019). Analysis of errors in graph writing committed by Vietnamese learners of IELTS – A case study in Vietnam. *International Journal of English Language Teaching (IJELT)*.
- Oxford. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers.
- Pajares, & Schunk. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception: International perspectives on individual differences* (pp. 239-265). Ablex Publishing.

- Patrick, Ryan, & Kaplan. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Pekrun. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Pérez. (2017). *Impacto de la tecnología en el aprendizaje del inglés en estudiantes de primaria en Perú*. Universidad Nacional de Trujillo.
- Reeve. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Renninger, & Hidi. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge.
- Rodríguez. (2016). *Factores socioeconómicos y el aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria en Perú*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Rogers. (2006). *Interpersonal relationships in education: An educational perspective*. SAGE Publications.
- Rose, McKinley, & Galloway. (2020). Global Englishes and language teaching: A review of pedagogical research. *Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Ryan. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461.
- Ryan, & Deci. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Schiefele. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Schultz. (2006). Behavioral theories and the neurophysiology of reward. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 87-115.
- Schumann. (1997). *The neurobiology of affect in language learning*. Blackwell.
- Schunk, & Pajares. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). Routledge.
- Skehan. (1989). *Individual differences in second-language learning*. Edward Arnold.
- Smith. (2014). *Schooling and educational systems*. Routledge.
- Spielberger. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.
- Sullón. (2021). *Aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el Perú: Uso de lenguas de estudiantes bilingües hablantes de una lengua originaria y castellano durante las sesiones de inglés*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tomlinson. (2013). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Vallerand. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vygotsky. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wigfield, & Cambria. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35.
- Wise. (2004). Dopamine, learning and motivation. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(6), 483-494.

- Yashima. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Young. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Zimmerman. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, & Schunk. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

Nombre del Instrumento: Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) - Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera **Autores Originales:** Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). **Adaptación:** Adaptado al español para estudiantes de [Nivel educativo, Ej: secundaria] en Perú.

Instrucciones: Lee cada enunciado cuidadosamente y marca con una "X" el número que mejor represente tu grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación. No hay respuestas correctas o incorrectas; por favor, responde honestamente según lo que sientas.

Escala de Respuesta: 1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo

(Nota de Codificación para el Investigador: Los ítems marcados con "(I)" son de puntuación inversa. Para el cálculo del puntaje total de ansiedad, sus valores deberán ser invertidos: 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1.)

Escala tipo Likert 1–5: 1 = Totalmente en desacuerdo 5 = Totalmente de acuerdo

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	Me pongo nervioso al hablar inglés en clase.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Siento que mi corazón late rápido al hablar inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Me paralizó al responder preguntas en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Evito participar oralmente en clase de inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Tiendo a temblar cuando debo hablar inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Me preocupa que se burlen si cometo errores en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
7	No participo por miedo a equivocarme en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Me incomoda ser observado cuando hablo inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Siento vergüenza al equivocarme en público.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Me estresa hablar inglés frente a la clase.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Creo que mis compañeros hablan mejor que yo.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Siento que no tengo buen nivel en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Me cuesta encontrar palabras al hablar inglés.	☐	☐	☐	☐	☐

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
14	No me siento seguro con mi pronunciación.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Me frustra si no logro expresarme bien en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Me incomoda asistir a clases de inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Me siento incómodo cuando se usa solo inglés en clase.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Me cuesta concentrarme por el nerviosismo.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Me siento tenso durante evaluaciones orales.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Las clases de inglés me generan estrés.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Me cuesta iniciar conversaciones en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Evito hablar inglés con compañeros.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Me pongo nervioso en trabajos grupales en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Prefiero comunicarme por escrito en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Me preocupa interactuar en inglés con nativos.	☐	☐	☐	☐	☐

Inventario de Motivación Intrínseca (IMI)

Lea las preguntas y marque la casilla que mejor represente su opinión

1 = Totalmente en desacuerdo; 3 = Algo de acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	Aprender inglés es divertido para mí.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Disfruto trabajar en tareas en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Aprender inglés me parece interesante.	☐	☐	☐	☐	☐
4	El aprendizaje del inglés es placentero.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Me gusta estudiar inglés por iniciativa propia.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Me esfuerzo por mejorar en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Dedico tiempo adicional a aprender inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Es importante para mí aprender inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
9	El aprendizaje del inglés requiere mi dedicación.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Me interesa obtener buenos resultados en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Me siento competente para aprender inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Soy capaz de comunicarme en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Tengo habilidades para mejorar mi inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Estoy satisfecho con mi aprendizaje en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Me considero bueno al realizar tareas en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Aprender inglés es útil para mi futuro.	☐	☐	☐	☐	☐
17	El inglés me ayuda en mis estudios.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Aprender inglés tiene valor para mí.	☐	☐	☐	☐	☐
19	El idioma inglés me abrirá oportunidades.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Saber inglés será útil para mi trabajo.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Aprendo inglés porque quiero hacerlo.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Decido por mí mismo estudiar inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Nadie me obliga a aprender inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Tengo libertad sobre cómo aprendo inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Me siento en control de mi aprendizaje del inglés.	☐	☐	☐	☐	☐

FIABILIDAD DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Motivación Intrínseca

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	218	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	218	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,995	25

Estadísticas de elemento

	Media	Desviación estándar	N
Me pongo nervioso al hablar inglés en clase.	3,00	1,421	218
Siento que mi corazón late rápido al hablar inglés.	3,00	1,421	218
Me paraliza al responder preguntas en inglés.	3,00	1,421	218
Evito participar oralmente en clase de inglés.	3,00	1,421	218
Tiendo a temblar cuando debo hablar inglés.	3,00	1,421	218
Me preocupa que se burlen si cometo errores en inglés.	3,00	1,421	218
No participo por miedo a equivocarme en inglés.	3,00	1,421	218
Me incomoda ser observado cuando hablo inglés.	3,00	1,421	218

Siento vergüenza al equivocarme en público.	3,00	1,421	218
Me estresa hablar inglés frente a la clase.	3,00	1,421	218
Creo que mis compañeros hablan mejor que yo.	3,00	1,421	218
Siento que no tengo buen nivel en inglés.	3,00	1,421	218
Me cuesta encontrar palabras al hablar inglés.	3,00	1,421	218
No me siento seguro con mi pronunciación.	3,00	1,421	218
Me frustro si no logro expresarme bien en inglés.	3,00	1,421	218
Me incomoda asistir a clases de inglés.	3,00	1,421	218
Me siento incómodo cuando se usa solo inglés en clase.	3,00	1,421	218
Me cuesta concentrarme por el nerviosismo.	3,00	1,421	218
Me siento tenso durante evaluaciones orales.	3,00	1,421	218
Las clases de inglés me generan estrés.	3,00	1,421	218
Me cuesta iniciar conversaciones en inglés.	3,00	1,421	218
Evito hablar inglés con compañeros.	3,00	1,421	218
Me pongo nervioso en trabajos grupales en inglés.	3,00	1,421	218
Prefiero comunicarme por escrito en inglés.	3,00	1,421	218
Me preocupa interactuar en inglés con nativos.	3,00	1,421	218

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
75,00	1128,249	33,589	25

ANOVA con prueba para no aditividad de Tukey

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Inter sujetos		9793,200	217	45,130		
Intra	Entre elementos	,000	24	,000	,000	1,000
sujetos	Residuo No	,000 ^a	1	,000	,000	1,000
	aditividad					
	Equilibrar	1156,800	5207	,222		
	Total	1156,800	5208	,222		
	Total	1156,800	5232	,221		
Total		10950,000	5449	2,010		

Media global = 3,00

a. La estimación de Tukey de potencia en la que se deben realizar observaciones para conseguir una aditividad = 1,421.

Ansiedad al Hablar en inglés

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	218	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	218	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,995	25

Estadísticas de elemento

	Media	Desviación estándar	N
Aprender inglés es divertido para mí.	3,00	1,421	218
Disfruto trabajar en tareas en inglés.	3,00	1,421	218
Aprender inglés me parece interesante.	3,00	1,421	218
El aprendizaje del inglés es placentero.	3,00	1,421	218
Me gusta estudiar inglés por iniciativa propia.	3,00	1,421	218
Me esfuerzo por mejorar en inglés.	3,00	1,421	218
Dedico tiempo adicional a aprender inglés.	3,00	1,421	218
Es importante para mí aprender inglés.	3,00	1,421	218
El aprendizaje del inglés requiere mi dedicación.	3,00	1,421	218
Me interesa obtener buenos resultados en inglés.	3,00	1,421	218

Me siento competente para aprender inglés.	3,00	1,421	218
Soy capaz de comunicarme en inglés.	3,00	1,421	218
Tengo habilidades para mejorar mi inglés.	3,00	1,421	218
Estoy satisfecho con mi aprendizaje en inglés.	3,00	1,421	218
Me considero bueno al realizar tareas en inglés.	3,00	1,421	218
Aprender inglés es útil para mi futuro.	3,00	1,421	218
El inglés me ayuda en mis estudios.	3,00	1,421	218
Aprender inglés tiene valor para mí.	3,00	1,421	218
El idioma inglés me abrirá oportunidades.	3,00	1,421	218
Saber inglés será útil para mi trabajo.	3,00	1,421	218
Aprendo inglés porque quiero hacerlo.	3,00	1,421	218
Decido por mí mismo estudiar inglés.	3,00	1,421	218
Nadie me obliga a aprender inglés.	3,00	1,421	218
Tengo libertad sobre cómo aprendo inglés.	3,00	1,421	218
Me siento en control de mi aprendizaje del inglés.	3,00	1,421	218

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
75,00	1127,226	33,574	25

ANOVA con prueba para no aditividad de Tukey

		Suma de	gl	Media	F	Sig
		cuadrados		cuadrática		
Inter sujetos		9784,320	217	45,089		
Intra	Entre elementos	,000	24	,000	,000	1,000
sujetos	Residuo No	,000 ^a	1	,000	,000	1,000
	aditividad					
	Equilibrar	1165,680	5207	,224		
	Total	1165,680	5208	,224		
	Total	1165,680	5232	,223		
Total		10950,000	5449	2,010		

Media global = 3,00

a. La estimación de Tukey de potencia en la que se deben realizar observaciones para conseguir una aditividad = 1,421.

CRITERIO DE JUECES



UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN POR EL EXPERTO

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
Santiago Lázaro Susy Rosy	Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión	-Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). -Intrinsic Motivation Inventory (IMI)	Sheila Edith MUÑOZ CONDOR
Título: La Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la IEP "Piragoras". Yanacancha, Pasco - 2025			

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 - 20%	Regular 21 - 40%	Buena 41 - 60%	Muy buena 61 - 80%	Excelente 81 - 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					X
5. SUFFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos técnico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado.					X
Promedio de Valoración Porcentual						

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN : Procede su aplicación es aplicable (Si)

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 100

Cerro de Pasco	04086040		948696754
Lugar y fecha	No. DNI	Firma del Experto	Teléfono



UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN POR EL EXPERTO

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
Morales Gonzales, Fernando G.	DOCENTE UNDAC	-Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). -Intrinsic Motivation Inventory (IMI)	Sheila Edith MUÑOZ CONDOR
Título: La Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la IEP "Pitágoras", Yanacancha, Pasco - 2025			

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado.					X
Promedio de Valoración Porcentual						.

III. OPINION DE APLICACION : Precede su aplicación es aplicable (SI)

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 100

Cerro de Pasco	41318877		963 668 920
Lugar y fecha	No. DNI	Firma del Experto	Teléfono



UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN POR EL EXPERTO

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
HURTADO SANTA CRUZ ISAÍAS JOEL	DOCENTE - I. E. AUGUSTO SALAZAR B.	-Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). -Intrinsic Motivation Inventory (IMI)	Sheila Edith MUÑOZ CONDOR
Título: La Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la IEP "Pitágoras", Yanacancha, Pasco - 2025			

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado.					X
Promedio de Valoración Porcentual						

III. OPINION DE APLICACION: : Procede su aplicación es aplicable (SI)

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 100

CERRO DE PASCO	43715162	 Mg. Pz. Juan P. Huamani Sarmiento PSICÓLOGO C. Pz. P. N. 83750	949913012
Lugar y fecha	No. DNI	Firma del Experto	Teléfono



UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Autor del Instrumento	Nombre del Instrumento de Evaluación	INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Sheila Edith MUNOZ CONDOR	- Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). - Intrinsic Motivation Inventory (IMI)	PITÁGORAS
Título: La Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la IEP "Pitágoras", Yanacancha, Pisco - 2025		

II. INSTRUCCIONES

Lee cada enunciado cuidadosamente y marca con una "X" el número que mejor representa tu grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación. No hay respuestas correctas o incorrectas; por favor, responde honestamente según lo que sientas.

II. ESCALA

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

- FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY SCALE (FLCAS).

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	Me pongo nervioso al hablar inglés en clase.			X		
2	Siento que mi corazón late rápido al hablar inglés.				X	
3	Me paraliza al responder preguntas en inglés.		X			
4	Evito participar oralmente en clase de inglés.					X
5	Tiendo a temblar cuando debo hablar inglés.		X			
6	Me preocupa que se burlen si cometo errores en inglés.					X
7	No participo por miedo a equivocarme en inglés.				X	
8	Me incomoda ser observado cuando hablo inglés.			X		
9	Siento vergüenza al equivocarme en público.				X	
10	Me estresa hablar inglés frente a la clase.		X			
11	Creo que mis compañeros hablan mejor que yo.					X
12	Siento que no tengo buen nivel en inglés.			X		
13	Me cuesta encontrar palabras al hablar inglés.				X	
14	No me siento seguro con mi pronunciación.				X	
15	Me frustro si no logro expresarme bien en inglés.					X
16	Me incomoda asistir a clases de inglés.	X				
17	Me siento incómodo cuando se usa solo inglés en clase.			X		
18	Me cuesta concentrarme por el nerviosismo.				X	
19	Me siento tenso durante evaluaciones orales.				X	
20	Las clases de inglés me generan estrés.	X				
21	Me cuesta iniciar conversaciones en inglés.					X
22	Evito hablar inglés con compañeros.				X	
23	Me pongo nervioso en trabajos grupales en inglés.		X			
24	Prefiero comunicarme por escrito en inglés.					X
25	Me preocupa interactuar en inglés con nativos.			X		
PUNTAJE TOTAL		2	8	15	32	30



UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ANSIEDAD AL HABLAR EN INGLÉS
- INTRINSIC MOTIVATION INVENTORY (IMI)

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	Aprender inglés es divertido para mí.				X	
2	Disfruto trabajar en tareas en inglés.				X	
3	Aprender inglés me parece interesante.				X	
4	El aprendizaje del inglés es placentero.				X	
5	Me gusta estudiar inglés por iniciativa propia.			X		
6	Me esfuerzo por mejorar en inglés.			X		
7	Dedico tiempo adicional a aprender inglés.		X			
8	Es importante para mí aprender inglés.			X		
9	El aprendizaje del inglés requiere mi dedicación.				X	
10	Me interesa obtener buenos resultados en inglés.				X	
11	Me siento competente para aprender inglés.				X	
12	Soy capaz de comunicarme en inglés.				X	
13	Tengo habilidades para mejorar mi inglés.				X	
14	Estoy satisfecho con mi aprendizaje en inglés.				X	
15	Me considero bueno al realizar tareas en inglés.				X	
16	Aprender inglés es útil para mi futuro.					X
17	El inglés me ayuda en mis estudios.					X
18	Aprender inglés tiene valor para mí.					X
19	El idioma inglés me abrirá oportunidades.					X
20	Saber inglés será útil para mi trabajo.					X
21	Aprendo inglés porque quiero hacerlo.					X
22	Decido por mí mismo estudiar inglés.					X
23	Nadie me obliga a aprender inglés.				X	
24	Tengo libertad sobre cómo aprendo inglés.				X	
25	Me siento en control de mi aprendizaje del inglés.				X	
PUNTAJE TOTAL		0	2	9	56	35

Cerro de Pasco, 2025



UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Autor del Instrumento	Nombre del Instrumento de Evaluación	INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Sheila Edith MUÑOZ CONDOR	-Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). -Intrinsic Motivation Inventory (IMI)	PITÁGORAS
Título: La Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la IEP "Pitágoras", Yanacancha, Pasco - 2025		

II. INSTRUCCIONES

Lee cada enunciado cuidadosamente y marca con una "X" el número que mejor represente tu grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación. No hay respuestas correctas o incorrectas; por favor, responde honestamente según lo que sientas.

III. ESCALA

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

- FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY SCALE (FLCAS).

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	Me pongo nervioso al hablar inglés en clase.		X			
2	Siento que mi corazón late rápido al hablar inglés.		X			
3	Me paraliza al responder preguntas en inglés.		X			
4	Evito participar oralmente en clase de inglés.			X		
5	Tiendo a temblar cuando debo hablar inglés.		X			
6	Me preocupa que se burlen si cometo errores en inglés.		X			
7	No participo por miedo a equivocarme en inglés.		X			
8	Me incomoda ser observado cuando hablo inglés.		X			
9	Siento vergüenza al equivocarme en público.			X		
10	Me estresa hablar inglés frente a la clase.			X		
11	Creo que mis compañeros hablan mejor que yo.	X				
12	Siento que no tengo buen nivel en inglés.					X
13	Me cuesta encontrar palabras al hablar inglés.				X	
14	No me siento seguro con mi pronunciación.				X	
15	Me frustra si no logro expresarme bien en inglés.					X
16	Me incomoda asistir a clases de inglés.	X				
17	Me siento incómodo cuando se usa solo inglés en clase.			X		
18	Me cuesta concentrarme por el nerviosismo.	X				
19	Me siento tenso durante evaluaciones orales.	X				
20	Las clases de inglés me generan estrés.	X				
21	Me cuesta iniciar conversaciones en inglés.					X
22	Evito hablar inglés con compañeros.			X		
23	Me pongo nervioso en trabajos grupales en inglés.	X				
24	Prefiero comunicarme por escrito en inglés.				X	
25	Me preocupa interactuar en inglés con nativos.					X
PUNTAJE TOTAL		6	14	15	12	20



UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ANSIEDAD AL HABLAR EN INGLÉS
- INTRINSIC MOTIVATION INVENTORY (IMI)

Nº	Item	1	2	3	4	5
1	Aprender inglés es divertido para mí.		X			
2	Disfruto trabajar en tareas en inglés.		X			
3	Aprender inglés me parece interesante.					X
4	El aprendizaje del inglés es placentero.			X		
5	Me gusta estudiar inglés por iniciativa propia.		X			
6	Me esfuerzo por mejorar en inglés.				X	
7	Dedico tiempo adicional a aprender inglés.		X			
8	Es importante para mí aprender inglés.					X
9	El aprendizaje del inglés requiere mi dedicación.					X
10	Me interesa obtener buenos resultados en inglés.					X
11	Me siento competente para aprender inglés.			X		
12	Soy capaz de comunicarme en inglés.				X	
13	Tengo habilidades para mejorar mi inglés.				X	
14	Estoy satisfecho con mi aprendizaje en inglés.			X		
15	Me considero bucho al realizar tareas en inglés.				X	
16	Aprender inglés es útil para mi futuro.					X
17	El inglés me ayuda en mis estudios.					X
18	Aprender inglés tiene valor para mí.					X
19	El idioma inglés me abrirá oportunidades.					X
20	Saber inglés será útil para mi trabajo.					X
21	Aprendo inglés porque quiero hacerlo.				X	
22	Decido por mí mismo estudiar inglés.				X	
23	Nadie me obliga a aprender inglés.				X	
24	Tengo libertad sobre cómo aprendo inglés.				X	
25	Me siento en control de mi aprendizaje del inglés.				X	
PUNTAJE TOTAL		0	6	12	36	45

Cerro de Pasco, 2025

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: "La Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco - 2025”

Autores: Bach. Sheila Edith MUÑOZ CONDOR

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIÓN	METODOLOGÍA
Problema General ¿Qué relación existe entre la Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco - 2025?	Objetivo General Determinar la relación existe entre la Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco - 2025.	Hipótesis General Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la Ansiedad al Hablar en inglés en Estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco - 2025.	Variable I Motivación Intrínseca	1. Interés	Enfoque de investigación: Cuantitativo Tipo de investigación: Básica – Correlacional Nivel de investigación: Descriptivo Método de investigación: Hipotético deductivo Diseño de investigación: Correlacional – bivariado - transaccional Técnicas e instrumentos de recolección de datos: Técnicas: - Cuestionario. Instrumento: - Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). - Intrinsic Motivat
				2. Importancia	
				3. Competencia Percibida	
				4. Utilidad	
				5. Presión	
				6. Experimentar Elección	
Problemas específicos 1. ¿Qué relación existe entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Comunicación Oral de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025?	Objetivos específicos 1. Determinar la relación entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Comunicación Oral de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.	Hipótesis específicas 1. Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Comunicación Oral de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.	Variable II Ansiedad al Hablar en inglés	1. Comunicación Oral	
				2. Miedo a la Evaluación	
				3. Ansiedad en Clase	
				4. Percepción de Competencia	
				5. Relaciones Interpersonales	

2. ¿Qué relación existe entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Miedo a la Evaluación de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025?	2. Determinar la relación entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Miedo a la Evaluación de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.	2. Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Miedo a la Evaluación de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.			ion Inventory (IMI) <u>Procesamiento de datos:</u> Estadístico
3. ¿Qué relación existe entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Ansiedad en Clase de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025?	3. Determinar la relación entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Ansiedad en Clase de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.	3. Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Ansiedad en Clase de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.			
4. ¿Qué relación existe entre la Motivación Intrínseca y la dimensión	4. Determinar la relación entre la Motivación Intrínseca y la dimensión	4. Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión			

Percepción de Competencia de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025? 5. ¿Qué relación existe entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Relaciones Interpersonales de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025?	Percepción de Competencia de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025. 5. Determinar la relación entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Relaciones Interpersonales de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.	Percepción de Competencia de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025. 5. Existe una relación significativa entre la Motivación Intrínseca y la dimensión Relaciones Interpersonales de la Ansiedad al Hablar en inglés en estudiantes de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha, Pasco – 2025.			
--	--	---	--	--	--

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable: Motivación Intrínseca

Autores: Bach. Sheila Edith MUÑOZ CONDOR

Variable	Definición conceptual (autor)	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems representativos (escala Likert 1–5)
Motivación intrínseca	Es el impulso interno que lleva al estudiante a aprender por disfrute, curiosidad y satisfacción personal, sin necesidad de recompensas externas. (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000)	Nivel de motivación interna en el aprendizaje del inglés, medido mediante el <i>Intrinsic Motivation Inventory (IMI)</i> , adaptado para estudiantes de secundaria peruanos.	Interés / disfrute	Agrado por aprender inglés	1. Aprender inglés es divertido para mí. 2. Realmente disfruto trabajar en tareas en inglés. 3. Me parece interesante aprender inglés. 4. Aprender inglés es una actividad placentera. 5. Me gusta estudiar inglés durante mi tiempo libre. 6. Me esfuerzo mucho por aprender inglés. 7. Dedico tiempo adicional a mejorar mi nivel.
			Esfuerzo / importancia	Compromiso con el aprendizaje	8. Hacer bien en inglés es importante para mí. 9. Aprender inglés requiere mi dedicación. 10. Intento hacerlo lo mejor posible en inglés. 11. Me considero competente para aprender inglés.
			Competencia percibida	Percepción de dominio y habilidad	12. Me siento capaz de comunicarme en inglés. 13. Creo que tengo habilidades suficientes para mejorar.

Variable	Definición conceptual (autor)	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems representativos (escala Likert 1–5)
			Valor / utilidad	Utilidad académica y personal percibida	14. Estoy satisfecho con mi desempeño en inglés. 15. Soy bueno al realizar tareas en inglés. 16. Saber inglés me ayudará en el futuro. 17. El inglés es útil para mis estudios. 18. Aprender inglés tiene valor para mí. 19. El idioma inglés abrirá más oportunidades. 20. El inglés me será útil en el trabajo. 21. Aprendo inglés porque quiero hacerlo. 22. Decido por mí mismo estudiar inglés.
			Autonomía / elección	Grado de decisión personal y libertad percibida	23. Nadie me obliga a aprender inglés. 24. Tengo libertad para cómo y cuándo estudiar. 25. Me siento en control de mi proceso de aprendizaje.

Ansiedad al Hablar en inglés

Autores: Bach. Sheila Edith MUÑOZ CONDOR

Variable	Definición conceptual (autor)	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems representativos (escala Likert 1–5)
Ansiedad al hablar en inglés	Conjunto de emociones negativas (tensión, temor, inseguridad) que surgen al comunicarse oralmente en inglés, afectando el desempeño del estudiante. (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre, 2002)	Nivel de ansiedad comunicativa oral en inglés, medido por el <i>Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)</i> , adaptado para adolescentes.	Comunicación oral espontánea	Reacción emocional ante situaciones de habla	1. Me siento nervioso cuando tengo que hablar inglés en clase. 2. Mi corazón late más rápido cuando el profesor me pide hablar inglés. 3. Me paralizó al tratar de contestar preguntas orales en inglés. 4. Evito voluntariamente responder en inglés. 5. Tiemblo cuando sé que debo hablar inglés.
			Miedo a la evaluación	Temor a equivocarse o ser juzgado	6. Me preocupa que los demás se burlen si cometo errores. 7. Evito participar para no equivocarme. 8. Me incomoda ser observado mientras hablo inglés. 9. Siento vergüenza al equivocarme en público. 10. Me estreso si sé que hablaré frente a la clase.
			Percepción de competencia	Autoevaluación negativa del desempeño oral	11. Creo que mis compañeros hablan mejor que yo.

Variable	Definición conceptual (autor)	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems representativos (escala Likert 1–5)
			Ansiedad en clase	Tensión general durante la sesión de inglés	12. Siento que mi nivel es inferior al esperado. 13. Me cuesta encontrar palabras al hablar inglés. 14. No me siento seguro sobre mi pronunciación. 15. Me frustro cuando no logro expresarme bien. 16. Me incomoda asistir a clases de inglés. 17. Me siento incómodo cuando el profesor usa solo inglés. 18. Me cuesta concentrarme por el nerviosismo. 19. Me siento tenso durante las evaluaciones orales. 20. Las clases de inglés me generan estrés constante. 21. Me cuesta iniciar conversaciones en inglés. 22. Evito hablar inglés con compañeros.
			Interacción social en inglés	Dificultades para relacionarse comunicativamente	23. Me pongo nervioso en actividades grupales en inglés. 24. Prefiero comunicarme por escrito en inglés. 25. Me preocupa interactuar en

Variable	Definición conceptual (autor)	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems representativos (escala Likert 1–5)
					inglés con hablantes nativos.

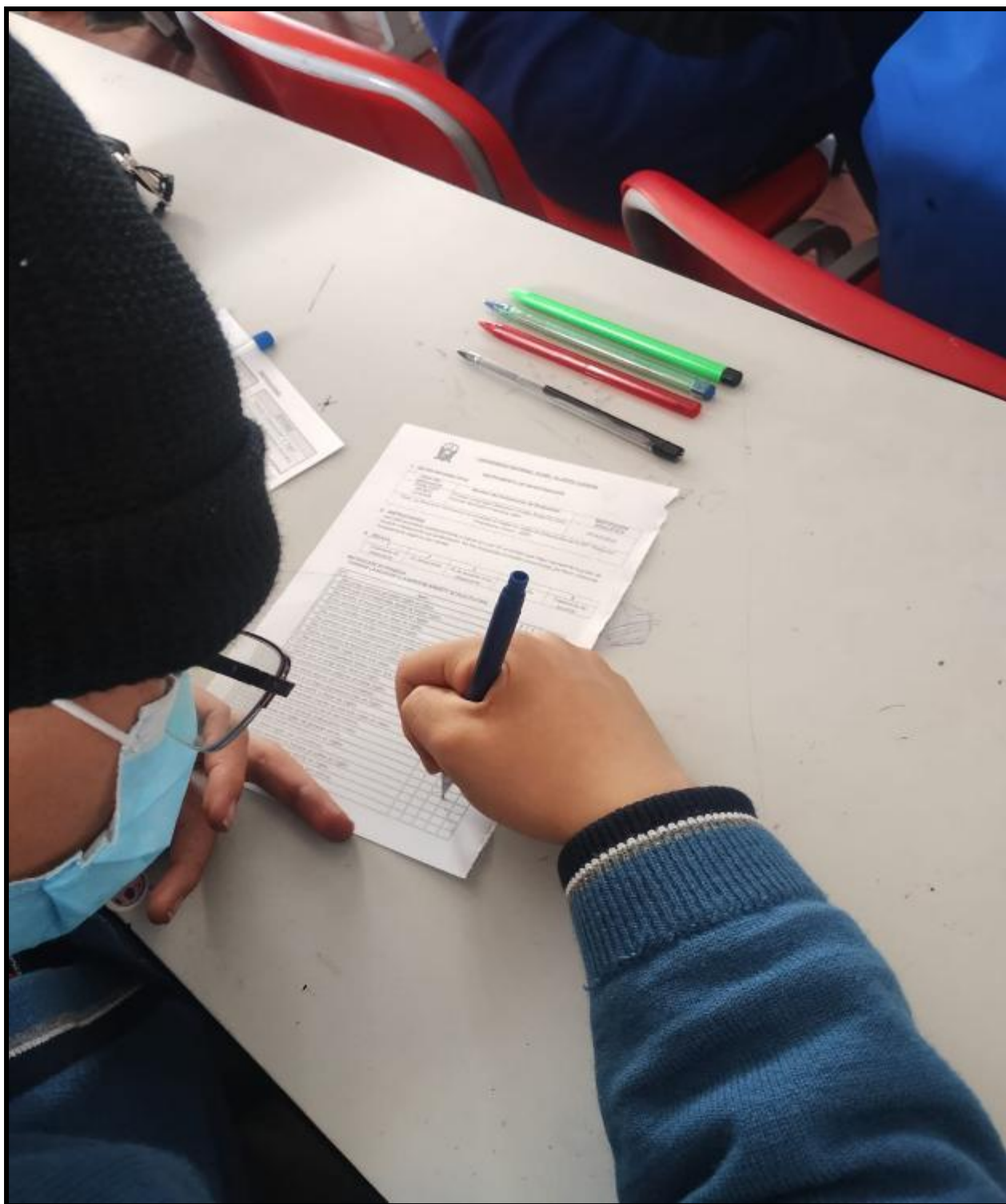
EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



Frontis de la IEP Pitágoras.



Investigadora en el aula aplicando el instrumento de investigación.



Investigadora en el aula aplicando el instrumento de investigación.



Investigadora en el aula aplicando el instrumento de investigación.