



**Somos calidad,
somos USC**

**Ansiedad lingüística en estudiantes universitarios. Revisión reflexiva y
líneas de intervención pedagógica**

Darcy Natalia Bermúdez Angulo

Psicóloga

Abraham Mora Jiménez

GINEYSA Grupo de Investigación en Educación y Salud

Salud y sociedad

**Facultad de Salud
Psicología
Universidad Santiago de Cali
Santiago de Cali - Colombia
2025**

Ansiedad lingüística en estudiantes universitarios. Revisión reflexiva y líneas de intervención pedagógica

Language anxiety in university students. Reflective review and lines of pedagogical intervention

Darcy Natalia Bermudez Angulo
Facultad de salud
Estudiante de pregrado en psicología
Universidad Santiago de Cali
Darcy.bermudez00@usc.edu.co

Abraham Mora Jiménez
Facultad de salud
Director asesor de trabajo de grado en psicología
Universidad de Santiago de Cali
abraham.mora00@usc.edu.co

Resumen

Introducción: La enseñanza del inglés en el contexto universitario colombiano enfrenta múltiples desafíos. Uno de los más ignorados pero determinantes es la ansiedad lingüística, una forma de ansiedad situacional que afecta la disposición y el rendimiento de los estudiantes en contextos de uso del idioma.

Objetivo: Reflexionar críticamente sobre el rol de la ansiedad lingüística en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y proponer líneas de intervención educativa en el contexto universitario colombiano.

Metodología: Se realizó una revisión reflexiva de literatura científica actualizada (2015–2024) en bases de datos indexadas (Scopus, ERIC, SciELO, DOAJ y Google Scholar).

Resultados: Se evidenció que las prácticas evaluativas convencionales, la exposición oral forzada y la falta de formación docente en competencias socioemocionales son factores que intensifican la ansiedad lingüística. Asimismo, se identificaron alternativas como el rediseño de evaluaciones, el uso de herramientas diagnósticas afectivas y la implementación de estrategias basadas en el acompañamiento emocional.

Conclusión: La ansiedad lingüística no es un fenómeno menor; es un síntoma de modelos pedagógicos que excluyen la emocionalidad del aprendizaje. Atender este problema es una exigencia ética y pedagógica, y su abordaje puede mejorar no solo los resultados académicos, sino también el bienestar y la equidad en el aula universitaria.

Palabras Clave: ansiedad lingüística, enseñanza de inglés, educación superior, emociones en el aula, Colombia.

Abstract

Introduction: Teaching English in the Colombian university context faces multiple challenges. One of the most overlooked but decisive challenges is language anxiety, a form of situational anxiety that affects students' willingness and performance in language use contexts.

Objective: To critically reflect on the role of language anxiety in learning English as a foreign language and to propose lines of educational intervention in the Colombian university context.

Methodology: A reflective review of current scientific literature (2015–2024) was conducted in indexed databases (Scopus, ERIC, SciELO, DOAJ, and Google Scholar).

Results: It was found that conventional assessment practices, forced oral exposure, and a lack of teacher training in social-emotional skills are factors that intensify language anxiety. Alternatives were also identified, such as the redesign of assessments, the use of affective diagnostic tools, and the implementation of strategies based on emotional support.

Conclusion: Language anxiety is not a minor phenomenon; it is a symptom of pedagogical models that exclude emotionality from learning. Addressing this problem is an ethical and pedagogical requirement and doing so can improve not only academic results but also well-being and equity in the university classroom.

Keywords: language anxiety, English language teaching, higher education, emotions in the classroom, Colombia.

INTRODUCCIÓN

Dialogar sobre la calidad de la educación es un tópico cada vez más relevante en la actualidad dado que permite interpretar la realidad y transformarla, contribuyendo a que los sujetos se adapten al contexto en el que viven. Esta calidad educativa contiene obstáculos que impiden el desarrollo eficaz de la misma ya que aparecen factores culturales, cognitivos y emocionales. En ese contexto, el aprendizaje de una nueva lengua extranjera no es la excepción ya que surge como una necesidad el mejorar el proceso de formación, mitigando estos obstáculos.

En Colombia, con el fin de impulsar el bilingüismo se han creado diversos programas e iniciativas como el *Programa Nacional de Bilingüismo* (Ministerio de Educación Nacional, 2004), el *Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE)* (Ministerio de Educación Nacional, 2010) o el *Programa Nacional de Inglés* (Ministerio de Educación

Nacional, 2015), pero, a pesar de estos esfuerzos institucionales hay una brecha persistente para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Esto lo comprueban diagnósticos realizados como el informe más reciente del English Proficiency Index que ubica al país dentro del rango de “bajo dominio del idioma” al encontrarse en el puesto 77 entre 113 países (EF English Proficiency Index, 2023).

En el contexto universitario, una estrategia implementada ha sido la obligatoriedad de cursar niveles de inglés como requisito de grado en algunas universidades en comunión con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) que exige un nivel A2 para técnicos y tecnólogos, y un nivel B1 para profesionales universitarios y maestrías que varía según la universidad y programa académico (Benavides, 2021). Pese a esto, los resultados de pruebas estandarizadas como el TOEFL o el IELTS presentan bajo rendimiento y escasa participación en actividades que exigen desempeño en lengua extranjera (Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana, 2023; Canadian College, 2024), lo cual indica que los factores metodológicos o técnicos no explican por sí mismos estas dificultades y por lo tanto se requieren estudios que aborden el papel de las emociones en la adquisición de una segunda lengua.

En este contexto, resulta válido señalar que el aprendizaje de una segunda lengua generalmente se lleva a cabo en entornos formales y en circunstancias menos envolventes, lo que requiere un esfuerzo más consciente del alumno. Para que ese aprendizaje llegue, se requiere que el estudiante se apropie de estructuras gramaticales y recursos léxicos, así como la gestión de variables afectivas que influyen en la forma en que éste se enfrenta a la experiencia comunicativa y por lo tanto influye también en su participación activa. Uno de estos factores es la *ansiedad lingüística*, que es un tipo de ansiedad situacional surgida específicamente en contextos de comunicación en un idioma no nativo, la cual ha sido objeto de diversos estudios debido a su impacto en la disposición al habla y a la confianza comunicativa (Abad y otros, 2021; Borisova y otros, 2024; Botes y otros, 2020).

Este tipo de ansiedad se manifiesta comúnmente como miedo a cometer errores, temor al juicio del otro e incluso como un bloqueo ante situaciones de habla limitando la exposición, la práctica oral y la adquisición efectiva del idioma. En otras palabras, es un tipo de ansiedad que impacta directamente la disposición del estudiante a participar, la fluidez de su discurso, su memoria de trabajo durante tareas lingüísticas y la construcción de una autoimagen académica segura (Horwitz y otros, 1986).

Aun cuando en el contexto actual, dominar una segunda lengua y particularmente el inglés, se ha convertido en una habilidad indispensable para la inserción académica, profesional y cultural; y a pesar del esfuerzo institucional por promover el bilingüismo o multilingüismo, muchos estudiantes continúan experimentando dificultades para desenvolverse en este aspecto que no pueden explicarse únicamente por aspectos pedagógicos o metodológicos (Silva, 2023). Aquí es donde surge la *ansiedad lingüística* como un concepto clave para comprender los obstáculos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en ambientes formales como el aula, donde la presión evaluativa y la exposición social son constantes.

El concepto de *ansiedad lingüística* fue desarrollado por Horwitz, Horwitz y Cope (1986), para definir una experiencia de aprensión específica durante el aprendizaje de lenguas extranjeras que presenta variaciones según el contexto ambiental, la percepción individual de amenaza y los niveles de estrés del aprendiz.

Esta forma específica de ansiedad se caracteriza por síntomas fisiológicos (sudoración, tensión muscular), cognitivos (bloques, autocrítica) y conductuales (evitación, silencio). En Colombia, investigaciones como las de Ramírez & Velez-Rendón (2020) y Guerrero Nieto & Quintero Polo (2018) han mostrado que la ansiedad se intensifica en ambientes evaluativos, cuando se deben realizar presentaciones orales o cuando el profesor corrige en público.

Aunque este tipo de ansiedad puede tener efectos negativos en el rendimiento y la participación de los estudiantes, estudios como los de Scovel (1978) plantean que

este es un fenómeno multidimensional ya que, en niveles moderados, la ansiedad puede potenciar o estimular el aprendizaje. Sin embargo, según Horwitz et. al (1986) incluso controlando otros factores como el temor general a los exámenes, la ansiedad lingüística sigue teniendo un peso importante en el rendimiento académico (aproximadamente $\frac{1}{4}$ parte) por lo que ignorar este fenómeno es invisibilizar las dinámicas internas de los sujetos, especialmente aquellas de índole emocional.

Por tanto, a pesar de ser documentada en diversos estudios referidos al bilingüismo o al aprendizaje de segundas lenguas, este ha sido un fenómeno que es subestimado ya que se suelen ignorar las barreras emocionales que obstaculizan el aprendizaje (Dewaele & Li, 2020). La falta de atención a los factores afectivos refuerza narrativas de “fracaso personal” en los estudiantes, quienes suelen atribuir sus dificultades al desinterés o a una supuesta incapacidad natural para aprender idiomas.

Es por esta razón que resulta pertinente explorar con mayor profundidad este tipo de ansiedad y su afectación en los procesos cognitivos, motivacionales y actitudinales de los estudiantes ya que ello permitiría diseñar intervenciones pedagógicas que realmente favorezcan tanto el rendimiento académico como el bienestar psicológico de los estudiantes. Así mismo, permitiría reconocer la experiencia del aprendizaje como una experiencia emocional que está mediada por el contexto social, cultural y educativo.

Marco de Referencia

Spielberger (1972) y su equipo desarrollaron un modelo teórico en el cual hay una escala de ansiedad que diferencia dos dimensiones. Por una parte, se encuentra la *ansiedad rasgo* que se refiere a una predisposición estable a experimentar ansiedad de manera frecuente y en distintos contextos. Por otra, se encuentra la *ansiedad situacional* o *ansiedad de estado* que tiene que ver más como una respuesta transitoria a situaciones particulares.

El enfoque de Spielberger (1972) sentó las bases para analizar la manera en que distintas situaciones generan distintas respuestas afectivas lo cual, a su vez, permitió que se quisiera comprender la manera en que las dinámicas contextuales impactan de formas específicas a los sujetos incluyendo entornos educativos o académicos donde se combinan la evaluación constante y la presión por el desempeño.

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) formularon una definición ampliamente reconocida de *ansiedad lingüística* (FLA por sus siglas en inglés foreign Language Anxiety) a la que describen como "un conjunto único de autopercepciones, creencias, emociones y conductas vinculadas al aprendizaje de lenguas en el aula que proviene de la singularidad del proceso de aprendizaje de lenguas" (p. 128). Su argumento es que la FLA no se asemeja precisamente a las emociones de ansiedad de los individuos en general, sino que debe ser particular a cada circunstancia por lo que se refiere a un tipo de ansiedad situacional.

Los autores identificaron tres componentes clave de FLA en entornos educativos: i) el Aprendizaje Comunicativo (CA) que hace referencia a emociones que emergen al interactuar con otros individuos en lengua extranjera como situaciones en las que se requiere hablar en público, intervenir en clase o responder preguntas; ii) la Ansiedad frente a las Pruebas (TA) que se activa cuando se enfrenta a pruebas que evalúan su desempeño lingüístico, sobre todo cuando ha depositado altas expectativas en los resultados. Finalmente, el Temor a la Evaluación Negativa (FNE) que es más amplio ya que se refiere al miedo de ser juzgado por otros como incompetente, miedo a cometer errores delante del docente o de los compañeros, o a recibir retroalimentación negativa (Horwitz y otros, 1986).

Como se señaló, las manifestaciones de la ansiedad lingüística pueden ser preocupación excesiva, miedo al juicio negativo, baja autoestima, nerviosismo al hablar en público y temor a cometer errores gramaticales o fonológicos. Sin embargo, MacIntyre y Gardner (1991) afirman que además afecta directamente los procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje como la atención, la memoria y

la codificación de la información de modo que los estudiantes ansiosos tienden a evitar la participación activa reduciendo así las oportunidades de práctica lingüística, lo que a largo plazo impacta negativamente en su progreso.

La investigación especializada ha evidenciado que, dado su impacto comprobado en el aprendizaje, las estrategias pedagógicas deben implementar estrategias que aborden la gestión de la ansiedad lingüística (Goñi, 2019). La investigación de Liu (2020), por ejemplo, observa que los enfoques didácticos de carácter comprensivo pueden reducir de forma significativa los niveles de ansiedad en el aula, así mismo, Zhang y Tan (2024) complementan esta perspectiva al mostrar que también se asocian con mejoras sostenidas en el rendimiento académico. Esta correlación puede explicarse desde la interacción entre los factores afectivos y la disposición a participar porque, al disminuir la presión evaluativa y el temor al juicio, los estudiantes experimentan un entorno más seguro lo cual favorece el desarrollo de sus habilidades comunicativas en la lengua extranjera.

Metodología

Este artículo adopta una estrategia metodológica cualitativa de tipo documental e interpretativo que articula dos componentes: una revisión reflexiva de literatura científica especializada centrada en el fenómeno de la ansiedad lingüística vinculada a la enseñanza de lenguas extranjeras en instituciones de educación superior. De acuerdo con Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), este tipo de análisis cualitativo no empírico permite abordar fenómenos complejos a partir de la interpretación de fuentes secundarias, cuando se realiza desde una postura reflexiva y con fundamentos teóricos sólidos. En la misma línea, Hernández Sampieri et al. (2014) reconocen la validez de metodologías basadas en el análisis crítico de literatura científica y experiencias reportadas, especialmente cuando se busca generar conocimiento aplicable a contextos reales desde una perspectiva psicosocial.

La revisión de literatura se realizó con el propósito de reunir y sintetizar, con actualización temporal, la literatura pertinente sobre la temática analizada. El

procedimiento se alineó con PRISMA (2020) desde la identificación hasta la elegibilidad. La búsqueda se ejecutó en Scopus, ERIC, SciELO y DOAJ, además de Google Scholar, restringiendo el horizonte temporal a 2015–2024 para garantizar la actualidad y relevancia de los estudios seleccionados¹ y utilizando descriptores articulados mediante los siguientes operadores booleanos:

“foreign language anxiety” AND “higher education”

“language learning anxiety” AND “Colombia”

“affective factors” AND “English language teaching”

“emotional dimensions” AND “language pedagogy”

Los criterios de inclusión fueron: (1) publicaciones en inglés o español entre 2015 y 2024; (2) estudios empíricos, revisiones sistemáticas o teóricas que abordaran específicamente la ansiedad lingüística en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL); (3) investigaciones con pertinencia directa al contexto universitario o a la educación superior. Se excluyeron textos enfocados exclusivamente en niveles escolares (primaria y secundaria) o sin acceso completo al contenido.

Esta revisión permitió identificar las principales categorías teóricas del fenómeno (dimensiones afectivas, impactos en la producción oral, correlatos cognitivos, estrategias docentes), así como las tendencias investigativas actuales y los vacíos aún no abordados en el contexto colombiano.

Tal como lo plantean Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), este tipo de análisis cualitativo no empírico permite abordar fenómenos complejos a partir de la

¹ Teniendo en cuenta que el año de realización de esta revisión de literatura es el 2025 se recogieron estudios de la última década (2015-2024) para recoger los aportes más recientes sobre la FLA. Este marco temporal abarca un momento de transformación en las prácticas pedagógicas tanto por el cambio en los escenarios educativos debido a la pandemia por COVID-19, pero también porque en la última década los programas de bilingüismo y la expansión del acceso a las pruebas estandarizadas como el TOEFL o el IELTS. De esta manera, se consideró que al incluir literatura anterior a la última década podría incorporar marcos teóricos desactualizados o alejados del contexto actual de la educación superior.

interpretación rigurosa de fuentes secundarias, siempre que se realice desde una postura crítica, situada y teóricamente fundamentada. En la misma línea, Hernández Sampieri et al. (2014) reconocen la validez de metodologías basadas en el análisis reflexivo de literatura científica y prácticas institucionales reportadas, especialmente cuando se busca generar conocimiento aplicable a contextos reales desde una perspectiva psicosocial.

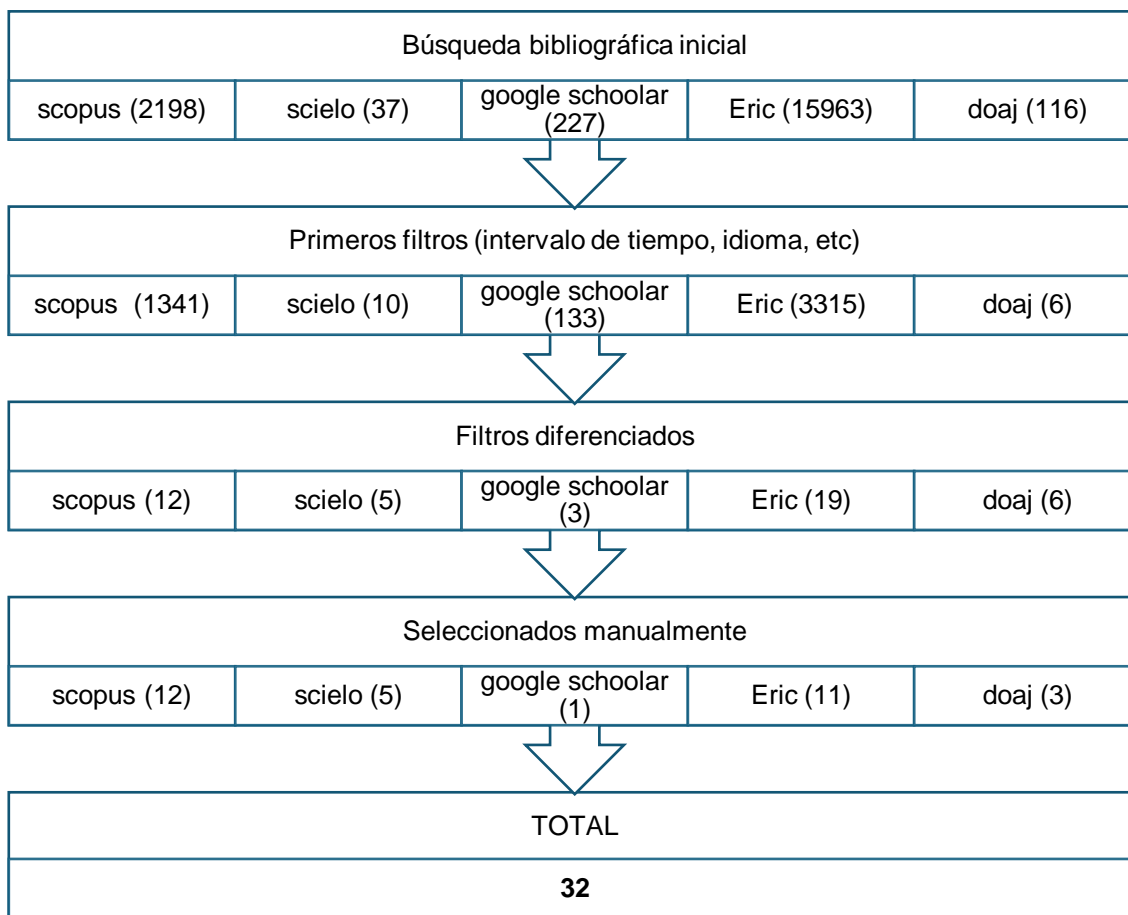
Para la selección de los artículos se realizó una búsqueda bibliográfica inicial en las dos bases de datos citadas encontrándose 18541 artículos, tras la aplicación de los filtros iniciales se encontraron un total de 4805 artículos. Posteriormente, se realizaron filtros diferenciados en cada base de datos (Ver Tabla 1) encontrándose un total de 45 artículos de los cuales se realizó lectura completa y aplicando la lista de verificación PRISMA (2020) se excluyeron manualmente aquellos duplicados y aquellos que desbordaban la temática de investigación (Ver Figura 1).

Tabla 1. Resultados de la búsqueda de literatura científica (2015–2024)

Descriptor de búsqueda	Base de datos	Nº artículos encontrados	Nº artículos seleccionados	Tipos de estudio incluidos	Enfoque geográfico	Pertinencia
<i>“foreign language anxiety” AND “higher education”</i>	Scopus	1341	12	Cuantitativos correlacionales, cualitativos, mixtos, metaanálisis, revisiones sistemáticas	Global (EE.UU., China, España, Irán, Turquía)	Alta
<i>“language learning anxiety” AND “Colombia”</i>	SciELO / Google Scholar	10 / 133	5 / 1		Colombia (U. Nacional, U. de Antioquia, UTP)	Muy alta
<i>“affective factors” AND “English language teaching”</i>	ERIC	3315	11		Global, con énfasis en América Latina y Asia	Alta
<i>“emotional dimensions” AND “language pedagogy”</i>	DOAJ	6	3		Europa y Latinoamérica (Brasil, Chile, México)	Media/Alta

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Diagrama de flujo para la selección de los artículos



Fuente: Elaboración propia

Resultados

La revisión de literatura permitió seleccionar 32 estudios (Ver Anexo 1) en los cuales se identificaron tres grandes factores de manera transversal que inciden o intensifican la posibilidad de aparición de la ansiedad lingüística (FLA). Estos son: i) la presión de la evaluación de la exposición oral pública, ii) la percepción que los estudiantes tienen sobre un juicio por parte del docente o del grupo de pares, y iii) la falta de estrategias pedagógicas centradas en el acompañamiento emocional, es decir, la ausencia de estrategias orientadas a contener o gestionar las emociones del estudiante.

En cuanto a las características de los artículos encontrados se tiene que la mayor parte de los estudios encontrados tienen una concentración marcada entre 2017–2024 siendo 2024 el año en el que más publicaciones se hallaron (9 estudios). La mayor parte de los diseños son mixtos ($\approx 36\%$), seguidos por cualitativos ($\approx 23\%$), cuantitativos ($\approx 16\%$) y cuasi-experimentales/experimentales ($\approx 13\%$), además de estudios de caso e investigación-acción ($\approx 13\%$ en conjunto). De esta distribución se puede inferir que la mayor parte de los artículos referentes al tema de estudio lo que hace es triangular la medición psicométrica con la evidencia interpretativa con lo cual explican la manera en que la ansiedad lingüística tiene relación con el desempeño y la experiencia estudiantil. En cuanto a la distribución geográfica se observa que los estudios son multisituados con buena parte de la representación latinoamericana donde Colombia aporta 12 de los 32 registros, seguida por Irán (4) y China y España (3 cada uno), además de contribuciones aisladas de Chile, Bangladesh, Hong Kong, Australia, Afganistán, Egipto, India y Pakistán.

Referente al enfoque de los estudios, se tiene que los cuantitativos suelen realizar asociaciones entre ansiedad y rendimiento o variables motivacionales (Zhao y otros, 2022; Zheng y otros, 2023; Oñate & Acuña, 2024; Kaur y otros, 2024; Morshedian & Meshkat, 2020), mientras que los estudios cualitativos profundizan en percepciones, creencias y prácticas de aula (Bai, 2024; Biju y otros, 2024; Thai & King, 2024; Zhang & Tan, 2024; Bedoya, 2014; Cerón & Miranda, 2023; López y otros, 2021; Rojas & Artunduaga, 2018; Vergara & Calle, 2024). Por su parte, los estudios de tipo mixto combinan escalas estandarizadas (p. ej., FLCAS) con entrevistas o desempeño observado para producir explicaciones más completas (Martin & Álvarez, 2017; Heydarnejad y otros, 2022; Wu, 2024; Quvanch y otros, 2024; El-Hariri, 2017; Fuentealba & Quintanilla, 2025; Sanz y otros, 2021) y los cuasi-experimentales/experimentales evalúan impactos de intervenciones didácticas o tecnológicas sobre ansiedad y rendimiento (Chen & Chew, 2021) (López & Casado, 2024; Mohammad & Kamran, 2023; Ibarra y otros, 2020).

Con respecto a las características de los participantes se encontró que el promedio del tamaño muestral por estudio es de 60 participantes (rango: 3–552),

con un total agregado aproximado de 3.122 estudiantes. En los casos en que se reporta la distribución por sexo (20 estudios), el conjunto suma 1.203 mujeres y 1.130 hombres, lo que implica una composición prácticamente balanceada. El promedio de edad que se reporta (en los casos en que se indica) se sitúa alrededor de los 24 años, coherente con población universitaria. La mayoría de los registros se refieren explícitamente a estudiantes universitarios de programas de inglés como lengua extranjera o cursos disciplinares realizados en idioma inglés (EMI), con diferencias en cuanto a semestre, nivel de dominio y modalidad (presencial, virtual o blended) (Heydarnejad y otros, 2022; Wu, 2024; Zhao y otros, 2022; Zheng y otros, 2023; Oñate & Acuña, 2024; Kaur y otros, 2024; Mohammad & Kamran, 2023; Bedoya, 2014; Vega y otros, 2017).

En cuanto a las características de los instrumentos se observó para medir la ansiedad se usa mucho la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) o variantes de la misma (≥ 10 estudios), casi siempre combinada con entrevistas semiestructuradas o grupos focales para realizar análisis más diferenciados (Martin & Álvarez, 2017; Heydarnejad y otros, 2022; Wu, 2024; Zhao y otros, 2022; Zheng y otros, 2023; Quvanch y otros, 2024; Ahmed y otros, 2023; El-Hariri, 2017; Fuentealba & Quintanilla, 2025; Oñate & Acuña, 2024). Para medir el tema afectivo se emplean instrumentos como MSLQ (estrategias y motivación), FLE (foreign language enjoyment), ABS (buoyancy) y AERQ (regulación emocional académica), además de cuestionarios adaptados de Gardner (Wu, 2024; Zhao y otros, 2022; Zheng y otros, 2023; Kaur y otros, 2024; Morshedian & Meshkat, 2020).

Para observar la ansiedad en conjunto con el desempeño cognitivo se utilizaron rúbricas de expresión oral, pruebas específicas de inglés, tareas de traducción productiva (WPTT) e indicadores académicos institucionales como GPA (Zheng y otros, 2023; Oñate & Acuña, 2024; Morshedian & Meshkat, 2020; Herrera & Tovar, 2017; Ibarra y otros, 2020; Newsom-Ray & Rutter, 2016). Los estudios de tipo cualitativo emplearon entrevistas, observación de aula, diarios reflexivos, análisis de foros y “narrative frames” para diferenciar y perfilar creencias, atribuciones y

experiencias de evaluación y de retroalimentación que medían la relación entre ansiedad y comportamiento en clase (Bai, 2024; Biju y otros, 2024; Thai & King, 2024; Zhang & Tan, 2024; Bedoya, 2014; Cerón & Miranda, 2023; Díaz, 2014; Rojas & Artunduaga, 2018; Vergara & Calle, 2024). Finalmente, varios estudios construyeron o adaptaron cuestionarios para medir dimensiones específicas del entorno o de la intervención (p. ej., disfrute, colaboración, intención de uso de tecnología), lo cual es interesante porque permite ampliar la cobertura, pero se debe reportar validez y confiabilidad de los instrumentos creados (Chen & Chew, 2021; López & Casado, 2024; Kaur y otros, 2024; Mohammad & Kamran, 2023).

Los patrones hallados permiten observar que la FLA en el contexto universitario se entiende como una respuesta emocional pero más que ello como un fenómeno complejo que resulta de la interacción entre factores sociales, pedagógicos y evaluativos. El hecho de que instrumentos como la FLCAS aparezcan de manera recurrente, así como la centralidad de la evaluación oral y estos en conjunto con relatos estudiantiles sobre la retroalimentación de los docentes sugiere que, muchas veces, las clases de lenguas extranjeras son vistas como escenarios de exposición que activan vulnerabilidades emocionales, lo cual es de suma importancia porque se distancia mucho de la visión de un escenario de aprendizaje.

Por otra parte, se tiene que en los últimos años (8 años) hay una proliferación de estudios acerca de este tema. Lo cual indica que la FLA ha cobrado gran importancia en la agenda investigativa internacional lo cual se debe, en parte, al hecho de que cuestiona las pedagogías tradicionales que están centradas en el rendimiento y la corrección formal.

En este marco, el uso de métodos mixtos no solo permite triangular información, sino que también expresa una necesidad epistémica de articular lo cuantificable con lo vivido: las escalas y pruebas explican niveles de ansiedad, pero solo los relatos y las observaciones permiten comprender cómo se siente y cómo afecta el vínculo con el idioma. De allí que los hallazgos sugieran que la FLA no es tanto un obstáculo intrínseco del estudiante, sino un síntoma de entornos educativos que

aún no han integrado plenamente la dimensión emocional como parte constitutiva del aprendizaje de lenguas.

Análisis de la ansiedad lingüística en los procesos cognitivos, motivacionales y actitudinales de estudiantes universitarios.

La revisión bibliográfica permite observar que la ansiedad lingüística (FLA) es una condición que emerge en situaciones específicas pero que interfiere de forma identificable en el desempeño lingüístico, en la energía motivacional que se sostiene en el tiempo y en las creencias con las que los estudiantes interpretan la evaluación y el error. Cuando la intervención didáctica reduce la amenaza percibida y aumenta las oportunidades de práctica significativa, el rendimiento mejora y la experiencia subjetiva de aprender se hace menos costosa. En un ensayo mixto con app móvil, por ejemplo, la reducción de FLA se acompaña de mejorías en cuanto al *listening* y al *speaking*, así como con mayor disfrute del aprendizaje, lo cual puede interpretarse como una señal de que liberar tensión afectiva abre recursos atencionales y de memoria de trabajo necesarios para interiorizar léxico, mantener foco y organizar el discurso oral (Bai, 2024).

Dos estudios con instrucción mediada por Telegram refuerzan ese patrón. Los estudios reportaron que frente a clases regulares, la intervención disminuye ansiedad y eleva logro o indicadores cercanos al rendimiento, además de mejorar la regulación emocional académica por lo que entre menos FLA mayor desempeño (Zhao y otros, 2022; Zheng y otros, 2023). Otro ejemplo que puede situarse es la evaluación asistida por IA donde, al compararse con la evaluación en papel se observa que reduce la ansiedad ante la evaluación y mejora actitudes y motivación hacia la tarea de escritura. Sin embargo, el efecto sobre el desempeño escrito aparece con menor fuerza, lo que sugiere que el disminuir la FLA puede ser condición facilitadora pero no garantía inmediata de mejoría en cuanto a la calidad textual (Biju y otros, 2024).

Desde el punto de vista de los procesos cognitivos se tiene que los síntomas que los estudiantes reconocen tales como bloqueos, olvidos, pérdida del hilo, dificultad

para mantener la atención en situaciones de habla pública, entre otros, son consistentes con la hipótesis de interferencia ansiosa que dice que si hay amenaza de evaluación negativa, la atención se estrecha, la memoria de trabajo se sobrecarga y la ejecución se desbalancea justamente en aquello que la tarea exige (fluidez, recuperación de vocabulario, coordinación prosódica) (Zhao y otros, 2022). Cuando el contexto instruccional modula esa amenaza (lo cual puede ser por una práctica con una retroalimentación oportuna o por momentos o escenarios donde se usa la lengua extranjera de manera más auténtica y con menor presión) los costos cognitivos se atenúan y el rendimiento observacionalmente mejora, como muestran las intervenciones que implican dispositivos móviles o por redes sociales (Bai, 2024; Zheng y otros, 2023; Zhao y otros, 2022).

En la dimensión motivacional tenemos dos tipos de evidencia ayudan a explicar por qué ciertos grupos responden mejor que otros bajo las mismas condiciones de aula, estos son i) los estudios de modelamiento estructural, es decir, aquellos que estiman relaciones entre variables (como rasgos motivacionales) para ver si un conjunto predice a otro cuando se controlan factores alternativos; y ii) los estudios pseudo-longitudinales que son aquellos que observan cambios a través de niveles o cohortes en distintos momentos académicos sin seguir a las mismas personas en el tiempo, por lo que sugiere tendencias, aunque no prueba causalidad directa.

En ese marco, el L2 grit (que se refiere a la perseverancia específica y constancia del interés orientadas a metas de segunda lengua) y las autoevaluaciones nucleares (core self-assessments, un compuesto de autoestima, autoeficacia general, locus de control interno y estabilidad emocional) muestran una asociación negativa con la FLA en cuanto a mayor L2 grit y mejores autoevaluaciones nucleares, menor ansiedad reportada (Heydarnejad y otros, 2022). En otras palabras, quienes perseveran con metas claras en la L2 y mantienen una valoración básica positiva de sus capacidades tienden a sentir menos ansiedad y, por esa vía, sostienen el esfuerzo con mayor regularidad (Heydarnejad y otros, 2022; Wu, 2024).

A la vez, disfrute (FLE) y ansiedad (FLA) no son totalmente opuestos ya que puede haber más o menos de uno o de otro en función del nivel de formación y variables del entorno docente. En un estudio con 288 estudiantes de pregrado, maestría y doctorado, el disfrute se explicó por una combinación de factores del estudiante y del profesor, mientras que la ansiedad dependió sobre todo de variables del estudiante (Wu, 2024). Esta relación afectivo-motivacional sugiere que las estrategias pedagógicas deben ser diferenciadas, toda vez que se puede cultivar disfrute mediante clima y diseño de tareas, pero también contener ansiedad ajustando demandas y apoyos a perfiles disposicionales.

Con respecto al plano de la actitud tiene mucho que ver la relación entre la manera en que se da la retroalimentación y el marco interpretativo con que el estudiante comprende la evaluación. En tareas orales sincrónicas en línea aquellos estudiantes con mayor ansiedad valoran más las reformulaciones y la retroalimentación metalingüística ya que confía más en la retroalimentación del docente que en otras fuentes, lo cual es un hallazgo importante porque permite rediseñar la corrección sin rebajar la exigencia, es decir, que permite que el docente diseñe un contenido correctivo que, presentado cierta manera, reduzca la exposición amenazante, lo que atenúa la anticipación de fallo y favorece la participación (Martin & Álvarez, 2017). Algo similar ocurre cuando la tarea desplaza el foco desde “performar para ser evaluado” hacia “usar la lengua para interactuar con alguien real” esto es especialmente visible en experiencias de *eTandem* (experiencias de intercambio lingüístico virtual) ya que muestran descensos de miedo a hablar y aumentos de confianza, con el matiz de que no toda esa ganancia es inmediatamente transferible a la dinámica del aula tradicional (El-Hariri, 2017). Aun fuera del ámbito universitario, estrategias como el *video dubbing* (doblaje de video) ilustran el principio general, es decir, prácticas seguras, estructuradas y progresivas que cambian la relación con el error y con la exposición pública, lo que sugiere un camino de intervención que es posible de extrapolar a cursos superiores (Fuentealba & Quintanilla, 2025).

Teniendo en cuenta estas dimensiones, la relación ansiedad-aprendizaje puede leerse como un engranaje de tres piezas: i) el engranaje cognitivo donde menos FLA significa menos consumo de recursos ejecutivos para manejar la amenaza y, por tanto, más recursos disponibles para procesar y planificar; las ganancias en comprensión auditiva y producción oral de Bai (2024) y los efectos en logro de Zhao et al (2022) y Zheng et al [11] encajan con este mecanismo. ii) el engranaje motivacional en el cual al bajar la activación ansiosa aumenta el disfrute y la disposición al esfuerzo; donde si además hay perseverancia y autoevaluaciones positivas, la persistencia se vuelve más estable y menos dependiente de altibajos situacionales (Heydarnejad y otros, 2022; Wu, 2024; Zhao y otros, 2022; Zheng y otros, 2023); iii) el engranaje actitudinal en el cual una retroalimentación percibida como útil y justa, en comunión con tareas que comprometen al otro como interlocutor antes que como evaluador, reconfiguran creencias sobre el error y disminuyen la evitación, que es una de las conductas más costosas asociadas a la FLA (Martin & Álvarez, 2017; Chen & Chew, 2021; El-Hariri, 2017).

Al realizar una lectura desde esta perspectiva pueden encontrarse implicaciones importantes para el diseño pedagógico universitario si lo que se busca es que coexistan simultáneamente el rendimiento y el bienestar. Las intervenciones pedagógicas mediadas por medios tecnológicos crean condiciones de práctica frecuente, controladas por el estudiante y con señales de progreso visibles, por tanto, su valor está en el hecho de que disminuye la amenaza al tiempo que se mantiene el desafío cognitivo (Zheng y otros, 2023; Zhao y otros, 2022; Bai, 2024). La evaluación, apoyada o no por IA debe realizar tres cosas: comunicar los criterios de evaluación previamente a la realización de la actividad para reducir la ansiedad anticipatoria y orientar el estudio; repartir el riesgo en pasos cortos (tipo entregas parciales o microtareas) en lugar de evaluaciones con alto porcentaje de evaluativo porque al seccionar se hace posible practicar, recibir correcciones y ajustar sin que cada intento sea amenazante; finalmente, debe ofrecer retroalimentación que respete la dignidad académica del estudiante, es decir, poder corregir el desempeño sin descalificar a la persona, lo cual se basa en una

concepción del estudiante como alguien capaz de comprender la razón y del error y encontrar la manera de mejorar.

Así las cosas, cuando hay alta ansiedad en L2 se puede priorizar la reformulación y la señalización metalingüística (Biju y otros, 2024; Martin & Álvarez, 2017). Por ejemplo, el docente puede reescribir la frase del estudiante en la forma correcta sin señalar propiamente el fallo (tipo *yesterday I go* → *yesterday I went*) e indicar la regla en juego sin dar la respuesta completa (como decir “pasado simple de *go*”). Estos son formatos que informan qué ajustar sin poner la atención en el error como falta personal.

Análisis reflexivo del impacto y las prácticas pedagógicas asociadas a la ansiedad lingüística

Al ser un estado sensible al contexto, la FLA altera al mismo tiempo tres planos: i) el rendimiento cognitivo durante la tarea, ii) la motivación para realizar el esfuerzo y iii) la actitud para interpretar el error y la evaluación. En ese sentido, cuando las prácticas pedagógicas son pensadas para proteger al estudiante de una exposición que resulte amenazante y ofrecer una práctica significativa, la ejecución mejora y los estudiantes reportan menos tensión; pero, cuando no lo hace, aparecen los bloqueos, olvidos y silencios que poco tienen que ver con “falta de estudio” y mucho con una sobrecarga de atención y memoria de trabajo. Un ejemplo claro de ello es lo que se observa cuando se compara la interacción oral en clase tradicional en aula con escenarios de voz sincrónica mediada por aplicaciones tales como el chat de voz ya que en esas condiciones la actuación oral supera a la de la conversación presencial y los niveles de ansiedad tienden a ser más bajos, lo que sugiere que una parte del costo cognitivo proviene de la anticipación de evaluación en entornos más expuestos. Si bien hay una preferencia de los estudiantes por escenarios presenciales de aprendizaje, lo que si es cierto es que los entornos para práctica de una segunda lengua deben conciliar beneficios afectivos y hábitos académicos, sin imponer formatos que se perciban como poco prácticos (Chen & Chew, 2021).

Los hallazgos en el área de la motivación pueden dar luces para incorporar ciertas prácticas en el ejercicio docente, pero también para olvidar muchas otras. Por ejemplo, las demandas comunicativas constantes en clase y una cultura de evaluación elevan la ansiedad y favorecen conductas de evitación como guardar silencio, postergar intervenciones, faltar a sesiones, etc generando la sensación de "no alcanzar" el estándar esperado que, sumado a la exigencia de participar y demostrar dominio académico del inglés consume energía que podría orientarse a la tarea. En contraste, los estudiantes reportan estrategias eficaces como diversificar interlocutores, ensayar por etapas y solicitar retroalimentación en momentos clave (Zhang & Tan, 2024). Por tanto, la lección pedagógica no es bajar la exigencia sino incluir estrategias más efectivas como las ya mencionadas de explicitar criterios desde el inicio, dosificar la dificultad en entregas breves y sucesivas, así como ofrecer retroalimentación que oriente sin descalificar (Martin & Álvarez, 2017).

Por otra parte, en el plano actitudinal tienen mucho que ver las creencias de fracaso y de éxito, es decir, la manera en que los estudiantes interpretan el error y la justicia de la evaluación. Este plano se articula con el plano cognitivo en cuanto al bajar la amenaza percibida la memoria de trabajo deja de invertirse en gestionar la tensión y queda disponible para planificar el discurso y recuperar léxico. Los entrenamientos breves y lúdicos de memoria de trabajo con universitarios de bajo rendimiento muestran mejoras transferibles y, sobre todo, dotan de estrategias (ensayo articulatorio, agrupamiento significativo, apoyos visuales) que los estudiantes movilizan cuando la presión aparece de modo que la ansiedad se atenúa en tareas de habla y escritura (Ibarra y otros, 2020), así mismo, cuando la evaluación se presenta de manera escalonada la ansiedad anticipatoria baja y la actitud frente a la tarea mejora. También se ha observado que cuando la evaluación se apoya en plataformas que devuelven comentarios inmediatos, baja la ansiedad y mejora la motivación, aunque la ganancia en desempeño pueda requerir un poco más tiempo (Biju y otros, 2024).

Propuesta de intervención educativa

Una lectura crítica sobre la FLA desde los planos actitudinal, motivacional y cognitivo permite concluir que ésta emerge del efecto acumulativo de prácticas pedagógicas, evaluativas e institucionales que descuidan la dimensión emocional del aprendizaje. Por tanto, se debe trabajar en soluciones estructurales que apunten a la raíz del problema que es estructural. En ese sentido, es importante rediseñar las condiciones que generan la FLA.

A continuación, se presenta una propuesta de intervención que recoge las implicaciones derivadas del análisis realizado mediante la revisión de literatura expresada en acciones pedagógicas concretas que articulan cómo se expone el estudiante, cómo se le evalúa y con qué recursos mentales llega al desempeño. Por tanto, es posible distinguir prácticas concretas para alinear actitudes, procesos y resultados. Estas acciones están fundamentadas en la literatura científica reciente y buscan reducir el impacto de la FLA en el desempeño, la participación y la autonomía de los estudiantes universitarios:

Primero, crear zonas de práctica segura para el habla que combinen trabajo presencial con espacios de voz sincrónica en línea antes de la exposición pública. En estos entornos la actuación oral mejora y la ansiedad tiende a ser menor, lo que facilita dar el salto a la participación en clase (Chen & Chew, 2021).

Segundo, asegura que la evaluación se perciba como justa y previsible. Esto es, comunicar rúbricas y criterios desde el inicio, fraccionar el proceso en etapas más pequeñas y manejables, cada una con un nivel de riesgo bajo y cuidar el tono de la retroalimentación y, en contextos de alta ansiedad, priorizar reformulación y señalización metalingüística (Martin & Álvarez, 2017). Además, cuando sea pertinente, usar soportes digitales que permitan ciclos cortos de práctica y comentario (Biju y otros, 2024).

Tercero, atender las condiciones institucionales que sostienen la ansiedad tales como homogeneizar criterios entre cursos, identificar a tiempo a quienes estudian y trabajan al tiempo, así como enseñar explícitamente estrategias de estudio autónomo. Estas decisiones reducen la confusión sobre las causas del éxito o del

fracaso; con metas y expectativas estables, la ansiedad baja y el avance del estudiante se sostiene en el tiempo (Rojas & Artunduaga, 2018).

Cuarto, incorporar dentro de las propias actividades de lengua, pequeños ejercicios que liberan recursos mentales previo a la evaluación o medición del desempeño oral o escrito para que los estudiantes puedan tener más recursos disponibles para estas labores. La evidencia de entrenamientos breves de memoria de trabajo sugiere que, además de mejorar el rendimiento inmediato, estas estrategias se transfieren a otras tareas y bajan el impacto de la ansiedad en habla y escritura (Ibarra y otros, 2020).

Quinto, mantener un puente entre práctica auténtica y aula, es decir, realizar interacción con otras personas en otros escenarios sin tener el foco sobre la nota o la evaluación. Un ejemplo es eTándem ya que conversar con interlocutores reales fuera del aula baja el miedo a hablar y reconstruye la actitud frente al uso del idioma. Esto conviene hacerlo de manera gradual como conversar inicialmente sin planificación, pero con metas claras y una guía mínima; después, traer pequeños productos a clase (un audio de un minuto, un apunte de expresiones útiles) que se comentan sin sanción; más tarde, hacer microintervenciones en aula con rúbrica conocida y peso bajo; y finalmente, integrar esa práctica en una tarea evaluada de mayor alcance (El-Hariri, 2017).

Sexto, fortalecer la formación docente en retroalimentación de baja amenaza y transparencia evaluativa. Para esto, es necesario comprender que en cursos virtuales y semipresenciales, el papel del docente y el diseño del curso condicionan autonomía, confianza y compromiso del estudiantado de modo que cuando faltan claridad y oportunidad en la retroalimentación, decae el involucramiento. Además, cuando se explicitan criterios y se acompaña el proceso, crece la autonomía y la percepción de control. En otras palabras, se propone integrar la realización de talleres breves para practicar reformulación y señalización metalingüística en tareas orales, co-diseño y socialización temprana de rúbricas (Mohammad & Kamran, 2023; Bedoya, 2014; Cerón & Miranda, 2023).

Séptimo, la evidencia muestra que quienes sostienen el esfuerzo gracias a compromiso y autodisciplina alcanzan mejores niveles y que muchos estudiantes necesitan formación explícita en estrategias (metas, monitoreo, práctica distribuida) para ejercer autonomía real, por tanto, una estrategia es entrenar la autorregulación y la constancia en segunda lengua dentro del curso. Para ello, el programa de clase puede incluir metas micro semanales, diarios de práctica de 5–10 minutos, revisiones quincenales guiadas de avances y obstáculos, así como espacios para verbalizar estrategias que les funciona a los mismos estudiantes (modelado entre pares) (Herrera & Tovar, 2017; Mosquera, 2022).

Esta propuesta exige compromisos coordinados entre decisiones institucionales que garanticen criterios estables y tiempos razonables; prácticas docentes centradas en evaluación transparente, retroalimentación orientadora y secuencias de exposición progresiva; e involucramiento activo del estudiantado mediante metas, autorregulación y práctica auténtica. Más que una hoja de ruta cerrada ofrece un insumo aplicable y adaptable por programas y docentes, construido a partir de la revisión reflexiva de literatura y, por tanto, respaldado por evidencia de efectividad. Su valor está en facilitar adopciones inmediatas (empezar por pequeños cambios con impacto acumulativo) y en servir de base para que cada institución amplíe, ajuste y formalice una intervención propia, medible y sostenible.

Conclusiones

Si en algo converge la literatura revisada es en la idea de que la ansiedad lingüística es un estado situacional que reconfigura, al mismo tiempo, el procesamiento cognitivo (atención y memoria de trabajo durante la tarea), la energía motivacional que sostiene el esfuerzo y el marco actitudinal con el que se interpreta la evaluación y el error. Cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje integra exposición gradual al habla, evaluación transparente y respetuosa, práctica auténtica con metas claras y microtécnicas para descargar la memoria de trabajo, el rendimiento mejora y el aula se vuelve habitable. De esta manera, aumenta la participación en situaciones evaluadas, se estabiliza la calidad del desempeño y el clima emocional deja de drenar recursos. En el contexto universitario colombiano,

esto se traduce en decisiones de programa y de cátedra que alineen políticas de bilingüismo con prácticas diarias verificables (rúbricas socializadas, secuencias de oralidad progresiva, retroalimentación orientadora, monitoreo regular de FLA y de indicadores académicos).

Desde una reflexión psicológica y académica, la ruta que se abre es doble. Por un lado, implementar de forma sostenida intervenciones basadas en evidencia, como las aquí sistematizadas, con métricas claras de logro y bienestar; por otro, enriquecer la investigación aplicada con diseños mixtos y seguimientos pre–post que triangulen escalas afectivas (más allá de FLCAS), rúbricas de desempeño y datos institucionales, atendiendo subgrupos relevantes (estudiantes que trabajan, niveles de dominio, aulas EMI/EFL). De ese cruce puede emerger una cultura de mejora continua en la que los docentes estén capacitados para gestionar la dimensión emocional del aprendizaje y las instituciones garanticen criterios estables.

Limitaciones y proyecciones futuras

Este texto ofrece una reflexión sustentada en revisión de literatura y análisis pedagógico, sin datos de campo propios. En ese sentido, tiene una naturaleza orientadora que reduce el alcance de generalización y obliga a leer las conclusiones a la luz de la heterogeneidad del sistema universitario colombiano: regiones, modelos institucionales y trayectorias individuales que individualizan y matizan la vivencia de la ansiedad lingüística. Además, quedaron fuera un examen interseccional detallado con datos como género, condición socioeconómica, pertenencia étnica, trabajo-estudio, etc y una mirada sistemática a las prácticas del profesorado, dos dimensiones decisivas para comprender cómo se instala la tensión emocional en el aula de inglés y cómo se gestiona cotidianamente.

En esa línea, para investigaciones futuras se propone realizar estudios cuantitativos y mixtos con seguimiento pre–post que integren FLA, disfrute, autoeficacia y desempeño académico (incluida la permanencia), con modelos multivariados que identifiquen mediaciones y efectos diferenciales por subgrupos.

También se abre la posibilidad de realizar aproximaciones cualitativas que describan con detalle la experiencia emocional durante la exposición oral y las estrategias de afrontamiento que realmente se usan. Finalmente, también pueden abordarse ensayos pedagógicos controlados que combinen secuencias de exposición progresiva, autorregulación y *mindfulness* con retroalimentación empática.

Referencias

- Abad, J., Otálvaro, S., & Vergara, M. (2021). Perceptions of the influence of anxiety on students' performance on English oral examinations. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(2), 143-167. <https://doi.org/https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.2.8>
- Ahmed, S., Fernández, A., & Belver, J. (2023). WebQuests to promote oral comprehension and reduce anxiety in flipped learning and in traditional English classes: a mixed method study. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(1), 93-116. <https://doi.org/https://doi.org/10.29393/RLA61-4WPSJ30004>
- Bai, Y. (2024). A Mixed Methods Investigation of Mobile-Based Language Learning.... *SAGE Open*, 1-19. <https://doi.org/DOI:10.1177/21582440241255554>
- Bedoya, P. (2014). The Exercise of Learner Autonomy in a Virtual EFL Course in Colombia. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 21(1), 82-102.
- Benavides, J. (2021). Nivel de inglés en la educación superior colombiana: una década de estancamiento. *Issues from Teacher Researchers*, 23(1), 57-73. <https://doi.org/https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83135>
- Biju, N., Abdelrasheed, s., Bakiyeva, K., Prasad, K., & Jember, B. (2024). Which one? AI-assisted language assessment or paper format.... *Springer One*, 14, 1-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s40468-024-00322-z>
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2005). *Mas allá del dilema de los metodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Borisova, A., Moskvitcheva, S., Aleksandrova, O., & Soomro, A. (2024). Influence of Foreign Language Anxiety on University Students' Cognitive Processing in English Language Classrooms. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 299-307. <https://doi.org/Doi:http://dx.doi.org/10.32601/ejal.10125>

- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2020). The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and Academic Achievement: An Overview of the Prevailing Literature and a Meta-Analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26-56. <https://www.jppll.org/index.php/journal/article/view/botesetal/19>
- Canadian College. (22 de agosto de 2024). *Análisis sobre bilingüismo en Colombia*. Bitacora Bilingüe: <https://www.canadiancollege.edu.co/blog/bilinguismo-en-colombia>
- Cerón, A., & Miranda, N. (2023). Portraying Students' Emotions in English Conversation Clubs at a Colombian University. *HOW*, 30(2), 50-69. <https://doi.org/https://doi.org/10.19183/how.30.2.722>
- Chen, Y., & Chew, S. (2021). Speaking Performance and Anxiety Levels of Chinese EFL Learners.... *Journal of Language & Education*, 7(3), 43-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.17323/jle.2021.11878>
- Dewaele, J.-M., & Li, C. (2020). Emotions in Second Language Acquisition: a critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 196(1), 34-49. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/32797/3/32797.pdf>
- Díaz, M. (2014). The Impact of Project Work and the Writing Process Method on Writing. *HOW*, 21(2), 31-53.
- EF English Proficiency Index. (2023). *EF EPI 2023 – Colombia*. <https://www.ef.com/wwen/eipi/regions/latin-america/colombia/>
- El-Hariri, Y. (2017). eTandem Language Learning and Foreign Language Anxiety among Colombian learners of German. *Colomb. Appl. Linguisti. J*, 19(1), 22-36. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.10219>
- Fuentealba, T., & Quintanilla, A. (2025). Video dubbing as a strategy for reducing foreign language speaking anxiety levels. *Revista Innovaciones Educativas*, 27(42), 29-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.22458/ie.v27i42.5301>

- Goñi, E. (2019). La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español. *Tesis Doctoral*. Universidad de Zaragoza.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México: Mc Graw Hill Education.
- Herrera, L., & Tovar, A. (2017). Personal and Academic Aspects that Contributed to the Development of the English Language Competence of Students from a Language Teacher Education Program. *English Language Teaching*, 10(10), 140-152. <https://doi.org/http://doi.org/10.5539/elt.v10n10p140>
- Heydarnejad, T., Ismail, S., Shakibaei, G., & Adbulbaset, S. (2022). Modeling the impact of L2 grit on EFL learners' core of self-assessment and foreign language anxiety. *Language Testing in Asia*, 12, 1-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s40468-022-00200-6>
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/327317>
- Ibarra, D., Hidalgo, H., & Paredes, E. (2020). Games for Working Memory Training in Foreign Language Learning. *MEXTESOL Journal*, 44(4), 1-23.
- Kaur, D., Saraswat, N., & Alvi, I. (2024). Technology-Enabled Language Learning: Mediating Role of Collaborative Learning. *Journal of Language and*, 9(1), 89-101. <https://doi.org/https://doi.org/10.17323/jle.2023.12359>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *Informe No. 69. Inglés, el factor de competitividad pendiente en Colombia*. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/INF-69-INGLE%CC%81S-LEE2023.pdf>

- López, E., & Casado, J. (2024). CLIL, a competence-based coping strategy against foreign language anxiety in higher education. *Discover Psychology*, 4(68). <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s44202-024-00187-6>
- López, M., Ramírez, O., & Vargas, L. (2021). An exploratory study of recent trends in ELT Master's programs: Insights from stakeholders. *Gist Education and Learning Research Journal*(22), 21-50.
- Macintyre, P., & Gardner, R. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- Martin, S., & Álvarez, I. (2017). Students' feedback beliefs and anxiety in online foreign language oral tasks. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*(14), 1-15.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia (2004-2019)*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE)*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310251_archivo_pdf_anexos.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Programa Nacional de Inglés (2015-2025)*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Mohammad, F., & Kamran, M. (2023). Examining the efficacy of online learning in nurturing students' learning: an analysis of students' experiences. *Asian Association of Open Universities Journal*, 18(3), 218-232. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-11-2022-0163>

- Morshedian, M., & Meshkat, M. (2020). EFL Learners' Written Lexical Retrieval Ability as Predicted by Cognitive and Metacognitive Strategies of Self-regulation. *Journal of Language Horizons, Alzahra University, 4(7)*, 9-26. <https://doi.org/10.22051/lghor.2020.28092.1181>
- Mosquera, C. (2022). Learning Needs of English and French Students from a Modern Languages Program at a Colombian University. *HOW, 29(1)*, 9-36. <https://doi.org/https://doi.org/10.19183/how.29.1.595>
- Newsom-Ray, A., & Rutter, S. (2016). Aprendizaje Basado en Tareas y Suficiencia de Inglés en una Universidad de Negocios. *Gist Education and Learning Research Journal(13)*, 93-110.
- Oñate, N., & Acuña, C. (2024). Ansiedad y aprendizaje del inglés: el podcast como propuesta didáctica desde la investigación-acción. *CHAKIÑAN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades(24)*, 55-73. <https://doi.org/https://doi.org/10.37135/chk.002.24.03>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., . . . Stewart, L. (2020). The PRISMA2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews.
- Quvanch, Z., Qasemi, A., & Na, K. (2024). Analyzing levels, factors and coping strategies of speaking anxiety among EFL undergraduates in Afghanistan. *Cogent Education, 11(1)*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2413225>
- Rojas, L., & Artunduaga, M. (2018). Students and Teachers' Causal Attributions to Course Failure and Repetition in an ELT Undergraduate Program. *English Language Teaching;, 11(5)*, 39-54.
- Sanz, E., Lezcano, F., & Casado, R. (2021). La ansiedad en el aprendizaje del inglés en educación primaria: percepciones y estrategias educativas. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 59(2)*, 153-172. <https://doi.org/https://doi.org/10.29393/RLA59-15ALEF30015>

- Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on foreign language learning: A Review of the Anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Silva, B. (2023). Factores afectivos que inciden en el aprendizaje del inglés en el nivel superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5369-5380. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4834
- Spielberger, C. (1972). *Anxiety. Current Trends in Theory and Research*. Academic Press. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781483289212_A25802332/preview-9781483289212_A25802332.pdf
- Thai, K., & King, T. (2024). Mitigating ethnic minority students' Foreign Language Anxiety in EMI classrooms: A transpositioning perspective. *System*, 131, 103659. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103496>
- Vega, S., Pulido, M., & Ruiz, E. (2017). Teaching English as a Second Language at a University in Colombia That Uses Virtual Environments: A Case Study. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 21(3), 1-21. <https://doi.org/doi:http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.9>
- Vergara, P., & Calle, L. (2024). Factors Contributing to EFL Learners' Construction of Arguments in Culturally Infused Discussions. *HOW*, 31(1), 67-89. <https://doi.org/https://doi.org/10.19183/how.31.1.766>
- Wu, H. (2024). Foreign Language Enjoyment and Anxiety of Chinese EFL Learners at the Tertiary Level: A Pseudo-Longitudinal Investigation. *SAGE Open*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/21582440241285535>
- Zhang, H., & Tan, H. (2024). Foreign language anxiety and study abroad: Chinese students' voices of experiencing foreign language anxiety during their graduate study in Australia. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2367303>

Zhao, Z., Wang, X., Ismail, S., & Hasan, M. (2022). Social media and academic success: Impacts of using telegram on foreign language motivation, foreign language anxiety, and attitude toward learning among EFL learners. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.996577>

Zheng, X., Ismail, S., & Heydarnejad, T. (2023). Social media and psychology of language learning: The role of telegram-based instruction on academic buoyancy, academic emotion regulation, foreign language anxiety, and English achievement. *Heilyon, 9*, e15830. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15830>

ANEXOS

Anexo 1. Sistematización de documentos

No.	Cita	Título	Año	Diseño	País	Revista	MT Muestra total del estudio	RE Rango de Edad	F Mujeres	M Hombres	EM Media de Edad	Objetivo	Problema	Instrumento de recolección de síntomas	Ansiedad lingüística - Obstáculo en el aprendizaje del inglés	Resultado
1	Bai 2024	A Mixed Methods Investigation of Mobile-Based Language Learning...	2024	Mixto (cuantitativo + cualitativo)	China	SAGE Open	69	19-25 años	No especificado	No especificado	21.73	Explorar el impacto del uso de Rosetta Stone en habilidades auditivas y orales, disfrute y ansiedad en el aprendizaje del inglés.	Escasez de estudios sobre efectos de herramientas móviles en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos EFL.	Escala de Foreign Language Anxiety (FLA) + entrevistas semiestructuradas	Si el estudio encontró reducción significativa de ansiedad lingüística en el grupo experimental.	El grupo experimental mostró mejoras significativas en habilidades auditivas y orales, disfrute y una reducción en la ansiedad lingüística.
2	Biju, Abdelkhasheed y Bakjeva 2024	Which one? AI-assisted language assessment or paper format...	2024	Mixto secuencial exploratorio	Bangladesh	Language Testing in Asia	70	No especificado	No especificado	No especificado	No especificado	Comparar el impacto del formato AI y papel en ansiedad lingüística, actitudes, motivación y desempeño en escritura.	Falta de evidencia sobre efectos emocionales y de desempeño de evaluaciones con IA en comparación con las tradicionales.	Narrative frames + escalas de ansiedad lingüística	Si se observó disminución de la ansiedad en el grupo con evaluación asistida por IA.	El grupo con evaluación asistida por IA presentó menores niveles de ansiedad, mayor motivación y mejores actitudes hacia el aprendizaje, aunque las mejoras en escritura no fueron estadísticamente significativas.
3	Chen y Chew 2021	Speaking Performance and Anxiety Levels of Chinese EFL Learners...	2021	Mixto explicativo secuencial	China	Journal of Language and Education	40	19-21 años	39	1	No especificado	Comparar desempeño oral y niveles de ansiedad de estudiantes chinos en modo cara a cara vs. chat de voz síncrono.	Poca investigación sobre ansiedad oral en entornos mediados por tecnología como el chat de voz (SVC).	Cuestionarios de ansiedad adaptados de Satar y Özdenler (2008)	Si se reportó mayor ansiedad en modalidad presencial que en chat de voz.	Los estudiantes obtuvieron mejores resultados orales y reportaron menor ansiedad en el chat de voz síncrono (SVC) en comparación con la modalidad cara a cara.
4	López y Casado 2024	CLIL, a competence-based coping strategy against foreign language anxiety in higher education	2024	Cuasiexperimental con grupo control y grupos experimentales	España	Discover Psychology	76 estudiantes (pretest), 69 (postest)	19-50 años	No especificado, pero 90-95% mujeres según registros institucionales	Muy pocos, no se desagrega por su escasa representatividad	20.8 años (DE = 3.8)	Examinar si un enfoque de enseñanza basado en competencias (CBE) mediante CLIL puede reducir la ansiedad lingüística en estudiantes de educación infantil.	Alta ansiedad ante el aprendizaje en inglés en contextos universitarios bilingües; baja autopercepción de competencia en la lengua extranjera.	Cuestionarios pre y post con escalas Likert sobre ansiedad y habilidades lingüísticas (desarrollados ad hoc en español).	Si se parte del supuesto de que la ansiedad lingüística es un factor limitante para el aprendizaje de lenguas extranjeras.	Disminución mayor de ansiedad en los grupos CLIL frente al grupo EMI; la mejora fue significativa en comprensión auditiva y lectura.
5	Martin y Alvarez 2017	Students' feedback beliefs and anxiety in online foreign language oral tasks	2017	Cuantitativo, correlacional con aplicación de cuestionarios	España	International Journal of Educational Technology in Higher Education	50 estudiantes universitarios (Facultad de Idiomas)	No se especifica rango exacto; se trata de estudiantes de pregrado	No se desagrega por sexo, pero se indica que la muestra no es representativa en términos de género	No se desagrega	No reportada	Examinar la relación entre las creencias sobre retroalimentación y los niveles de ansiedad lingüística en tareas orales en línea.	Evidencias de que los estudiantes con alta ansiedad perciben la retroalimentación correctiva como más amenazante, lo que afecta negativamente su aprendizaje.	Cuestionarios: Foreign Language Anxiety Scale (FLAS) y Corrective Feedback Belief Scale (CFBS) administrados en línea.	Si se considera que la ansiedad lingüística interfiere directamente con el desempeño en tareas orales en línea.	La ansiedad está asociada con menor receptividad a la retroalimentación correctiva; los estudiantes con baja ansiedad perciben mayor utilidad de la retroalimentación metalingüística.
6	Heydarnejad et al 2022	Modeling the impact of L2 grit on EFL learners' core of self-assessment and foreign language anxiety	2022	Modelado de ecuaciones estructurales (SEM) con enfoque cuantitativo correlacional	Irán	Language Testing in Asia	418 estudiantes universitarios íranes de programas de inglés como lengua extranjera	No se especifica el rango de edad	232 mujeres	186 hombres	No reportada	Evaluar el efecto de la perseverancia y pasión por los objetivos a largo plazo (L2 grit) sobre la autoevaluación del aprendizaje y la ansiedad lingüística en estudiantes EFL universitarios.	El estudio parte del problema de cómo los rasgos de personalidad y el nivel de autoevaluación impactan en la ansiedad que experimentan los estudiantes al aprender inglés como lengua extranjera.	Cuestionarios estandarizados: Cuestionario de autoevaluación del lenguaje central (CSAQ), Cuestionario de Grit de segunda lengua (L2GQ) y Escala de Ansiedad Lingüística en Clases de Inglés (FLCAS).	Si la ansiedad lingüística se aborda como una variable dependiente cuya reducción puede explicarse parcialmente por el nivel de "grit" y autoevaluación central.	Los resultados indican que tanto el L2 grit como la autoevaluación central predicen significativamente menores niveles de ansiedad lingüística, sugiriendo que estas variables pueden actuar como factores protectores ante dicha ansiedad.
7	Thai & Lee (2024)	Mitigating ethnic minority students' Foreign Language Anxiety in EMI classrooms: A transpositioning perspective	2024	Estudio cualitativo de caso único, con entrevistas y análisis de interacción discursiva en aula	Hong Kong	Linguistics and Education	3 estudiantes de secundaria de minorías étnicas en una escuela EMI (Instrucción en inglés)	No se especifica el rango de edad	No se reporta	No se reporta	No se indica	Examinar cómo las prácticas pedagógicas pueden mitigar la ansiedad lingüística de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas en aulas EMI, desde una perspectiva de transposición discursiva.	El estudio parte del problema de exclusión y ansiedad que enfrentan estudiantes de minorías al interactuar en clases de inglés como medio de instrucción, donde se sienten marginados lingüística y culturalmente.	Observaciones de aula y entrevistas semiestructuradas; análisis discursivo de interacciones entre docentes y estudiantes.	Si se analiza cómo la ansiedad se manifiesta en las dinámicas interaccionales y cómo puede mitigarse mediante prácticas de posicionamiento flexible del profesorado.	La ansiedad se atenúa cuando los docentes permiten espacios de transposición identitaria, validando los recursos lingüísticos y culturales de los estudiantes; esto favorece su participación y agencia en el aula.
8	Wu 2024	Foreign Language Enjoyment and Anxiety of Chinese EFL Learners at the Tertiary Level: A Pseudo-Longitudinal Investigation	2024	Diseño cuantitativo pseudolongitudinal con análisis de regresión múltiple	China	SAGE Open	288 estudiantes universitarios chinos (pregrado, maestría y doctorado)	No especificado con precisión; todos adultos universitarios	No se informa desagregado por sexo	No se informa	No se indica como variable numérica	Analizar cómo evolucionan el disfrute y la ansiedad lingüística en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera, y cómo estas variables se relacionan con características del estudiante y factores del docente.	El estudio parte de la necesidad de superar los enfoques estáticos en la medición de ansiedad y disfrute, proponiendo un enfoque más dinámico que permita observar cambios y predictores diferenciados a través del tiempo y niveles educativos.	Cuestionarios FLE (Foreign Language Enjoyment), FLCA (Foreign Language Classroom Anxiety), y NEO-FFI (rasgos de personalidad). Se aplicaron análisis de regresión múltiple.	Si la ansiedad lingüística se aborda como una variable dependiente clave, diferenciada del disfrute, y se examinan sus predictores personales y pedagógicos.	La ansiedad fue explicada principalmente por características personales del estudiante, especialmente su actitud hacia el inglés. A diferencia del disfrute, la ansiedad no se relacionó con factores asociados al profesorado.
9	Zhang y Tan	Foreign language anxiety and study abroad: Chinese students' voices of experiencing foreign language anxiety during their graduate study in Australia	2024	Estudio de caso	Australia	Cogent Education	4 estudiantes	No se especifica el rango de edad	No se reporta	No se reporta	No se indica	Explorar las experiencias de ansiedad lingüística (FLA) de estudiantes chinos durante sus estudios de posgrado en Australia, identificar factores influyentes y proponer estrategias para manejarla.	La ansiedad lingüística es un obstáculo significativo en el aprendizaje del inglés, especialmente en contextos de estudio en el extranjero, debido a las altas demandas de inglés académico, diferencias culturales y contextuales, y factores internos como la falta de confianza y el miedo a la evaluación negativa.	Entrevistas semiestructuradas realizadas en chino a través de la plataforma WeChat.	La ansiedad lingüística afecta negativamente la capacidad de los estudiantes para adaptarse al entorno académico, interactuar en actividades comunicativas y cumplir con las demandas de inglés académico.	Los estudiantes chinos experimentan ansiedad lingüística debido a las altas demandas de inglés académico, diferencias en los estilos de enseñanza entre China y Australia, y factores internos como la falta de confianza y el miedo a la evaluación negativa. Se sugieren estrategias como practicar con hablantes no nativos, participar en actividades sociales y reconocer tanto los aspectos positivos como negativos de la ansiedad lingüística.
10	Zhao et al 2022	Social media and academic success: Impacts of using telegram on foreign language motivation, foreign language anxiety, and attitude toward learning among EFL learners	2022	Diseño experimental	Irán	Frontiers in Psychology	60	No se especifica el rango de edad	No se reporta	60 hombres	No se indica	Evaluar los efectos del uso de la red social Telegram sobre la motivación, ansiedad lingüística y actitud hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios íranes.	Dado el uso creciente de redes sociales en educación, se desconoce el impacto específico de Telegram sobre factores emocionales y motivacionales en el aprendizaje del inglés como L2.	Cuestionario de ansiedad del aula de idioma extranjero (FLCAS), cuestionario de motivación y actitud adaptado de Gardner.	Si se reporta que Telegram disminuyó significativamente la ansiedad lingüística.	El uso de Telegram aumentó significativamente la motivación y la actitud positiva hacia el aprendizaje, y redujo de forma estadísticamente significativa la ansiedad lingüística.

No.	Cita	Título	Año	Diseño	País	Revista	MT Muestra total del estudio	RE Rango de Edad	F Mujeres	M Hombres	EM Media de Edad	Objetivo	Problema	Instrumento de recolección de síntomas	Ansiedad lingüística - Obstáculo en el aprendizaje del inglés	Resultado
11	Zheng et al 2023	Social media and psychology of language learning: The role of telegram-based instruction on academic buoyancy, academic emotion regulation, foreign language anxiety, and English achievement	2023	Cuasiexperimental (pretest-postest con grupo control)	Irán	Helyon	79	15-19 años	43	36	17.3 (estimada del rango)	Evaluar el impacto de la instrucción basada en Telegram en la flexibilidad académica, regulación emocional académica, ansiedad lingüística y rendimiento en inglés.	Poca exploración previa del efecto combinado de la instrucción con Telegram sobre variables emocionales y de rendimiento en EFL.	ABS (Academic Buoyancy Scale), AERQ (Academic Emotion Regulation Questionnaire), FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), test de inglés propio	Si se encontró que la ansiedad lingüística disminuyó significativamente en el grupo experimental con Telegram respecto al grupo control (M=67.53 vs. M=105.48; p<.000).	La instrucción basada en Telegram tuvo un impacto significativo en la reducción de la ansiedad lingüística y en la mejora del rendimiento en inglés, flexibilidad académica y regulación emocional. El grupo experimental superó al control en todas las variables.
12	Quranch & Na (2024)	Analyzing levels, factors and coping strategies of speaking anxiety among EFL undergraduates in Afghanistan	2024	Mixto (cuantitativo y cualitativo)	Afganistán	Cogent Education	120	No reportado	49	71	No reportada	Investigar niveles, factores y estrategias para afrontar la ansiedad al hablar entre estudiantes EFL afganos	Escasa investigación local; la ansiedad impacta negativamente el rendimiento oral y necesita abordarse con estrategias específicas	Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) y entrevistas estructuradas	Si se identificó un nivel moderado con síntomas físicos, cognitivos, emocionales y sociales que obstaculizan el aprendizaje oral	El 75% reportó ansiedad moderada; no hubo diferencias significativas por género, nivel o año académico; los factores incluyeron baja autoestima, evaluación negativa y falta de exposición al inglés real; estrategias incluyeron práctica real, uso de redes y retroalimentación
13	Ahmed et al 2023	WebQuests to promote oral comprehension and reduce anxiety in flipped learning and in traditional English classes: a mixed method study	2023	Cuasi-experimental	Egipto	Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)	96	13 a 15 años aprox.	48	48	No reportada	Investigar el efecto de los WebQuests en clases tradicionales y clases invertidas sobre la comprensión auditiva en inglés y la ansiedad asociada	Alta ansiedad lingüística en la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua en modelos presenciales tradicionales; necesidad de estrategias innovadoras	Cuestionario de ansiedad en la comprensión auditiva (Kim, 2000)	Si se evalúa la ansiedad lingüística como obstáculo en el aprendizaje del inglés	Las WebQuests redujeron significativamente la ansiedad lingüística y mejoraron la comprensión auditiva, especialmente en el grupo con aprendizaje invertido
14	El-Hariri 2016	e-Tandem Language Learning and Foreign Language Anxiety among Colombian learners of German	2017	Cualitativo, con apoyo cuantitativo (método mixto; entrevistas, grupos focales y escala FLCAS)	Colombia	Colombian Applied Linguistics Journal	11 estudiantes	18-24	9 mujeres	2 hombres	19.8 años	Explorar la percepción de estudiantes colombianos frente a la ansiedad lingüística en el aprendizaje del alemán y el impacto del aprendizaje en e-Tandem	La ansiedad lingüística como barrera en el aula de lengua extranjera, no siempre superada con enfoques convencionales	Escala FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) adaptada para Colombia por Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez	Se confirma que la ansiedad lingüística es un obstáculo relevante, especialmente en situaciones de evaluación, exposición oral y corrección en público	El aprendizaje en e-Tandem contribuyó significativamente a reducir el miedo a hablar en alemán, mejoró la confianza de los estudiantes, pero sus efectos no siempre se trasladaron al aula formal donde la evaluación seguía generando ansiedad
15	Fuenteab y Quintanilla 2025	Video dubbing as a strategy for reducing foreign language speaking anxiety levels	2025	Mixto con enfoque cualitativo descriptivo (investigación-acción, escala Likert adaptada, entrevistas, grupos focales y observación)	Chile	Revista Innovaciones Educativas	8 estudiantes	dic-13	5 niñas	3 niños	12.5 años	Evaluar el impacto del doblaje de videos cortos como estrategia para reducir la ansiedad al hablar inglés como lengua extranjera en estudiantes de 8° básico	La ansiedad al hablar inglés genera bloqueos en participación oral en estudiantes con bajo nivel (A1), especialmente en contextos evaluativos o de exposición en público	FLCAS adaptada (7 ítems específicos sobre ansiedad oral), entrevistas semiestructuradas y observación sistemática	Los estudiantes manifestaban altos niveles de ansiedad al hablar en inglés, incluyendo síntomas físicos como palpaciones y temor a equivocarse o ser juzgados	El doblaje de videos contribuyó a disminuir la ansiedad al hablar, mejorar la autoconfianza, reducir síntomas físicos y aumentar la disposición a participar oralmente. Los estudiantes valoraron el trabajo colaborativo, la práctica repetida y el uso de escenas seleccionadas por ellos mismos
16	Oñate y Acuña 2024	Ansiedad y aprendizaje del inglés: el podcast como propuesta didáctica desde la investigación-acción	2024	Investigación-Acción	Chile	CHAKIÑAN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades	34 (17 en 3°A y 17 en 3°B)	No se especifica	18	16	No se especifica	Analizar el efecto del uso y creación de podcasts en los niveles de ansiedad de estudiantes en la producción oral del idioma inglés.	El bajo desempeño en producción oral de inglés se vincula con altos niveles de ansiedad en estudiantes chilenos de enseñanza media, especialmente ante la exposición oral en contextos evaluativos. Se plantea que nuevas estrategias como el uso de podcasts pueden incidir positivamente sobre factores afectivos como la autoconfianza y la motivación.	Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), rúbricas de evaluación oral, entrevistas semiestructuradas	Si se confirma que la ansiedad lingüística es un obstáculo significativo en el aprendizaje del inglés, particularmente en la producción oral	El uso del podcast redujo la ansiedad en estudiantes, mejoró la fluidez, pronunciación y autoconfianza. Aunque el nivel general de ansiedad se mantuvo en categoría medio-alta, cambiaron sus causas: pasó de estar centrada en el autoconcepto y la exposición ante expertos a centrarse en aspectos técnicos del proceso (como la grabación). La herramienta se valoró como facilitadora del aprendizaje autónomo y colaborativo.
17	Sanz et al 2021	La ansiedad en el aprendizaje del inglés en educación primaria: percepciones y estrategias educativas	2021	Metodología mixta secuencial (FLCAS + grupo focal)	España	RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada	255	9-12 años	110	145	10,64	Identificar centros escolares donde el alumnado presenta menor ansiedad en el aprendizaje del inglés y analizar las percepciones docentes sobre los factores influyentes y las estrategias educativas para reducir la ansiedad.	La ansiedad es un factor limitante importante en la adquisición del inglés en edades tempranas. Aunque existen múltiples estudios en población adulta o universitaria, hay escasa investigación focalizada en educación primaria, y se desconoce el papel de las estrategias docentes en entornos de menor ansiedad.	Escala FLCAS (versión española); grupo focal con docentes	Si la ansiedad en la infancia afecta negativamente la adquisición del inglés, especialmente la producción oral. Factores sociales (presión, certificación) y escolares (métodos tradicionales, rúta, presión por tareas) la agravan.	Los estudiantes con menor ansiedad no necesariamente tienen mejor nivel, sino contextos motivadores: uso del juego, cooperación, exposición al idioma, planificación a largo plazo y rol positivo del docente. Se proponen estrategias pedagógicas concretas (uso del inglés en clase, grupos cooperativos, autorregulación, evaluación respetuosa). Se destaca la necesidad de formar docentes en estrategias para mitigar la ansiedad lingüística desde la infancia.
18	Kaur et al 2020	Technology-Enabled Language Learning: Mediating Role of Collaborative Learning	2023	Cuantitativo, modelo estructural SEM-PLS	India	Journal of Language and Education	202	18-20 años (79.2%), >20 (resto)	54	146	No reportada	Explorar los factores que influyen en la intención de uso de WhatsApp para la adquisición de una segunda lengua, evaluando el papel mediador del aprendizaje colaborativo.	Existen vacíos en la investigación sobre cómo el aprendizaje colaborativo afecta factores afectivos en la adquisición de segunda lengua mediante tecnologías móviles.	Cuestionario con escalas tipo Likert de 5 puntos, adaptado del modelo UTAUT, con subescalas para esfuerzo percibido, relevancia percibida, expectativa de rendimiento, aprendizaje colaborativo, intención conductual e intención de uso.	La ansiedad lingüística no es medida explícitamente como variable independiente ni dependiente; sin embargo, el estudio aborda factores afectivos relacionados, como la intención de uso mediada por la percepción de utilidad y colaboración.	La colaboración tuvo un efecto directo significativo sobre la intención de uso. Todos los factores (relevancia percibida, expectativa de rendimiento y esfuerzo) tuvieron efectos directos e indirectos sobre la intención, siendo la colaboración una mediadora parcial significativa.
19	Morshedian & Meshkat 2020	EFL Learners' Written Lexical Retrieval Ability as Predicted by Cognitive and Metacognitive Strategies of Self-regulation	2020	Cuantitativo correlacional	Irán	Journal of Language Horizons	93	18-30	93	0	21.98	Investigar si las estrategias cognitivas y metacognitivas de autorregulación predicen la capacidad de recuperación léxica escrita en inglés como lengua extranjera	La dificultad de los aprendices de inglés como lengua extranjera (EFL) para recuperar léxico escrito debido a la falta de estrategias de autorregulación	MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) y Written Productive Transition Task (WPTT)	Si. Ambas estrategias predicen significativamente la capacidad de recuperación léxica escrita, siendo mayor el efecto de las estrategias metacognitivas	Las estrategias metacognitivas explicaron el 27% de la varianza en la capacidad de recuperación léxica escrita, mientras que las cognitivas explicaron el 9%; se recomendó enseñar explícitamente estas estrategias en el aula EFL.
20	Mohammad & Kamran 2023	Examining the efficacy of online learning in nurturing students' learning: an analysis of students' experiences	2023	Mixto	Pakistán	Asian Association of Open Universities Journal	552	18-46+	214	338	Entre 24 y 34 años (30.1%) fue la segunda franja predominante	Comprender el nivel de satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje en línea y su grado de compromiso activo durante las clases virtuales.	Explorar las condiciones contextuales que afectan la experiencia de aprendizaje en línea, incluyendo conectividad, aislamiento social y balance académico/personal.	Cuestionario (adaptado de Qin, 2020), con preguntas cerradas tipo Likert y preguntas abiertas.	El estudio señaló que el aislamiento social generado por la falta de interacción presencial contribuyó al estrés y a una menor motivación, limitando el aprendizaje autónomo y el compromiso emocional.	Los estudiantes reportaron experiencias de aprendizaje en línea generalmente positivas, destacando su flexibilidad y ahorro de tiempo, pero señalaron problemas significativos como fallos de conexión, cortes de energía, dificultades para mantener el equilibrio personal-académico, y falta de retroalimentación oportuna de docentes.
21	Bedoya 2014	The Exercise of Learner Autonomy in a Virtual EFL Course in Colombia	2014	Cualitativo	Colombia	HOW: A Colombian Journal for Teachers of English	36 (17 respondieron cuestionario, 7 entrevistados)	Posgrado	No especificado	No especificado	Estudiantes adultos trabajados, con formación en Derecho	Analizar cómo se manifiesta la autonomía de estudiantes en un curso virtual de comprensión lectora en inglés y qué factores influyen en dicha manifestación.	Explorar actitudes, comportamientos y condiciones del entorno virtual que favorecen o limitan la autonomía en el aprendizaje del inglés.	Cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y análisis de foros del curso.	Las actitudes autónomas se asocian a comportamientos como la autoevaluación, la cooperación y el uso de estrategias metacognitivas; sin embargo, también se observaron altos niveles de dependencia, ansiedad y falta de confianza, especialmente al inicio del curso.	Curso poco flexible, con tareas repetitivas y escasa participación del estudiante en decisiones sobre contenidos y evaluación; la autonomía mejoró hacia el final del curso, pero muchos estudiantes prefirieron aún la modalidad presencial

Cita	Título	Año	Diseño	País	Revista	MT Muestra total del estudio	RE Rango de Edad	F Mujeres	M Hombres	EM Media de Edad	Objetivo	Problema	Instrumento de recolección de síntomas	Ansiedad lingüística - Obstáculo en el aprendizaje del inglés	Resultado
Cerón y Miranda 2023	Portraying Students' Emotions in English Conversation Clubs at a Colombian University	2023	Estudio de caso con enfoque mixto, secuencial exploratorio	Colombia	HOW	143 (cuantitativo); 8 (cualitativo)	18-23	4	4	21 (estimada)	Caracterizar las emociones de estudiantes universitarios en clubes de conversación en inglés, e identificar su relación con el aprendizaje del idioma.	Las emociones son poco consideradas en el currículo de enseñanza del inglés y en la implementación de clubes de conversación.	Diarios reflexivos y encuesta online	Si. Se identifica la ansiedad, la inseguridad y el miedo como emociones frecuentes que interfieren en el aprendizaje, especialmente en actividades orales.	Se identifican emociones que facilitan y que interfieren con el aprendizaje del inglés; la ansiedad fue la más frecuente. Factores como carga académica, condiciones físicas, relaciones sociales, y personalidad influyen en las emociones. La actitud del facilitador del club también incide significativamente.
Díaz 2014	The Impact of Project Work and the Writing Process Method on Writing Production	2014	Estudio de caso cualitativo (con enfoque en estudio de caso y análisis de producciones escritas)	Colombia	HOW	24	No reportado en detalle	No especificado	No especificado	21 (estimada)	Evaluar el efecto de la implementación de trabajo por proyectos y el enfoque de proceso de escritura sobre la producción escrita en inglés de estudiantes universitarios.	Estudiantes de tercer semestre con bajo desempeño en producción escrita en inglés.	Producciones escritas, diarios de campo, cuestionarios, grabaciones en video	Si. El trabajo por proyectos mejoró la precisión, fluidez, habilidades integradas y percepción positiva hacia la escritura.	Se evidenció una mejora progresiva en gramática, organización textual, léxico y confianza. La escritura como proceso y el aprendizaje basado en proyectos facilitaron la producción escrita significativa y aumentaron la auto percepción positiva del aprendizaje.
Herrera y Tovar 2017	Personal and Academic Aspects that Contributed to the Development of the English Language Competence of Students from a Language Teacher Education Program	2017	Cualitativo descriptivo-exploratorio	Colombia	English Language Teaching (Vol. 10, No. 10)	12	20-26	8	4	23.5	Identificar aspectos personales y académicos que contribuyeron al desarrollo exitoso de la competencia en inglés de estudiantes que alcanzaron el nivel C1 en la prueba institucional IT del programa de licenciatura en inglés.	Solo el 5% de estudiantes del programa alcanzaba el nivel C1 requerido. Se desconocían los factores personales y académicos que explicaban este éxito minoritario.	Cuestionario, entrevistas individuales, entrevista grupal y análisis de expedientes (IT y GPA).	Si. La ansiedad se considera entre los factores emocionales que influyen en el aprendizaje del inglés según la revisión teórica (Saville-Troike, 2006).	Los factores personales como la autodisciplina, motivación, gusto por la lengua y exposición voluntaria al inglés (música, películas, conversaciones) fueron determinantes. También influyó la motivación por viajar, la participación activa en clase y la influencia docente. La educación básica tuvo un rol limitado.
Ibarrá et al 2020	Games for Working Memory Training in Foreign Language Learning	2020	Estudio de caso	COL	MEXTESOL Journal	9	No especificado (estudiantes de 2°, 4° y 6° semestre)	5 mujeres	4 hombres	No se especifica directamente (se infiere entre 18 y 25 años)	Examinar los efectos de juegos para el entrenamiento de la memoria de trabajo en estudiantes de bajo rendimiento en lengua extranjera.	Estudiantes con bajo rendimiento en inglés presentan dificultades para recordar vocabulario y estructuras, posiblemente asociadas a limitaciones en la memoria de trabajo.	Se diseñaron e implementaron seis juegos para entrenar la memoria de trabajo (proverbios, días y meses, logos, asociaciones léxicas, series de números y palabras). Se utilizó una rúbrica para registrar la cantidad de ítems recordados.	Si. La investigación parte del supuesto de que las limitaciones de la memoria de trabajo constituyen un obstáculo en el aprendizaje de inglés, y evalúa una intervención para superarlo.	Los estudiantes mejoraron progresivamente su capacidad de recuerdo durante las sesiones. Se observó una actitud más participativa y segura. Aunque no alcanzaron niveles excelentes de recuerdo, hubo mejoras significativas y transferencia al aula regular.
Lopez et al 2021	An exploratory study of recent trends in ELT Master's programs: Insights from stakeholders	2021	Mixto	Colombia	GIST - Education and Learning Research Journal	155	No se especifica un rango exacto; incluye estudiantes, egresados y docentes de 5 maestrías en Bogotá, Barranquilla y Manizales	79	31	No reportado	Identificar tendencias en métodos, técnicas y áreas de intervención pedagógica desarrolladas en proyectos de investigación de programas de maestría en enseñanza del inglés en Colombia.	Desconocimiento del impacto real de los trabajos de grado en el contexto educativo y ausencia de información sistematizada sobre sus hallazgos e implicaciones.	Encuestas, análisis documental, grupos focales, entrevistas, charlas informales	Si, particularmente asociada a factores afectivos como ansiedad, baja autoestima y temor a hablar en público.	La investigación-acción fue el enfoque predominante; se identificó un fuerte énfasis en el desarrollo de habilidades lingüísticas (especialmente speaking), motivación, estrategias pedagógicas con TIC y reflexión profesional. Los programas se perciben como oportunidades clave de desarrollo docente.
Mosquera 2022	Learning Needs of English and French Students from a Modern Languages Program at a Colombian University	2022	Mixto	Colombia	HOW	108 estudiantes	Aprox. 17-25 años	78 mujeres	30 hombres	No reportada	Analizar las necesidades de aprendizaje de estudiantes de lenguas modernas de la Universidad del Cauca y sus implicaciones para el programa.	Falta de autonomía, escasa formación en estrategias de aprendizaje, desmotivación, y carencia de espacios de inmersión lingüística.	Cuestionarios (tres), revisión documental (PEP, informes docentes, comité de prácticas).	Si. La ansiedad se evidencia en el temor a hablar en público, baja inseguridad en pronunciación y la falta de confianza para participar.	Los estudiantes necesitan mayor formación en estrategias de aprendizaje, mayor inmersión, acompañamiento docente y revisión curricular para alcanzar las competencias requeridas por el Ministerio.
Newsom-Ray y Rutter 2016	Aprendizaje Basado en Tareas y Suficiencia de Inglés en una Universidad de Negocios	2016	Acción-investigación con intervención didáctica (secuencias TBL en Inglés de Negocios)	Colombia	GIST Education and Learning Research Journal, No. 13, 2016, pp. 93-110	9 (1 desercó a mitad de semestre)	≈17-60+ (aprox.)	8	1	No reportada	Explorar cómo el aprendizaje basado en tareas (TBL) promueve la proficiencia oral y el involucramiento estudiantil mediante el uso de estudios de caso en inglés de negocios, integrando conocimientos previos en la solución de casos	Estudiantes con dificultad para producir diálogo espontáneo en estudios de caso; desajuste entre actividades del texto y la tarea final; asistencia irregular y perfiles heterogéneos	No aplica (no se recolectan "síntomas"); instrumentos de datos; reflexiones de la profesora, observaciones de clase por dos docentes, puntajes de evaluación con rúbricas (Cambridge BEC, Market Leader) y registros de asistencia	Tema central no es ansiedad lingüística; el estudio no la aborda de forma directa	La TBL aumentó compromiso, espontaneidad y proficiencia oral cuando se completaron todas las fases; su efectividad se limitó por insistencia, heterogeneidad, motivación y restricciones de tiempo; se resalta recluir materiales y la pertinencia contextual
Rojas y Artundaga 2018	Students and Teachers' Causal Attributions to Course Failure and Repetition in an ELT Undergraduate Program	2018	Cualitativo (Teoría Fundamentada; maestro teórico; análisis comparativo constante; cuestionario + entrevistas; análisis descriptivo del cuestionario)	Colombia	English Language Teaching, 11(5), 2018, 39-53	Estudiantes=7 (entrevistados=6) + Profesores=6; encuestas diagnósticas: 35 estudiantes y 6 profesores	18-24 (estudiantes)	No reportado	No reportado	No reportada	Identificar las atribuciones causales que estudiantes y profesores otorgan a la reproducción y repetición de cursos avanzados (Inglés VII-VIII) y proponer alternativas	Reproducción y repetición en niveles avanzados; competencia comunicativa por debajo de C1; pocas horas de clase; cargas laborales y familiares; disparidad en exigencia y evaluación	No aplica; instrumentos de datos: encuestas diagnósticas, cuestionario en línea (15 ítems cerrados + 1 abierto), entrevistas semiestructuradas; validación por expertos; método de comparación constante	No aborda directamente ansiedad lingüística	Categoría central: falta de hábitos de aprendizaje autónomo; atribuciones principales: baja competencia comunicativa, menor número de horas en últimos semestres, mayor exigencia evaluativa, responsabilidades laborales/familiares y discontinuidad en criterios; se sugieren recomendaciones curriculares y de apoyo.
Vega et al 2017	Teaching English as a Second Language at a University in Colombia That Uses Virtual Environments: A Case Study	2017	Cualitativo (cuestionario validado por expertos y piloto; análisis descriptivo con medias y DE; estudio de caso)	Colombia	Revista Electrónica Educare, 21(3), 1-21. https://doi.org/10.15359/ree.21.3.9	21 estudiantes	No reportada	17	4	No reportada	Comprender las percepciones del estudiantado de un programa EFL en línea sobre motivos de matrícula, metodología, factores ambientales y factores técnicos	Percepción del estudiantado sobre la metodología y factores del aprendizaje en entornos virtuales de EFL, necesidad de flexibilidad y mayor interacción docente-estudiante	Cuestionario en línea (validado por 3 expertos; piloto); muestreo institucional aleatorio; análisis descriptivo	No aborda directamente ansiedad lingüística	Flexibilidad de horario como principal motivo; aumento percibido en vocabulario, lectura y gramática; menor mejora en pronunciación y speaking; demanda de más interacción con el docente; los problemas técnicos tienen "algún impacto" y la pericia tecnológica del docente tiene "gran impacto" en el éxito del curso.
Vergara y Calle 2024	Factors Contributing to EFL Learners' Construction of Arguments in Culturally Infused Discussions	2024	Cualitativo; estudio de caso único (paradigma interpretativo); análisis temático	Colombia	HOW, 31(1), 67-86. https://doi.org/10.19183/how.31.1.766	42 estudiantes (discusión); 10 entrevistados	≥18 (no detallado)	No reportado	No reportado	No reportada	Identificar factores que contribuyen a la construcción de argumentos de estudiantes EFL en discusiones culturalmente infundadas en un curso de Cultura Británica	Escasa investigación sobre cómo se construyen argumentos y el papel de la cultura; dificultades para participar en argumentación dialógica en clase	No aplica; instrumentos de datos: discusiones con preguntas socráticas (espontáneas, exploratorias y focalizadas) y entrevistas semiestructuradas; análisis temático	Se indagó por ansiedad/miedo como posibles obstáculos; no variable principal	Cuatro factores facilitadores: andamiaje entre pares, conocimiento previo, conexión con la realidad de los participantes y curiosidad/indagación; las discusiones fomentaron argumentación colaborativa.