



Universidad de Concepción

Escuela de Educación

Departamento de Teoría, Política y Fundamentos de la Educación

**FORMACIÓN DOCENTE: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS NIVELES DE
FACTORES AFECTIVOS EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS
DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN, CAMPUS LOS ÁNGELES.**

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESORA
DE INGLÉS.

POR: CAMILA ANDREA ÁLVAREZ MORAGA

BÁRBARA BELÉN MATUS NECUL

ARLETTE VICTORIA EVANGELINA PLAZA

SALGADO

Profesora Guía: Mg. Jeannette Adriana Parra Cisterna

Los Ángeles, Chile 2024.

ENERO DE 2024

*"A las protagonistas de esta historia: nosotras. Por
nunca dejar de creer en nuestras capacidades y
por alcanzar metas que una vez parecían
inalcanzables."*



Universidad de Concepción

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN

Quien suscribe, Camila Andrea Álvarez Moraga, rut 19.716.419-0, Bárbara Belén Matus Necul, rut 20.381.420-8 y Arlette Victoria Evangelina Plaza Salgado, rut 20.620.963-1, alumnas de la carrera de Pedagogía en Inglés, de la Escuela de Educación, de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, declara ser autor de Formación docente: un análisis descriptivo de los niveles de factores afectivos en estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles y conceder derecho de publicación, comunicación al público y reproducción de esa obra, en forma total o parcial en cualquier medio y bajo cualquier forma del mismo, a la Universidad de Concepción, Chile, para formar parte de la colección material o digital de cualquiera de las Bibliotecas de la Universidad de Concepción y del Repositorio Institucional UDEC. Esta autorización es de forma libre y gratuita, y considera la reproducción de la obra con fines académicos y de difusión tanto nacional como internacionalmente.

Asimismo, quien suscribe declara que dicha obra no infringe derechos de autor de terceros.

Camila Andrea Álvarez Moraga

Bárbara Belén Matus Necul

Arlette Victoria Evangelina Plaza Salgado


BIBLIOTECAS UdeC

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestra profunda gratitud a nuestras familias, cuyo apoyo incondicional, cariño y comprensión han sido la fuerza impulsora detrás de este logro académico. En los momentos de adversidad, cuando la oscuridad parecía abrumadora, ustedes fueron nuestra luz y guía. Hoy, al presentar este trabajo de titulación, compartimos con ustedes el fruto de nuestros esfuerzos y conocimientos. Agradecemos a nuestros padres, hermanos y seres queridos por ser nuestra constante inspiración.

A Joaquín Águila, extendemos nuestro agradecimiento sincero por su ayuda invaluable y su compromiso desinteresado durante los momentos en que necesitábamos asistencia con tecnicismos estadísticos. Su guía ha sido fundamental para el éxito de esta investigación, y estamos agradecidas por su generosidad y dedicación.

A nuestros amigos, quienes han sido pilares fundamentales en este proceso complejo pero hermoso de escribir una tesis, les agradecemos por su constante apoyo y asistencia. Vuestra presencia ha hecho posible que abordemos este desafío con cariño y determinación.

A nuestros estudiantes, quienes forman parte integral de nuestro viaje de descubrimiento, les agradecemos por su motivación y por inspirarnos a ser las docentes que somos hoy en día. Cada interacción, cada recuerdo y muestra

de respeto han sido fuentes de inspiración para esta tesis, que busca mejorar la educación desde una perspectiva afectiva.

A nuestros compañeros de carrera, que generosamente participaron en nuestra investigación, les agradecemos por confiar en nosotros con su seguridad e integridad psicológica. Este trabajo investigativo está dedicado a ustedes y a las futuras generaciones, con la esperanza de que el aprendizaje afectivo ocupe un lugar destacado en la formación de docentes, al igual que la salud mental.

Finalmente, a nuestra profesora guía, Mg. Jeannette Parra Cisterna, le expresamos nuestra sincera gratitud por brindarnos la oportunidad, el apoyo y la orientación necesaria en este proceso. Apreciamos cada reunión, cada guía y el respaldo moral que nos ha ofrecido. Gracias por no solo ser nuestra mentora, sino también por ser una colega que nos ha impulsado a crecer. Su fe inquebrantable en nuestras capacidades y su compromiso con nuestra formación profesional han hecho posible la culminación exitosa de esta tesis. Gracias por abrirnos las puertas y darnos la oportunidad de dejar nuestra marca en el ámbito educativo.

Con profundo agradecimiento,

Camila Álvarez, Bárbara Matus y Arlette Plaza.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	iii
TABLA DE CONTENIDOS	vi
INDICE DE ILUSTRACIONES	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	vi
CAPITULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	3
PREGUNTA Y OBJETIVOS	8
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL	10
1.Formación inicial docente.....	10
2.Afectividad	16
2.1 Factores Afectivos	18
Ansiedad:	20
Motivación	25
Autoestima	32
Autoconcepto.....	34
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	37
Enfoque	37
Diseño.....	37
Temporalidad	38
Población y muestra	38
Muestreo.....	39
Conceptualización de variables	40
Ansiedad	40
Motivación	40
Autoestima	42
Autoconcepto.....	42
Técnicas de recolección de datos.....	43
Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS).	44
Escala de motivación educativa (EME).	44
Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES).....	46
Autoconcepto Forma-5 AF-5.	46
Operacionalización y contextualización de las variables.	47
Escala de ansiedad en el aula de un idioma extranjero (FLCAS)	47
Escala de motivación educativa (EME).....	49
Escala de autoestima de Rosenberg (RSE).....	51
Técnicas de análisis de datos.....	54
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	58
Ansiedad.....	58

Motivación	65
Autoestima	73
Autoconcepto.	79
Limitaciones del estudio	85
CAPITULO V: DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	88
Discusión	88
Ansiedad.	88
Motivación.....	92
Autoestima.	97
Autoconcepto.	100
Conclusiones	105
REFERENCIAS	110
ANEXOS	129
Escala de Medición Educativa (EME)	129
Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)	131
Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)	134
Autoconcepto Forma-5 AF-5	135
Certificado aprobación Comisión de Ética	136
Carta petición de autorización de la Directora de Escuela.	139
Copia de correo respaldo de aprobación de la Directora de Escuela.	140
Análisis ansiedad	141
Análisis motivación	148
Análisis autoestima	156
Análisis autoconcepto	160

INDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Operacionalización y contextualización de escala de ansiedad por reactivos y dimensiones.	48
Tabla 2. Operacionalización y contextualización de escala de motivación, dimensión de amotivación.	49
Tabla 3. Operacionalización y contextualización de escala de motivación, dimensión extrínseca.	49
Tabla 4. Operacionalización y contextualización de escala de motivación, dimensión intrínseca.	51
Tabla 5. Operacionalización y contextualización por reactivos y dimensiones de la autoestima.	52
Tabla 6. Operacionalización y contextualización por reactivos y dimensiones de autoconcepto.	53
Tabla 1. Indicador de puntuación escala de ansiedad.	58
Tabla 2. Ansiedad según media y nivel.	58
Tabla 3. Análisis por dimensiones de escala de ansiedad.	59
Tabla 4. Análisis de la dimensión ansiedad hacia los exámenes.	60
Tabla 5. Análisis de la dimensión aprehensión en la comunicación.	60
Tabla 6. Análisis de la dimensión miedo a la valoración negativa.	61
Tabla 7. Porcentaje de ansiedad por cohortes.	64
Tabla 8. Indicador de puntuación escala de motivación.	66
Tabla 9. Análisis de motivación general.	66
Tabla 10. Análisis de motivación por dimensiones.	67
Tabla 11. Análisis de motivación por dimensión extrínseca.	68
Tabla 12. Análisis de motivación por dimensión intrínseca.	69
Tabla 13. Análisis de la motivación por cohorte.	72
Tabla 14. Dimensiones y reactivos de la escala de autoestima.	73
Tabla 15. Indicador de puntuación escala de autoestima.	73
Tabla 16. Análisis de autoestima general.	74
Tabla 17. Análisis de autoestima por dimensión.	75
Tabla 18. Análisis de la dimensión autoestima positiva.	75
Tabla 19. Análisis de la dimensión autoestima negativa.	76
Tabla 20. Análisis de la autoestima por año de cohorte.	78
Tabla 21. Indicador de puntuación escala de autoestima.	80
Tabla 22. Puntajes del autoconcepto.	80
Tabla 23. Análisis del autoconcepto por dimensión.	80
Tabla 24. Análisis de la dimensión emocional del autoconcepto.	81
Tabla 25. Análisis de la dimensión física del autoconcepto.	82
Tabla 26. Análisis de autoconcepto por cohortes.	84

Tabla 1. Análisis por reactivo.	141
Tabla 2. <i>Indicadores y valores de ansiedad.</i>	143
Tabla 3. <i>Análisis de porcentaje por reactivo de ansiedad.</i>	143
Tabla 4. <i>Análisis de frecuencia por dimensión.</i>	146
Tabla 5. <i>Puntuaciones por intervalo.</i>	146
Tabla 6. <i>Análisis por las dimensiones de ansiedad.</i>	146
Tabla 7. <i>Análisis de ansiedad por sexo.</i>	147
Tabla 8. <i>Análisis de ansiedad por cohortes.</i>	147
Tabla 9. <i>Motivación general por reactivos.</i>	148
Tabla 10. <i>Puntuaciones por intervalo.</i>	149
Tabla 11. <i>Análisis por dimensiones.</i>	150
Tabla 12. <i>Análisis por subdimensiones extrínsecas.</i>	150
Tabla 13. <i>Análisis por subdimensiones intrínsecas.</i>	150
Tabla 14. <i>Análisis general con porcentajes.</i>	150
Tabla 15. <i>Frecuencia por dimensión.</i>	154
Tabla 16. <i>Frecuencia por subdimensiones extrínsecas.</i>	155
Tabla 17. <i>Frecuencia por subdimensiones intrínsecas.</i>	155
Tabla 18. <i>Análisis de porcentaje por sexo.</i>	155
Tabla 19. <i>Análisis de porcentaje por Año.</i>	156
Tabla 20. <i>Autoestima general por reactivos</i>	157
Tabla 21. <i>Puntajes de la escala.</i>	157
Tabla 22. <i>Análisis por dimensiones.</i>	157
Tabla 23. <i>Análisis general autoestima.</i>	157
Tabla 24. <i>Frecuencia expresada en porcentajes en todas las dimensiones de autoestima.</i>	158
Tabla 25. <i>Frecuencia por dimensión.</i>	158
Tabla 26. <i>Intervalos autoestima.</i>	159
Tabla 27. <i>Análisis de autoestima por sexo.</i>	159
Tabla 28. <i>Análisis general por sexo.</i>	159
Tabla 29. <i>Autoestima por año y dimensión.</i>	159
Tabla 30. <i>Análisis general de autoconcepto.</i>	160
Tabla 31. <i>Puntuaciones mínimas y máximas por indicador.</i>	161
Tabla 32. <i>Análisis por dimensiones.</i>	161
Tabla 33. <i>Puntajes análisis general autoestima.</i>	162
Tabla 34. <i>Porcentajes de las dimensiones de autoconcepto.</i>	162
Tabla 35. <i>Porcentaje por dimensión.</i>	163
Tabla 36. <i>Intervalos autoconcepto.</i>	163
Tabla 37. <i>Frecuencia expresada en porcentajes por dimensiones y sexo.</i>	164

Tabla 38. Porcentaje del promedio por año y dimensión..... 164

INDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1. <i>Malla curricular Pedagogía en inglés, extraída de Universidad de Concepción.....</i>	12
Figura 2. <i>Malla curricular Pedagogía en inglés, extraída de Pontificia Universidad Católica de Chile.....</i>	13
Figura 3. <i>Malla curricular Pedagogía en inglés, extraída de Universidad Austral de Chile.</i>	14
Figura 4. <i>Malla curricular Pedagogía en inglés, extraída de Universidad autónoma de México.</i>	15
Figura 5. <i>Jerarquía de necesidades propuesta por Maslow.</i>	27
Figura 6. <i>Niveles de ansiedad del sexo femenino.</i>	63
Figura 7. <i>Niveles de ansiedad sexo masculino.</i>	64
Figura 8. <i>Porcentaje de motivación del sexo femenino.</i>	70
Figura 9. <i>Porcentaje de motivación del sexo masculino.....</i>	71
Figura 10. <i>Porcentaje de autoestima del sexo femenino.....</i>	77
Figura 11. <i>Porcentaje de autoestima del sexo masculino.....</i>	78
Figura 12. <i>Porcentajes de autoconcepto del sexo femenino.</i>	83
Figura 13. <i>Porcentajes de autoconcepto del sexo masculino.....</i>	84

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo proporcionar una visión detallada del estado socioafectivo que presentan los estudiantes universitarios de Pedagogía en inglés en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, centrándose en cuatro factores afectivos: motivación, ansiedad, autoestima y autoconcepto. Se ha adoptado un enfoque cuantitativo no experimental descriptivo para llevar a cabo esta investigación.

La muestra de participantes, compuesta por 63 estudiantes, ha sido seleccionada por conveniencia. Estos participantes respondieron a escalas y cuatro ya diseñados y validados por expertos para evaluar y describir sus niveles actuales en relación con los factores afectivos mencionados. Dentro de los resultados obtenidos en la recolección de datos el cual se llevó a cabo durante el segundo semestre escolar, se evidencia que dentro de los cuatro factores los que obtuvieron resultados más preocupantes fueron los de ansiedad y autoestima. Esta investigación de carácter cuantitativo comprende la importancia que tiene trabajar en la formación docente desde una mirada no solo cognitiva, sino además afectiva.

Palabras claves: *FID, docente de inglés, motivación, ansiedad, autoconcepto, autoestima.*

ABSTRACT

This study endeavors aims to provide an insight into the socio-affective condition exhibited by university students majoring in English Pedagogy at the University of Concepción, Campus Los Ángeles. The focus of examination encompasses four key affective elements: motivation, anxiety, self-esteem, and self-concept. A non-experimental descriptive quantitative approach has been employed as the methodological framework for this research.

The participant sample, comprising 63 students, was selected through a convenience sampling method. These participants responded to scales and questionnaires that had been previously devised and validated by experts to assess and delineate their current levels with regard to the aforementioned affective factors. In the data collection phase conducted during the second academic semester, discernible outcomes reveal that among the four factors, anxiety and self-esteem manifested outcomes of particular concern. This quantitative inquiry underscores the imperative of addressing teacher education through a lens that extends beyond the cognitive domain, emphasizing the significance of an affective dimension.

Keywords: *Pre-service teacher, English teacher, motivation, anxiety, self-concept, self-esteem.*

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente consta de la preparación de personas para cumplir con roles relacionados a la docencia. Este rol mantiene un papel fundamental cuando se habla de la calidad de la enseñanza y el eficiente desarrollo de habilidades en el estudiantado. En el contexto de formación en universidades se ha visualizado una evolución en respuesta a diversas complejidades que presente la educación, esto influenciado por la presencia histórica de la comunidad alemana en el centro sur de Chile, que ha influido en los currículos de las Escuelas Normales y en las escuelas (Mansilla, 2018).

Desde este hito, el Ministerio de Educación en Chile ha implementado diferentes planes y programas para mejorar la formación de futuros docentes. En el que destaca, el reciente Plan Local de Formación Docente del CPEIP (2020) y el enfoque de Formación Inicial Docente (FID) que han significado refuerzos significativos para fortalecer la preparación de los educadores y entrenarlos a enfrentarse a diversas situaciones.

A pesar de esta evolución, aún existen áreas que precisan de atención, y entre ellas destaca la dimensión afectiva de la formación docente. Investigaciones recientes como la de Bruna et al. (2021) han revelado preocupantes niveles de estrés, frustración y otras emociones negativas entre los docentes en Chile, subrayando la importancia de abordar las dimensiones dentro de la formación docente, sin dejar de lado la dimensión cognitiva.

Al contextualizar, la presente investigación se encuentra enfocada en la carrera de Pedagogía en inglés, buscando analizar y describir los niveles que presentan los estudiantes en relación de sus factores afectivos, tales como ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto. La elección de esta investigación se fundamenta en la necesidad de evidenciar que estos factores afectivos específicos existen dentro del estudiantado y debiesen ser un tema para investigar de forma tanto individual como grupal, para ver como impactan en la preparación y desempeño de futuros docentes de una lengua extranjera.

Por lo tanto, a través de esta investigación, se desea contribuir y concientizar de que estas áreas son relevantes dentro de la formación docente, entregando información valiosa para un futuro diseño de estrategias, planes y programas que aborden de manera integral las necesidades emocionales de los estudiantes de pedagogía. Es importante destacar, que esta investigación no solo beneficiará y contribuiría a futuros docentes, sino que también se espera que repercuta de forma positiva en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la educación de lenguas extranjeras en Chile.

PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La formación inicial docente es una práctica muy importante dentro del sector educativo ya que esta constituye el primer paso en la preparación de individuos para asumir roles de docencia. Por lo que, los futuros educadores deben contar con las herramientas necesarias para ofrecer una enseñanza de calidad y fomentar las habilidades del estudiantado.

Con la presencia de alemanes en el centro sur de Chile, la formación docente marcó el inicio de un sutil nuevo proceso de colonización, basado en el currículum implementado en las Escuelas Normales y en las escuelas (Mansilla, 2018). Desde entonces el país ha ido creando e implementando diferentes herramientas o planes para mejorar la formación de dichos futuros docentes. El plan más reciente ha sido el que ha creado el CPEIP (2020) llamado plan local de formación docente, que es definido como el proceso en los cuales los docentes, en equipo e individualmente, preparan el trabajo en el aula; reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza- aprendizaje; y se evalúan y retroalimentan para mejorar esas prácticas.

Sin embargo, este no ha sido el único plan que han creado desde el Ministerio de educación. Desde IPCHILE (2020) destacan la existencia del FID, conocido como la Formación Inicial Docente, que es el proceso que permite introducir al docente nuevo en los aspectos necesarios para iniciar la docencia en la institución, orientado al Proyecto Educativo, Modelo Pedagógico y Modelo Evaluativo.

Con relación a lo expuesto anteriormente, a pesar de los diferentes planes integrados a la formación inicial docente, aún persisten áreas pendientes de atención, como lo es el ámbito afectivo. Bruna et al. (2021) realizaron un estudio en la Universidad del Desarrollo de Chile, en el cuál 842 profesores fueron encuestados para medir su estado mental. Estos participantes mayoritariamente son de la región Metropolitana y del Biobío, y los resultados indicaron que el 77% de los docentes reporta sentir estrés, 49.8% frustración, 41% angustia, 31.4% impotencia, 27,1% inseguridad, 17.3% desorientación y un 9,8% aburrimiento. Dentro de estas emociones es posible destacar emociones negativas que afectan el desarrollo, desempeño y formación de los docentes. Sin embargo, dentro de un estudio llevado a cabo por Elige Educar (2021), se da a conocer que se necesita un rol más activo en los docentes, un equilibrio entre las diferentes áreas

del aprendizaje para una educación integral y el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales.

En Chile, se observan diferentes patrones donde la afectividad es deficiente y que repercuten en la formación del docente de una lengua extranjera, donde el rol del profesorado transmite técnicas de enseñanza sin dimensiones afectivas que luego futuros profesores comenzarán a replicar al momento de salir a sus prácticas (Echeverría, 2010). Según Hormazábal (2020) el problema de fondo estaría en que las universidades no están resolviendo las necesidades de inteligencia emocional de sus estudiantes de pedagogía. Además, Olivares y Vera (2022), agregan que ignorar tales necesidades provocaría inminentes problemas educativos, especialmente al momento de estar expuestos a una nueva lengua como es el inglés.

Un catastro realizado por la Universidad de Chile reveló que un 50% de los estudiantes de primer año de universidad a nivel nacional manifiestan síntomas ansiosos (Yáñez, 2023). En relación a lo anteriormente expuesto, Bojórquez (2015) menciona que el alumnado con ansiedad presenta 73% más probabilidad de tener un rendimiento académico regular o malo comparado con los

alumnos/as sin ansiedad. Es importante destacar, que dentro del ambiente universitario se manifiestan diversas características, vivencias sociales y académicas, que en pueden ocasionar que los estudiantes tengan reacciones que los conduzca a tener ansiedad (Martínez, 2014).

Según Pekrun (1992) la ansiedad es un factor afectivo que tiene la capacidad de disminuir la motivación intrínseca de forma positiva, lo que genera estados negativos que hacen que una persona evite iniciar o terminar una tarea. Dentro de otro estudio realizado por Aguilar et al. (2013) se estipula que existe una correlación negativa entre ansiedad y la motivación intrínseca al logro, y además enfatiza que los estudiantes universitarios que presenten niveles altos de ansiedad tendrán menos expectativas a obtener logros.

Dentro de otras investigaciones se ha destacado que la ansiedad tiene una correlación con el factor afectivo de la autoestima. Ya que, las personas que suelen experimentar ansiedad en situaciones limitantes en algún momento de su vida, es probable que reflejen tener una autoestima baja (Moreno, 2009). Por su parte Kosic (2006) explica que la autoestima se ve comprometida dependiendo de la percepción que la persona le dé a una situación que le genere ansiedad, es

decir, si dicha situación no es resuelta de forma adecuada esta puede crear una autovaloración negativa. Es por ello, que los autores Hernández et al. (2018) destacan que entre mayor sea el nivel de autoestima que un sujeto presenta, menor será el nivel de ansiedad que este experimentará.

Por otro lado, un estudio realizado en Chile por González et al. (2016) revela que los adolescentes con mayores niveles de ansiedad son personas que se encuentran expuestas a no captar las relaciones sociales hacia sus pares y padres de una forma positiva. Dicho estudio además arroja resultados negativos en el ámbito físico, emocional y académicos, siendo inestables emocionalmente, afectando su autoconcepto y autoestima.

Es por ello por lo que, a través del siguiente trabajo investigativo surge la siguiente interrogante ¿Cuál es el nivel de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto que presentan los estudiantes de la carrera de Pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles?

En investigaciones nacionales no existen antecedentes sobre este fenómeno en específico, mucho menos en estudiantes de una carrera de pedagogía en específica. Considerando, que este estudio puede ser realizado para saber en

qué niveles se encuentran los factores afectivos de todos los estudiantes de pedagogía, hemos escogido los estudiantes de pedagogía en inglés por conveniencia. Además, Hortwitz et al. (1986) destacaban que los estudiantes que aprenden un idioma presentan niveles diferentes de ansiedad, es por ello que crearon la escala FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), la cual será aplicada en esta investigación, con el propósito de analizar cómo se identifican estos niveles que solo se producen a través de este fenómeno y observar las variables sin intervenirlas.

PREGUNTA Y OBJETIVOS

¿Cuál es el nivel de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto que presentan los estudiantes de la carrera de Pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles?

Objetivo general

- Describir los niveles de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto percibidos por un grupo de estudiantes de Pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción, campus Los Ángeles.

Objetivos específicos

- Explorar los niveles de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto de estudiantes de pedagogía en inglés de la universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.
- Describir los niveles de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto en estudiantes de pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.
- Categorizar los rangos de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto que se encuentran los estudiantes considerando variables como sexo y año de ingreso.

CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL

1. Formación inicial docente

De acuerdo con González (1995), la formación docente comprende al periodo de tiempo en el cual se prepara a un docente, entregando las herramientas necesarias para su óptimo desempeño. El autor se refiere a este periodo, como a una etapa formativa. Por su parte, Marcelo (2009) y Álvarez (2015), destacan la importancia de esta etapa, debido a que es en este lapso en el que los docentes comienzan a comprometerse e involucrarse con su profesión.

Con respecto a la formación inicial de un docente del área de inglés, Ersanli (2016) señala que se espera durante esta etapa que el futuro profesional no solo adquiera el conocimiento referente a los diferentes enfoques y métodos para la enseñanza, sino que también el dominio suficiente en la lengua extranjera. Continuando en la misma línea, Ramírez et. al (2019) destaca la importancia del adecuado manejo de emociones, afectos y sentimientos del futuro docente, al momento de expresar su opinión y relacionarse en un contexto académico.

Dentro de la malla curricular de la Universidad de Concepción (ver Figura 1) con

respecto a la carrera de Pedagogía en inglés se puede observar que los estudiantes cuentan con diversas asignaturas que están relacionadas directamente con su formación como lo son educación, sociedad y desarrollo humano, profesión docente, inclusión y exclusión social en la educación, psicología de la educación entre otras. Sin embargo, sólo una tiene relación al ámbito psicológico y afectivo, la cuál es una asignatura de psicología de la educación.

La asignatura de psicología de la educación, la cual explora rasgos de la psicología y como trabajar con ella como herramientas o estrategias en el aula, no para medir o ayudar a la manejar situaciones de estrés, ansiedad, falta de motivación o autoestima que puede experimentar el docente en formación. Asimismo, considerando que la malla curricular presenta una asignatura llamada formación docente, se destaca que esta asignatura solo presenta la historia y los grandes impactos en la sociedad, así como también los cambios a realizar dentro del sistema para mejorarlo.

1º AÑO		2º AÑO		3º AÑO		4º AÑO		5º AÑO	
SEM I	SEM II	SEM III	SEM IV	SEM V	SEM VI	SEM VII	SEM VIII	SEM IX	SEM X
Educación, Sociedad y Desarrollo Humano	La Profesión Docente	Inclusión y Exclusión Social en Educación	Psicología Educativa	Teorías y Diseños Curriculares	Evaluación para el Aprendizaje	Fundamentos y Principios Didácticos de la Especialidad	Métodos de la Investigación Educativa	Práctica Profesional en Orientación y Jefatura de Curso	
Alfabetización Académica en Pedagogía	Tecnologías de la Información en el Aula	Lengua Inglesa III	Lengua Inglesa IV	Análisis Organizacional y Liderazgo Educativo	Práctica Intermedia I Orientación para la Formación Integral	Orientación Educativa	Diseño e Implementación Didáctica en la Especialidad	Práctica Profesional en la Especialidad	
Lengua Inglesa I	Complementario	Morfosintaxis: El Sustantivo y sus Estructuras Asociadas	Morfosintaxis: El Verbo y sus Estructuras Asociadas	Práctica Inicial: Gestión de los Procesos Curriculares y Evaluativos	Lengua Inglesa VI	Práctica Intermedia II Didáctica de la Especialidad	Práctica Avanzada: Diseños Didácticos de la Especialidad	Trabajo de Título	
Taller de Introducción a la Gramática	Lengua Inglesa II	Competencias Literarias en la Lengua Inglesa	Literatura Contemporánea en Lengua Inglesa	Lengua Inglesa V	Morfosintaxis: Estructuras Compuestas y Complejas	Comunicación Oral Avanzada	Comunicación Oral en Contextos Académicos		
Taller de Vocabulario	Literatura Infantil y Juvenil en Lengua Inglesa	Habla Espontánea	Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I	Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa II	Entonación de la Lengua Inglesa	Comunicación Escrita Avanzada	Comunicación Escrita en Contextos Académicos		
Taller de Pronunciación	Sistema Fonémico de la Lengua Inglesa	Electivo	Electivo	Lingüística Aplicada a la Adquisición y al Aprendizaje del Inglés como L2	Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Evaluación del Inglés como L2	Teatro en Lengua Inglesa	Taller Integrado para el Aprendizaje del Inglés		
						Análisis del Discurso			

Figura 1. Malla curricular Pedagogía en inglés, extraída de Universidad de Concepción.

Con el fin de indagar más en cuanto a la formación inicial de docentes de inglés, se ha investigado a dos universidades chilenas para saber si cumplen con una formación docente afectiva, sin embargo, las mallas demuestran que las universidades no presentan asignaturas socioafectivas que ayuden al alumnado en su formación. Se puede concluir, que las universidades chilenas demuestran similitudes en sus mallas.

6 ^o semestre	Language and Culture II (CPC)	Diversidad e Inclusión en Educación	Practica Pedagogía en Inglés III	Electivo Formación General	Evaluación Inglés Nivel C1	Teaching and Learning English Secondary I
7 ^o semestre	Language and Culture III (CPC)	Introduction to Literary Studies	Teaching and Learning English Primary II	Electivo Formación General	Electivo Formación General	
8 ^o semestre	Language and Culture IV (CPC)	Classroom Research	Teaching and Learning English Secondary II	Práctica Pedagogía en Inglés IV	Examen de Licenciatura en Educación	Filosofía: ¿Para Que? o Examen de Inglés Nivel C1 o Equivalente
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN						
9 ^o semestre	English Spanish Contrasts (CPC)	Literature for Children (CPC)	Gestión y Liderazgo en el Aula	Práctica Profesional Pedagogía en Inglés Educación Básica		
10 ^o semestre	Literature for Teen Readers (CPC)	Seminar	Práctica Profesional Pedagogía en Inglés Educación Media	Ética Profesional		
TÍTULO PROFESIONAL						
5 ^o semest	Language and Culture I (CPC)	Language Acquisition	Curriculum	Learning English Primary I	Formación General	

Figura 2. Malla curricular Pedagogía en inglés, extraída de Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Austral de Chile
Conocimiento y Naturaleza

	Primer Año				Segundo Año				Tercer Año				Cuarto Año				Quinto Año	
	SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII	SEMESTRE IX	SEMESTRE X								
	Educación, Cultura y Naturaleza	Aprendizaje y Sistemas de Conocimiento	Aprendizaje, Cognición y Diversidad	Gestión y Proyectos Educativos	Mediaciones TIC y Ambientes de Aprendizaje	Evaluación de Aprendizajes	Literature IV: World Literatures in English	Metodología de la Investigación Educativa	Research Project Seminar	Graduate Paper Seminar								
	English Language I: The Individual in Society	Ética, Racionalidad y Desarrollo Humano	Curriculum, Democracia y Transformación Social	Educación Inclusiva	Literature II: The Isles	Literature III: Colonial and Postcolonial	English Language VII: Citizenship and Inclusive Communities	English Language VIII: Language and the TESOL Community	Taller de Consolidación Profesional	Práctica Profesional								
	Linguistics I: Articulatory Phonetics	English Language II: Sociocultural Development	English Language III: Diversity and Sustainable Environments	Literature I: Genres	English Language V: Technology and the Media	English Language VI: Linguistic and Sociocultural Diversity	Linguistics VI: Language Acquisition	Linguistics VII: Educational Linguistics	Taller de Formación Situada: Desarrollo Profesional y Aprendizaje Servicio	Practicum III: Professional ELT Observation and Collaboration								
	Introducción a las Ciencias Sociales	Educación Física y Salud	Linguistics II: Language and Education	English Language IV: Creativity and Innovation	Linguistics IV: Lexicogrammar	Linguistics V: Text Linguistics	Academic Writing II: Vocabulary, References and Themes	Academic Writing III: Research Development	Practicum II: Professional ELT Observation and Collaboration	Optativo Profundización								
	Lectura Comprensiva y Expresión Escrita	Sociedad y Modernidad	Sociedad y Cultura	Linguistics III: Suprasegmentals and ELT	Academic Writing I: Texts, Styles and Registers	Practicum II: Non-Educational Contexts	Taller de Formación Situada: Acompañamiento Reflexivo-Crítico	ESOL Teaching IV: Learning and Teaching Strategies	Optativo Profundización									
	Tecnología de la Información y la Comunicación	Fundamentos de la Comunicación Humana	Taller de Formación Situada: Contextualización y Agenciamiento	Creatividad, Innovación y Proyectos	Practicum I: ELT Observation and Collaboration	ESOL Teaching III: The L2 Lesson and Assessment	Optativo de Especialización III	Optativo de Especialización IV										
	Developing Writing Skills I	Developing Writing Skills II	Optativo de Formación General I	Optativo de Formación General II	ESOL Teaching II: The L2 Learning and Teaching Process	Optativo de Especialización II												
		ESOL Teaching I: The TESOL Community			Optativo de Especialización I													

■ Área de Formación de la Especialidad
 ■ Área de Formación General
 ■ Área de Formación Vinculante
 ■ Área de Formación Optativa

Este información está sujeta a actualización. Fecha agosto 2021.

Figura 3. Malla curricular Pedagogía en inglés, extraída de Universidad Austral de Chile.

Por otro lado, a nivel internacional, la Universidad autónoma de México contiene dentro de su malla curricular, dos asignaturas vinculadas con la psicología, sin embargo, ambas son de carácter generalizado tanto para aplicarlas en la educación, como para comprender su historia dentro de la evolución del ser humano. Las asignaturas son Psicología evolutiva y Psicología educativa.

ENSEÑANZA DE INGLÉS FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN Total de créditos: 392	
PRIMER SEMESTRE 08 Inglés I 08 Cultura y Civilización I 08 Investigación Documental 08 Lingüística General I 08 Estructura del Español I 08 Psicología Evolutiva	SEGUNDO SEMESTRE 08 Inglés II 08 Cultura y Civilización II 08 Literatura Hispanoamericana Moderna 08 Lingüística General II 08 Estructura del Español II 08 Psicología Educativa



TERCER SEMESTRE 08 Inglés III 08 Cultura y Civilización III 08 Literatura Hispanoamericana Contemporánea 08 Fonética y Fonología del Inglés 08 Lingüística Aplicada I 08 Expresión en Español	CUARTO SEMESTRE 08 Inglés IV 08 Cultura y Civilización IV 06 Taller para la Investigación 08 Morfosintaxis del Inglés 08 Optativa 04 Didáctica
QUINTO SEMESTRE 08 Inglés V 06 Redacción en Inglés 08 Literatura en Lengua Inglesa I 08 Semántica 08 Lingüística Aplicada II 08 Optativa	SEXTO SEMESTRE 08 Inglés VI 06 Traducción 08 Literatura en Lengua Inglesa II 08 Psicolingüística 06 Optativa 08 Metodología de la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera
SÉPTIMO SEMESTRE 08 Inglés VII 08 Optativa 08 Literatura en Lengua Inglesa III 08 Sociolingüística 08 Evaluación Lingüística 06 Diseño Curricular	OCTAVO SEMESTRE 08 Inglés VIII 08 Interculturalidad 06 Seminario de Investigación I 08 Investigación en Lingüística Aplicada 08 Lingüística Comparada y Análisis de Errores 06 Práctica Profesional I
NOVENO SEMESTRE 08 Inglés IX 06 Seminario de Investigación II 08 Pragmática 06 Práctica Profesional II	
Optativas	
CUARTO SEMESTRE 08 Historia del Inglés 08 Gramática Española 08 Análisis del Discurso	QUINTO SEMESTRE 08 Expresiones Artísticas de los Países Anglosajones 08 Gestión Educativa 08 Lexicología
SEXTO SEMESTRE 06 Innovación Educativa y Diseño de Recursos Didácticos 06 Taller de Teatro 06 Interpretación	SÉPTIMO SEMESTRE 08 Metodología de la Enseñanza de Lectura 08 Literatura Comparada 08 Adquisición de una Segunda Lengua

Figura 4. Malla curricular Pedagogía en inglés, extraída de Universidad autónoma de México.

A modo de síntesis, de acuerdo a Costa et. al, (2021) de acuerdo a las mallas curriculares de las carreras de pedagogía se declara que:

Se puede observar que las mallas curriculares están cada vez más orientadas a una concepción tecnicista de la pedagogía, donde los docentes en formación pueden llegar a ser buenos expertos en los contenidos procedimentales de su especialidad; sin embargo, el entramado de la formación inicial, en la mayoría de los casos, no considera los aspectos sociales, afectivos y sobre todo emocionales del proceso de aprendizaje. (p. 221)

Es por ello por lo que se ha decidido dentro de esta investigación destacar la formación inicial docente ya que el alumnado que está en formación carece de educación emocional dentro de sus mallas. Bachler, et al. (2023) destacan la importancia de repensar la formación inicial docente, considerando los desafíos actuales y las transformaciones sociales en curso para mejorar y adaptar la formación de a las demandas de una sociedad en evolución.

2.Afectividad

Según Candiotto (2016), la afectividad suele incluir tanto las emociones y los sentimientos como las pasiones. Adicionalmente, González (s.f.) expresa que las emociones son estados afectivos que sobreviene súbita y bruscamente en forma de crisis más o menos violentas y/o pasajeras. En las palabras de Arnold y Brown (1999, p. 1) la afectividad es considerada como “Los aspectos de la emoción, sentimiento, estado de ánimo o actitud que condicionan el comportamiento”

Para comprender la influencia de la afectividad en el aprendizaje, es imperativo explorar el aprendizaje cognitivo y su vinculación con la teoría de asimilación de Ausubel (1983). Según esta teoría, el aprendizaje en el aula se materializa cuando los estudiantes establecen conexiones entre su conocimiento previo y las nuevas experiencias, las cuales están influenciadas por aspectos culturales, sociales y académicos. Para aplicar efectivamente esta teoría, los educadores deben implementar estrategias que les permitan conocer a fondo a sus estudiantes antes de presentar nuevo contenido, creando situaciones que incorporen los gustos y vivencias individuales. Esta aproximación facilita la retención y comprensión del material.

Esta comprensión del aprendizaje cognitivo da lugar a un concepto relevante: la

metacognición. Tovar (2008) define la metacognición como la capacidad del individuo para adquirir conciencia de sus procesos de aprendizaje e identificar las herramientas eficaces para adquirir conocimiento.

En el contexto del aprendizaje de idiomas, la atención a los aspectos afectivos de los estudiantes se vuelve crucial. Superar los desafíos derivados de las emociones negativas y cultivar experiencias emocionales positivas y facilitadoras son elementos fundamentales (Arnold y Brown, 1999). Esta perspectiva no solo potencia el aprendizaje lingüístico, sino que también influye en la formación futura de los individuos. Así, según Arnold y Fonseca (2007), el afecto se convierte en una parte integral de la "cognición", cerrando el círculo entre los aspectos cognitivos y afectivos del proceso educativo.

2.1 Factores Afectivos

Para comprender los factores afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua, es esencial definir el filtro afectivo. Krashen (1988) propone cinco hipótesis sobre el aprendizaje de una segunda lengua, entre las cuales se encuentra el filtro afectivo. Esta teoría sostiene que el estado emocional de un estudiante puede afectar su capacidad para aprender y adquirir una segunda lengua. Este filtro se divide en dos partes: el filtro afectivo alto, asociado con factores como ansiedad

y baja autoestima, que obstaculizan el aprendizaje; y el filtro afectivo bajo, donde el estudiante se siente relajado y motivado, facilitando la adquisición del lenguaje

El filtro afectivo establece que los factores afectivos son determinantes en las competencias comunicativas. Estudiantes con un filtro afectivo alto muestran aversión hacia la lengua meta, afectando su aprendizaje sin docentes preparados y metodologías adecuadas. La integración de enfoques humanísticos es esencial para abordar estos desafíos (Moreno, 2017).

Al revisar la literatura existente, se evidencia que la medición de los factores afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua se ha explorado desde las disciplinas de psicología educativa y lingüística aplicada. Este enfoque interdisciplinario aporta una comprensión rica y completa de cómo las dimensiones emocionales influyen en el proceso de adquisición del lenguaje.

Con respecto a los instrumentos vistos que miden los factores afectivos, se observa que actualmente no existen una relación que mida el autoestima o autoconcepto de estudiantes que estudian un nuevo idioma. Adicionalmente, existen instrumentos que miden la motivación como Motivación y actitudes en el

Aprendizaje de una Lengua Extranjera (MAALE) y Batería de Test de Actitud/motivación (AMTB), que su finalidad es medir la motivación, y las actitudes que experimentan los estudiantes que aprenden una lengua, generando una medición extensa que considera dos o más factores afectivos. Como resultado, utilizar una escala de motivación que mida varios factores afectivos, hace que la medición no sea objetiva u específica con lo que se espera conseguir dentro de este trabajo investigativo, que es conocer los factores afectivos en una escala generalizada.

Dentro de esta misma investigación relacionada a los factores afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua se encuentra la Escala de Ansiedad en el Aula Extranjera, conocida por sus siglas en ingles FLCAS, creada por Horwitz et al. (1986), la cual permite analizar de forma apropiada como se sienten los estudiantes dentro del contexto del aula.

Ansiedad:

La ansiedad es un concepto definido como el estado o sentimiento que se caracteriza por tener emociones negativas y sentimientos de preocupación, miedo e inquietud (Brodar, 2020). Adicionalmente, MacIntyre y Gardner (1991) dicen que la ansiedad se refiere a un sentimiento de angustia que tiene un estado

permanente, el cual es provocado por la confrontación de una amenaza.

En relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, existe un estudio realizado por Adrianzén (2021), donde demuestra que los estudiantes con un bajo nivel de ansiedad tienen un alto nivel de aprendizaje, mientras que los que tienen un alto nivel de ansiedad tienen un nivel medio y bajo en cuanto a dicho aprendizaje.

Por su parte, López (2019) indica que, con respecto a la adquisición de un idioma, la habilidad más afectada y donde es más visible presenciarse, es en la habilidad oral, donde se caracteriza por tensión, nerviosismo y preocupación que le impide al estudiante tener un aprendizaje significativo y también impide que este se desenvuelva correctamente frente a otros. En tanto, Klanrit y Sroiman (2013) indican que la ansiedad es un sentimiento que nace dentro de los estudiantes al colocar sus capacidades a prueba y verse expuestos al fracaso o al miedo de no cumplir con expectativas propias o externas.

La ansiedad se volvió un concepto relevante dentro del aprendizaje del idioma extranjero cuando Horwitz (1986) creó la escala de ansiedad en el contexto de

aula de idiomas extranjeros más conocido por sus siglas en inglés FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale). Este estudio pionero reveló que la ansiedad vinculada al aprendizaje de un idioma extranjero es singular y específica, experimentada exclusivamente por aquellos inmersos en el proceso de adquisición de la lengua. Además, la investigación identificó tres dimensiones clave de la ansiedad ante la lengua extranjera: aprensión comunicativa, miedo a los exámenes y miedo a la evaluación negativa.

Según Horwitz (1986), la aprehensión comunicativa se refiere al miedo de interactuar con otros, influenciado por rasgos de personalidad. La ansiedad por miedo a los exámenes se origina en la anticipación de evaluaciones, y el miedo a la evaluación negativa provoca ansiedad al ser evaluado o cuestionado, afectando el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Salkind (2008), la ansiedad puede ser percibida como un obstáculo y ruptura del equilibrio emocional del estudiantado, el cuál como consecuencia tiene efectos negativos en el desempeño del estudiante, ya que interfiere de forma directa con su aprendizaje, desarrollo social y emocional.

Por otro lado, López (2019), declara que la ansiedad afecta tanto positiva como

negativamente a la personalidad y la educación. Desde una perspectiva positiva, impulsa la mejora constante, mientras que, desde una perspectiva negativa, puede resultar en un descenso del rendimiento en áreas profesionales, sociales y cognitivas. De manera complementaria, Oxford (2000) destaca que la ansiedad se vincula desde aspectos personales, como la autoestima, hasta prácticas en el aula, influyendo en la experiencia educativa diaria.

Finalmente, Meghari (2013), destaca la importancia de sensibilizar a los profesores sobre su papel crucial en la reducción de la ansiedad entre los estudiantes. Por su parte, Young (1991, p.428) enfatiza que “los docentes son responsables de establecer el contexto social del aula y la dinámica de la relación con los alumnos.” Por lo tanto, es fundamental que los profesores estén conscientes de los niveles de ansiedad en el aula, ya que la ansiedad, según Can (2019), es una variable afectiva relevante en la investigación tanto del aprendizaje como de la adquisición de una lengua extranjera, debido a sus potenciales efectos negativos en el rendimiento estudiantil.

En síntesis, la sinergia de las ideas entre Meghari (2013), Young (1991) y Can (2019) subraya la imperante necesidad de que los educadores amplíen su

conciencia emocional y sensibilidad al abordar las dimensiones afectivas de los estudiantes, particularmente en el desafío de aprender una segunda lengua. En el contexto educativo actual, donde la ansiedad puede presentar un obstáculo significativo, esta reflexión respalda la idea de una pedagogía que, más allá de cultivar el intelecto, priorice el bienestar emocional de los alumnos, especialmente durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

En la literatura revisada, se destaca que la ansiedad lingüística, según el estudio de McConnell (2019), influye negativamente en la autoconfianza y la participación de los estudiantes, resultando en una disminución de la motivación para continuar aprendiendo el idioma. Además, se encontró que la actitud y la motivación están positivamente relacionadas con el rendimiento académico, a diferencia de la ansiedad, que presenta una correlación inversa. Actitudes positivas y motivación intrínseca reducen la ansiedad, mejorando el rendimiento, mientras que actitudes negativas y motivación extrínseca aumentan la ansiedad y afectan negativamente el desempeño académico. Adicionalmente, Goñi y Moral (2021) comparten dentro de sus descubrimientos que esta ansiedad disminuye la calidad y cantidad de la expresión oral en inglés frente a la clase, y al mismo tiempo afecta negativamente la autoestima, autoconcepto y motivación de los

estudiantes.

En conclusión, la ansiedad es un factor afectivo clave que juega un rol influyente tanto en el aprendizaje de una segunda lengua como a otros afectos. Considerando lo anterior, es importante investigar como la motivación, el autoestima y autoconcepto se ven afectadas según lo descrito por los autores.

Motivación

Según el criterio Woolfolk (2010, p. 376) la motivación se define como “un estado interno que activa dirige y mantiene el comportamiento”. De igual forma, Harmer (2001, p. 51) concuerda que la motivación es “una especie de impulso interno que empuja a alguien a hacer cosas para lograr algo”.

Para una mejor comprensión se debe observar la motivación desde diversas perspectivas. Santrock (2014) identifica cuatro enfoques: conductual, humanista, cognitiva y social. En la perspectiva conductual, se enfoca en el uso de recompensas y castigos externos, como incentivos, que pueden influir en la motivación del estudiante. Por ejemplo, en estudiantes universitarios que aprenden una lengua extranjera, la acción de reconocimientos positivos podría aumentar su motivación para participar activamente en las clases y mejorar su

desempeño lingüístico. (Santrock, 2014) Los docentes emplean incentivos como calificaciones, reconocimiento y oportunidades especiales para motivar a los estudiantes. Las calificaciones reflejan la calidad del trabajo, sin embargo, el reconocimiento implica elogios y premios. Por ejemplo, para alumnos que aprenden una lengua extranjera el reconocimiento de que puedan hablar otro idioma, es un incentivo que les motiva a seguir aprendiendo.

Por otro lado, la perspectiva humanista “destaca la capacidad de los estudiantes para el crecimiento personal, la libertad para elegir su destino y sus cualidades positivas” (Santrock, 2014 p. 390) Este enfoque se vincula con las teorías de Abraham Maslow, creador de la jerarquía de necesidades humanas. Maslow (1943) sostiene que satisfacer las necesidades básicas es fundamental antes de abordar las superiores (ver Ilustración 5). En estudiantes de un segundo idioma, al aplicar la perspectiva humanista se implica el fomentar un entorno que promueva el crecimiento personal, la autonomía y el reconocimiento de las cualidades positivas, motivando así el proceso de aprendizaje.

JERARQUÍA DE NECESIDADES PIRÁMIDE DE MASLOW (1943)



Figura 5. *Jerarquía de necesidades propuesta por Maslow.*

Fisiológicas: Sueño: Un buen descanso favorece la capacidad cognitiva, crucial para el procesamiento y retención del nuevo idioma.

Seguridad: Estabilidad económica, la preocupación constante por la seguridad financiera de pagar los estudios puede ser un obstáculo para la dedicación y concentración en el aprendizaje del idioma.

Amor y pertenencia: Afecto, un entorno de apoyo emocional, ya sea de amigos o familiares, puede generar un ambiente propicio para el aprendizaje del idioma.

Estima: Logros personales, reconocer los avances y éxitos en el aprendizaje del idioma contribuye a la autoestima y motivación continuada.

Autorrealización: Crecimiento personal, aprender un nuevo idioma puede ser

percibido como un logro personal significativo, contribuyendo a la autorrealización y el desarrollo individual.

Al considerar la perspectiva humanista, se destacan intereses de motivación intrínseca, ya que como Maslow señala, un individuo debe cumplir primero con las necesidades básicas para luego ir escalando a aspiraciones más complejas.

Por otro lado, La perspectiva cognitiva de la motivación se centra en aspiraciones internas y decisiones personales, contrastando con la perspectiva conductual que depende de incentivos externos (Santrock, 2014). En el contexto de estudiantes de segunda lengua, la motivación cognitiva se reflejaría en el deseo intrínseco de comprender el idioma para interactuar con el entorno y procesar información eficientemente.

Finalmente, la perspectiva social destaca la necesidad de conexiones interpersonales (Santrock, 2014). En el aprendizaje de una segunda lengua, esto podría manifestarse en la búsqueda de relaciones con hablantes nativos o en la colaboración con compañeros de clase para practicar el idioma.

Siguiendo la misma línea sobre la motivación, Deci y Ryan (2000) introducen la teoría de la autodeterminación, que clasifica la motivación en intrínseca y extrínseca. Esta teoría postula que la motivación intrínseca impulsa la actividad por su satisfacción inherente, mientras que la extrínseca se asocia con actividades realizadas para obtener consecuencias externas. Aronson (2002) confirma dicha teoría, señalando que la motivación intrínseca refleja la naturaleza proactiva, mientras que la extrínseca se orienta hacia obtener resultados externos. Ambos autores sugieren que entender estas motivaciones es crucial para impulsar el aprendizaje de una lengua extranjera y la formación estudiantil.

Dentro de la teoría de la autodeterminación Deci y Ryan (2000), definen la motivación extrínseca e intrínseca como:

Motivación Extrínseca:

- **Regulación Externa:** Realizar una actividad por recompensas externas o demandas. Ejemplo, el alumnado estudia inglés para obtener una buena calificación.
- **Regulación Introyectada:** Ejecutar comportamientos para evitar culpa o buscar aprobación externa. Ejemplo, aprender inglés para evitar sentirse mal consigo mismo, por no cumplir la expectativa de sus profesores.

- **Regulación Identificada:** Aceptar la importancia personal de una acción. Ejemplo, el estudiantado valora aprender inglés por su utilidad en la comunicación global.

Motivación Intrínseca:

- **Al Conocimiento:** La sensación de disfrutar el aprender algo nuevo. Ejemplo, disfrutar al aprender nuevas palabras en inglés.
- **Al Logro:** Satisfacción al superar desafíos y alcanzar metas. Ejemplo, satisfacción al dominar la pronunciación en inglés.
- **Experiencias Estimulantes:** Placer al experimentar sensaciones positivas. Ejemplo, placer al sumergirse en la cultura angloparlante durante el aprendizaje del idioma.

Respecto a lo mencionado anteriormente, en cuanto al aprendizaje de un idioma, Meghari (2013) señala que, a diferencia del estudiante con motivación extrínseca, los intrínsecos solo anhelan aprender un idioma. Esto se debe, a que la motivación intrínseca proviene del interior del individuo. Adicionalmente, Aronson (2002) concluye que este tipo de motivaciones se adaptan como ayuda para que los estudiantes continúen con el aprendizaje de la lengua extranjera y la formación del estudiante.

Al relacionar las perspectivas revisadas anteriormente con la teoría de autodeterminación se puede observar cómo se encuentran entrelazadas las unas con las otras. Se puede decir entonces, que las perspectivas humanistas y cognitivas están relacionadas a las motivaciones intrínsecas, ya que ambas están enfocadas en las aspiraciones internas, como lo son el conocimiento, crecimiento y decisiones personales que fomenten el reconocimiento propio.

En contraparte, las perspectivas conductuales y sociales se encuentran estrechamente relacionadas a la motivación extrínseca, ya que el individuo expresa intereses externos como premios, incentivos o reconocimiento social, apartando los intereses internos.

En conclusión, la motivación es esencial para los docentes en formación que se encuentran aprendiendo una nueva lengua, ya que está influye en sus intereses externos e internos. Además, es importante destacar que según la literatura esta impacta positivamente en adquisición del idioma creando interacciones positivas en su proceso de aprendizaje. En resumen, la motivación no solo impulsa el desarrollo lingüístico del alumnado, sino que también contribuye a la transmisión

efectiva de conocimientos, desempeño, logros y fomenta al aprendizaje continuo de la lengua.

Autoestima

Según Arnold y Brown (1999), "la autoestima está relacionada con las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía" (p.16), es por esta razón que la autoestima es uno de los factores afectivos individuales de gran relevancia, ya que como resalta Pérez (2019), un ser humano no puede esperar realizarse en todo su potencial sin una sana autoestima.

Según Hornstein (2012) existen cuatro modalidades de la autoestima:

- **Alta y estable:** La autoestima no se afecta por circunstancias externas, permitiendo al individuo pedir ayuda sin preocupaciones. Ejemplo, el alumnado afronta desafíos al aprender que afecten su autoestima.
- **Alta e inestable:** A pesar de tener autoestima alta, es vulnerable a críticas y fracasos, buscando constantemente reconocimiento y enfrentando riesgo de trastornos psicológicos. Ejemplo, el alumnado destaca al estudiar inglés, pero críticas generan inseguridad.
- **Baja e inestable:** La autoestima baja fluctúa según eventos externos,

generando dependencia del juicio ajeno y temores de ser impostor, con posibles efectos en ansiedad y depresión, especialmente al estudiar un idioma extranjero. Ejemplo, el alumnado fluctúa al aprender el idioma extranjero según comentarios externos, generando temores.

- **Baja y estable:** Aunque la autoestima es baja, no se ve afectada por eventos favorables. Individuos con este perfil tienden a resignarse, mostrando poco esfuerzo por valorarse, evitando riesgos y fracasos al aprender un nuevo idioma. Ejemplo, el alumnado muestra baja autoestima al estudiar inglés, evitando riesgos y sin esfuerzo para mejorar.

La baja autoestima puede generar emociones negativas y temor al fracaso, afectando la capacidad de alegrarse por logros y propiciando la evitación de la crítica, a pesar del talento y capacidad presentes. La ansiedad y la autoestima están interconectadas; la ansiedad obstaculiza el aprendizaje, mientras que una autoestima saludable puede favorecerlo (Pérez, 2019; Roa, 2013).

Alcántara (2004) destaca que una autoestima saludable influye en el aprendizaje, responsabilidad, creatividad, autonomía y relaciones sociales del alumno. Williams y Burden (1999) sugieren que los profesores de idiomas deben orientar

esfuerzos hacia la mejora del rendimiento académico y la autoestima. Montes De Oca (2005) sostiene que la percepción del estudiante sobre sí mismo es fundamental para su personalidad y motivación para aprender.

Roa (2013) señala que la autoestima se compone de elementos interrelacionados: cognitivo (autoconcepto y autoimagen), afectivo (sentimiento de valor) y conductual (búsqueda de reconocimiento). Un cambio en uno afecta a los otros dos, siendo esenciales para alcanzar el máximo potencial y afrontar estímulos educativos.

En resumen, la autoestima es crucial para docentes en formación que aprenden una lengua extranjera, ya que influye directamente en su confianza, adaptabilidad y en la creación de un entorno educativo positivo, impactando tanto en su propio desarrollo lingüístico como en la efectividad de su futura enseñanza.

Autoconcepto

Los autores ya mencionados con anterioridad revelan que es común confundir la autoestima con el autoconcepto y utilizar ambas palabras como si fueran sinónimos. Aunque los dos conceptos están relacionados, ya que la autoestima está relacionada con el conocimiento propio, estas no son equivalentes. En el

autoconcepto prima la dimensión cognitiva, mientras que en la autoestima prevalece la dimensión valorativa y afectiva (Roa, 2013).

El autoconcepto se entiende como un sistema de actitudes hacia uno mismo. Al igual que una persona, como resultado de experiencias, forma aptitudes que organiza en un sistema coherente y defiende contra amenazas y ataques, también forma actitudes hacia sí mismo. El autoconcepto consiste en todas las percepciones, sentimientos, actitudes, aspiraciones y valores de la inteligencia, emociones, sociales, carácter, estética y campo neutro de uno mismo (Prasad, 2014). En otras palabras, la imagen u opinión que tenemos sobre nosotros mismos determina nuestra autoestima e influye en la forma de apreciar los sucesos, los objetos y las personas del entorno. El autoconcepto participa considerablemente en la conducta y en las vivencias del individuo. La persona va desarrollando su autoconcepto, va creando su propia autoimagen, ya que el autoconcepto no es innato (Roa, 2013).

Finalmente, se comprende que el autoconcepto, a pesar de ser un factor emocional menos explorado en comparación con la ansiedad o la motivación, desempeña un papel significativo en el aprendizaje del docente en formación.

Byrne (1996) señala que el autoconcepto puede influir en el rendimiento académico, especialmente en áreas como el aprendizaje de lenguas extranjeras, donde la motivación derivada del autoconcepto puede afectar el desempeño académico.

Aunque la psicología educativa y la lingüística aplicada han abordado fenómenos relacionados con la afectividad, como la ansiedad y la motivación, así como el autoconcepto y la autoestima, generalmente se han tratado de manera separada. No se ha encontrado un estudio que aborde estos cuatro factores afectivos simultáneamente, ni existe un instrumento que mida estas variables emocionales de manera integral.

A pesar de la relevancia ya destacada de los factores afectivos, se observa que las mallas curriculares de los docentes en formación de inglés carecen de asignaturas orientadas al desarrollo afectivo personal y hacia los demás. En síntesis, los factores afectivos son elementos fundamentales que pueden tener tanto impactos positivos como negativos en el proceso de aprendizaje de un idioma. La conciencia y la gestión de estas dimensiones emocionales pueden contribuir significativamente a un aprendizaje más efectivo y gratificante.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Enfoque

El enfoque de esta investigación es de carácter cuantitativo, ya que surge de la búsqueda de conocimiento científico. Se distingue por explorar la realidad de diversos fenómenos sociales a través del análisis de la mente humana. Los datos resultan de mediciones en variables observadas del objeto de estudio, con el propósito específico de explicar y predecir (Hernández et al., 2014).

Diseño

El diseño de investigación será de carácter no experimental descriptivo, ya que como enfatiza Neuman (2014) este tipo de investigación se basa en la observación como un medio de recopilación de datos. Según Hernández et al. (2014, p. 92), un estudio de alcance descriptivo “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice”.

La investigación descriptiva utiliza observación y especificación de propiedades para comprender fenómenos, como los factores afectivos en docentes en formación. Este enfoque es clave para generar conocimiento científico de manera

rigurosa.

Temporalidad

La temporalidad de esta investigación tiene un enfoque transversal ya que “su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández et al., 2014).

Esta investigación observa el comportamiento de las variables sin introducir cambios a largo plazo. Este enfoque facilita la comprensión de la prevalencia y el análisis contextual de las variables, específicamente en el entorno de los docentes en formación.

Población y muestra

En el presente estudio, la población de interés está compuesta por la totalidad de los estudiantes matriculados en la carrera de Pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles. La inclusión en la muestra se basa en la disposición voluntaria de los estudiantes, y la muestra final consiste en 63 participantes seleccionados de un grupo actual de 118 matriculados en la

carrera. Esta muestra se considera representativa de la población, permitiendo una comprensión adecuada de la realidad del grupo estudiantil

Cabe destacar que los estudiantes que han participado en esta investigación aceptaron un consentimiento informado, el cual fue presentado en cada uno de los instrumentos en formato digital dentro de los formularios. Este consentimiento informado, está respaldado por todos los criterios de cuidado a la integridad de los participantes, pasando por el comité de ética, el permiso de la jefa de Carrera y de la directora de la escuela de educación del Campus.

Muestreo

Este estudio utilizará un enfoque de muestreo no probabilístico, específicamente muestreo por conveniencia. Esta elección permite seleccionar participantes de manera flexible, considerando su disposición y accesibilidad en este contexto particular. Aunque este enfoque puede limitar la generalización de resultados a la población completa, según Hernández et al. (2014), su utilidad radica en la cuidadosa elección de casos con características específicas previamente definidas en el planteamiento del problema. El objetivo es obtener una descripción detallada y contextualizada de los niveles de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto en una población representativa de los estudiantes

de Pedagogía en inglés, de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Conceptualización de variables

Ansiedad

La ansiedad, según Cardona et al. (2015), se define como una sensación difusa y desagradable, manifestada por la incapacidad de estar quieto y frecuentemente acompañada de síntomas como cefalea, taquicardia y opresión torácica. La ansiedad al aprender una lengua extranjera se divide en tres variables:

En primera instancia la aprehensión en la comunicación se refiere al miedo o vergüenza al hablar frente a otros. Segundo, la ansiedad hacia los exámenes surge por preocupaciones sobre el rendimiento y la percepción de fallas. Finalmente, el miedo a la valoración negativa se presenta cuando el aprendiz teme ser juzgado por evaluaciones negativas, llevándolo a evitar la participación en actividades.

Motivación

Según Navarrete (2009), la motivación es la fuerza que impulsa nuestras

acciones, manifestándose cuando tenemos la voluntad de emprender algo y perseveramos en el esfuerzo necesario para lograr objetivos específicos. En este estudio, se desglosa la motivación en:

Motivación intrínseca (MI): Según Spencer (2017), es autónoma y surge del interés personal del alumno, proporcionando completa satisfacción. Se puede diferenciar en tres tipos: hacia el conocimiento, relacionada con la curiosidad y el deseo de aprender; hacia el logro, comprometida por el placer de superarse; y la motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes, impulsada por la diversión y la experimentación de sensaciones positivas en la actividad (Vallerand et al., 1992).

Motivación extrínseca (ME): Busca resultados más que satisfacción personal. Deci y Ryan (2000) identifican tres tipos: regulación externa, introyección e identificación. La regulación externa se centra en recompensas y castigos; en la introyección, la conducta se controla parcialmente por el entorno, y en la identificación, el individuo valora la actividad como importante al tener un reconocimiento externo (Vallerand et al., 1992).

Amotivación: Según Vallerand et al. (1992), ocurre cuando no se perciben conexiones entre acciones y consecuencias, resultando en una falta tanto de motivación intrínseca como extrínseca, con sentimientos de incompetencia e incontrolabilidad.

Autoestima

La autoestima, según Pearlin (1989) y Rosenberg (1989), representa la confianza del individuo en sí mismo, pudiendo ser positiva o negativa en su valoración. Silva y Mejía (2015) dividen la autoestima en dos: baja, resultado de una imagen distorsionada y objetivos no realistas; y alta, producto de una imagen realista y metas acordes con la realidad y las capacidades personales.

Autoconcepto

El autoconcepto es definido como un conjunto de juicios, tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, y consideran que el autoconcepto expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma (Cardenal y Fierro, 2003).

Para Musitu et al., (2010) el autoconcepto se puede evaluar distinguiendo 5 factores principales:

- **Factor académico:** son aquellos componentes que se vinculan con el desempeño escolar y los logros obtenidos en el ámbito educativo o profesional.
- **Factor social:** abarca los componentes relacionados con el significado que la conducta de una persona tiene para los demás individuos.
- **Factor emocional:** se refiere a los componentes más internos y subjetivos que describen cómo una persona se percibe y siente consigo misma.
- **Factor familiar:** comprende los componentes del autoconcepto que se relacionan con el entorno cercano y la integración dentro del núcleo familiar.
- **El factor físico:** son los componentes que abarca los aspectos vinculados a la percepción que una persona tiene sobre su apariencia y condición física.

Técnicas de recolección de datos

Para obtener datos cuantitativos, se utilizarán cuatro escalas diseñadas por expertos para evaluar los niveles individuales de motivación, ansiedad, autoestima y autoconcepto en el profesorado en formación. Estas escalas, desarrolladas mediante el método de Likert, presentan afirmaciones o juicios a

los participantes para medir sus respuestas (Hernández et al., 2014).

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS).

La Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), o Escala de ansiedad en el aula de idioma extranjero en español, es un cuestionario desarrollado por Horwitz et al. (1986), el cual utiliza una escala Likert de 5 puntos para medir la aprehensión hacia la comunicación, la ansiedad frente a los exámenes y el temor a la evaluación negativa. Es ampliamente reconocido como la herramienta preeminente para evaluar la ansiedad en estudiantes de idiomas extranjeros, según señalan Arnaiz y Guillén (2012). Esta escala, con un coeficiente alfa de 0.93, es considerada excelente para nuestra investigación (Horwitz et al., 1986). Además, dicha escala ha sido validada en Chile por Riquelme et al. (2015) mediante estudios específicos que evaluaron su validez y confiabilidad en estudiantes de educación secundaria evidenciando su validez en el contexto educativo del país.

Escala de motivación educativa (EME).

La Escala de Motivación Educativa (EME) fue creada en 1989 por Vallerand, Blais, Brière y Pelletier. Posteriormente, se tradujo al inglés como Academic

Motivation Scale (AMS) y se validó con estudiantes universitarios canadienses en 1992. La versión en español, conocida como Escala de Motivación Educativa (EME-E), se administró a estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en 2005 para validarla, constando de 28 ítems distribuidos en siete subescalas que evalúan Motivación Intrínseca (MI) y Motivación Extrínseca (ME), así como la amotivación.

La respuesta a la pregunta "¿Por qué vas a la universidad?" se califica en una escala Likert de siete puntos, donde 1 refleja "No se corresponde en lo absoluto", 4 refleja "Se corresponde medianamente" y 7 indica "Se corresponde en lo absoluto" Su confiabilidad, probada en varios países, oscila entre 0,76 y 0,84, excepto en la subescala de regulación identificada, que obtuvo un valor de 0,67 (Núñez et al., 2006).

En esta investigación se utilizará la versión de la EME de Pacheco (2017), cuya aplicación en la Universidad de Concepción, Chile, demostró resultados excelentes para la motivación interna y confiabilidad buena para los factores de motivación externa y motivación por experiencias estimulantes. La amotivación presentó una confiabilidad aceptable.

Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES).

La Rosenberg Self-Esteem Scale, o Escala de Autoestima de Rosenberg en español, fue desarrollada por Morris Rosenberg en 1965 y posteriormente adaptada al español por Echeburua en 1995. La validez de este instrumento ha sido respaldada en Chile a través de un estudio de la Universidad de los Andes, evidenciando una confiabilidad de 0,754 y cumpliendo con los criterios para medir la autoestima en este contexto (Rojas et al., 2009).

En investigaciones más recientes, como la realizada por Clavijo y Palacios (2021), se ha validado la escala, obteniendo coeficientes Omega en el rango aceptable de 0,70 a 0,90, según los criterios de Campo y Oviedo (2008), fortaleciendo la confiabilidad de la medición de la autoestima. La escala cuenta con 10 reactivos los cuales 5 son de carácter inverso y 5 son de carácter positivo.

Autoconcepto Forma-5 AF-5.

Es una escala de medida la cual cuenta con un número total de 30 ítems tipo Likert donde sus notas de medición son la evaluación de la percepción que el individuo tiene de sí mismo en los aspectos familiar, escolar, de relaciones

sociales y emocionales, contando con 6 ítems por cada aspecto donde los participantes. En los cuales tendrán 3 opciones, responder con “1” si no sucede nunca, con “2” si sucede algunas veces, y con “3” si sucede siempre. (Musitu et al., 1997)

Dentro del trabajo investigativo de Bázan (2021), se destaca que la confiabilidad de este documento es alta y efectiva teniendo un coeficiente alfa del 0,76.

Operacionalización y contextualización de las variables.

Escala de ansiedad en el aula de un idioma extranjero (FLCAS)

La Escala de Ansiedad en el Aula de un Idioma Extranjero, o en inglés *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) cuenta con puntuaciones totales de un rango que va desde 33 a 165 puntos, donde los puntajes más altos indican mayores niveles de ansiedad en el aprendiz. Es importante recalcar que 9 de estos 33 ítem se invierten al momento de medir la ansiedad general de los alumnos como también según el sexo y año del estudiantado, estos ítems invertidos se acompañan con el símbolo asterisco al momento. Sin embargo, al analizar la frecuencia de respuesta a los cinco indicadores, además de la media, desviación estándar, asimetría y curtosis se mantienen los indicadores normales. Esta escala se divide en tres dimensiones que afectan de manera negativa el

desarrollo del proceso en la adquisición o aprendizaje de un idioma extranjero (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Operacionalización y contextualización de escala de ansiedad por reactivos y dimensiones.*

Dimensiones	Reactivos
Ansiedad hacia los exámenes	3,5*,6,8*,10,11*,12,16,17,20,21,22*,25,26
Aprehensión en la comunicación	1,4,9,14*,15,18*,24,27,28*,29,30,32*
Miedo a la valoración negativa	2*,7,13,19,23,31,33

Ansiedad hacia los Exámenes: Aborda diversas expresiones de la ansiedad durante las clases de inglés y exámenes, determinando aspectos tanto físicos como emocionales, además de la actitud hacia el estudio del inglés abordando elementos como la seguridad, el nerviosismo, la vergüenza, el pánico y la comodidad.

Aprehensión en la comunicación: Se refiere a diversas emociones asociadas con la ansiedad en situaciones de comunicación, tales como la ansiedad anticipatoria, la preocupación por el rendimiento, la desconexión mental, la tranquilidad en contextos evaluativos y la inquietud frente a las posibles consecuencias del desempeño en las clases de inglés.

Miedo a la evaluación negativa: Explora la ansiedad relacionada con el temor

a ser evaluado negativamente por compañeros y profesores abordando sentimientos como la preocupación hacia cometer errores, comparación social, vergüenza, temor a la corrección, percepción de inferioridad y miedo al ridículo en el contexto específico de las clases de inglés.

Escala de motivación educativa (EME)

La escala de motivación educativa cuenta con 28 reactivos, dividido por 3 dimensiones y subdimensiones. Los reactivos responden a la pregunta ¿Por qué vas a la universidad?

Tabla 1. *Operacionalización y contextualización de escala de motivación, dimensión de amotivación.*

Amotivación	6,9,15,27
-------------	-----------

La amotivación, como dimensión, se caracteriza por cuatro reactivos que reflejan confusión, desinterés, dudas y frustración en relación con la razón por la cual los estudiantes asisten a la universidad.

Tabla 2. *Operacionalización y contextualización de escala de motivación, dimensión extrínseca.*

Motivación extrínseca	
Regulación externa	3,7,8,14
Regulación Introyectada	1,10,18,24
Regulación Identificada	5,11,13,25

La motivación extrínseca se basa en la necesidad de obtener recompensas externas al realizar una actividad o alcanzar un objetivo. Esta dimensión se desglosa en tres subdimensiones:

Regulación externa: Se refiere a la creencia de que realizar una actividad proporcionará beneficios externos, como mejores oportunidades laborales, un estatus social aceptable o una calidad de vida mejorada.

Regulación introyectada: Implica la satisfacción y el orgullo derivados de la aprobación social o el reconocimiento externo al alcanzar logros, aunque estos aún puedan tener un componente interno.

Regulación identificada: Incluye el optimismo, la determinación y la búsqueda de logros prácticos en la carrera y la vida profesional. La motivación se centra en lograr un futuro laboral satisfactorio.

Tabla 3. Operacionalización y contextualización de escala de motivación, dimensión intrínseca.

Motivación Intrínseca	
Al conocimiento	4,16,20,23
Al logro	12,17,21,26
A las experiencias estimulantes	2,19,22,28

La motivación intrínseca se caracteriza por surgir de impulsos internos en lugar de depender de recompensas externas. Tiene tres subdimensiones:

Conocimiento: Relacionada con el placer, deseo y satisfacción al aprender nuevas cosas.

Logro: Incluye emociones de orgullo y realización asociadas al esfuerzo y rendimiento académico personal.

Experiencias estimulantes: Expresa emociones de disfrute, satisfacción y conexión personal con actividades relacionadas con el aprendizaje.

Escala de autoestima de Rosenberg (RSE)

La Escala de Autoestima de Rosenberg presenta diez afirmaciones que están enfocadas a cómo se valora la persona a sí misma y a cuál es su nivel de satisfacción personal. Estas diez afirmaciones o preguntas se dividen en

autoestima positiva y autoestima negativa contando con cinco reactivos cada una los cuales se detallan en la Tabla 5. En cuanto a la dimensión autoestima negativa, estos cinco reactivos se analizan invirtiendo su puntaje para su óptimo análisis en cuanto al nivel de autoestima general como al nivel de autoestima según el sexo y año de ingreso de la población estudiada.

Tabla 4. *Operacionalización y contextualización por reactivos y dimensiones de la autoestima.*

Dimensiones	Reactivos
Autoestima positiva	1, 2, 3, 4, 5
Autoestima negativa	6, 7, 8, 9, 10

Autoestima positiva: Aborda aspectos como la percepción de valía personal, la convicción en cualidades positivas, la capacidad comparativa con otros, la actitud positiva hacia uno mismo y la satisfacción general con la propia persona.

Autoestima negativa: Explora la percepción negativa de uno mismo, incluyendo la falta de logros para estar orgulloso, la tendencia a pensar en uno mismo como un fracasado, el deseo de mejorar la autoestima, la creencia ocasional en la inutilidad personal y la duda sobre ser una buena persona.

Autoconcepto Forma-5 AF-5

Es una escala de medida que tiene un número total de 30 reactivos tipo Likert, divididos en 5 dimensiones. Entre los reactivos se encuentran 10 de naturaleza inversa: 3, 4, 8, 12, 13, 14, 18, 22, 23 y 28. A estos los acompañará el símbolo asterisco.

Tabla 5. *Operacionalización y contextualización por reactivos y dimensiones de autoconcepto.*

Dimensiones	Reactivos
Académico	1, 6, 11, 16, 21 y 26.
Social	2, 7, 12*, 17, 22* y 27.
Emocional	3*, 8*, 13*, 18*, 23* y 28*.
Familiar	4*, 9, 14*, 19, 24 y 29.
Físico	5, 10, 15, 20, 25 y 30.

Dimensión académica: Los reactivos analizan cómo el participante percibe la estima de otros, incluyendo estudiantes y profesores, así como su evaluación personal del propio trabajo académico.

Dimensión social: Los reactivos exploran la percepción del participante acerca de su facilidad o dificultad personal para relacionarse con otros, así como si se considera afable y/o alegre.

Dimensión emocional: Los reactivos evalúan la percepción del participante sobre el manejo emocional, abordando aspectos como el miedo y el nerviosismo

tanto en entornos académicos como fuera de ellos.

Dimensión familiar: Los reactivos evalúan la percepción del participante en relación con el apoyo emocional, la confianza y las posibles críticas dentro del entorno familiar.

Dimensión física: Los reactivos analizan la percepción del participante en cuanto a sus habilidades y preferencias deportivas, así como la percepción de su propia apariencia física y atractivo.

Técnicas de análisis de datos

Este estudio se enfoca en describir los datos actuales de estudiantes de pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción, centrándose en motivación, ansiedad, autoestima y autoconcepto. Se empleó una metodología cuantitativa descriptiva para este análisis. Los resultados se dividen según cuatro instrumentos, con un análisis detallado mediante tablas de frecuencia, reactivos y porcentajes.

Los datos serán recolectados a través de un programa online llamado Google Formulario, en el cual se encontrarán cuatro escalas. Luego, estos datos serán importados y analizados por medio del software estadístico perteneciente a

Microsoft: Excel, logrando un análisis estadístico descriptivo gracias a la creación de tablas de frecuencia y gráficos.

Los Formularios de Google según Leyva et al. (2018) permiten enviar una encuesta, hacer preguntas a los sujetos que se quiera estudiar o recopilar otros tipos de información de forma fácil y eficiente. El autor además destaca que, según la propia descripción de la aplicación, demuestra todas las características que ofrece a los usuarios que deseen utilizarla.

Ramaraj (2019) agrega que Google formulario es excelente para recopilar cualquier tipo de información, así como en recolección de datos para propósitos de investigación. Además, agrega que sirve para recopilar información de contacto, organizar una encuesta rápida, recopilar direcciones de correo electrónico para un boletín informativo y más.

En total, se recopilaron datos de 63 estudiantes voluntarios, analizados en general, por sexo (65% mujeres y 35% hombres) y además por año. A pesar de la predominancia femenina, se considera importante analizar el grupo masculino, significativo en la muestra de pedagogía en inglés.

Además, el análisis por cohortes en esta investigación sobre estudiantes de pedagogía en inglés proporciona una visión contextualizada de las variables estudiadas, permitiendo identificar posibles patrones a lo largo de los años académicos. Este enfoque revela cómo los niveles de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto pueden evolucionar, ofreciendo una comprensión más detallada sobre niveles de estos factores afectivos dentro de los diferentes periodos. Estos hallazgos, pudiesen tener implicaciones prácticas para diseñar estrategias de apoyo emocional y académico adaptadas a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Es por ello, que se evaluaron las escalas por reactivo, dividiéndolas por dimensión, mostrando media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Posteriormente, se realizó un análisis de porcentajes por dimensiones, desglosado por sexo y año de cohorte. Los porcentajes se calcularon dividiendo las respuestas por indicador entre el total de participantes según sexo u cohorte. En resumen, este análisis detallado de datos busca comprender las dimensiones afectivas de los estudiantes de pedagogía en inglés, destacando la distribución de sexo, la necesidad de incluir el grupo masculino y la importancia de evaluar el

bienestar emocional por cohorte. Es importante destacar que los resultados completos se encuentran detallados en los anexos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Ansiedad

La Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) está compuesta por 33 ítems donde los participantes expresan su acuerdo o su desacuerdo con afirmaciones sobre la experiencia de aprender una lengua extranjera en el aula eligiendo una opción entre cinco las cuales se indican en la Tabla 1 según su puntaje.

Tabla 1. *Indicador de puntuación escala de ansiedad.*

Indicador	Puntaje
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
No lo se	3
De acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5

Tabla 2. *Ansiedad según media y nivel.*

Reactivos	%			
Ansiedad general	M	Bajo	Medio	Alto
	104,22	29%	35%	37%

En términos generales (ver Tabla2), la media de la ansiedad entre los

participantes es de 104,22, lo que se clasifica como "alta" según la tabla de intervalos de puntajes (consultar anexos). Estos intervalos abarcan desde niveles "muy bajos" hasta "muy altos". Esta conclusión se refuerza al observar que el 37% de los participantes experimenta niveles elevados de ansiedad en el contexto de aprendizaje de una lengua.

Tabla 3. *Análisis por dimensiones de escala de ansiedad.*

Dimensiones	Media	%		
		Bajo	Medio	Alto
Ansiedad hacia los exámenes	43,60	35%	32%	33%
Aprehensión en la comunicación	37,44	30%	33%	37%
Miedo a la valoración negativa	23,17	19%	30%	51%

En cuanto a las dimensiones de la ansiedad, la Tabla 3 muestra aparentemente el mayor porcentaje del alumnado se encuentra en el nivel "alto" con un 51% en la dimensión aprehensión en la comunicación, lo que se traduce en la inseguridad, nerviosismo, incomodidad que sienten los estudiantes al comunicarse siendo esta la razón por la cual los alumnos sienten más ansiedad. Seguidamente, la dimensión miedo a la valoración presenta niveles altos con 48% de los participantes, lo que se deduce en temor a la crítica, sensación de inferioridad, ansiedad ante la improvisación y vergüenza a la participación.

Tabla 4. *Análisis de la dimensión ansiedad hacia los exámenes.*

Ansiedad hacia los exámenes		Indicadores				
<i>Reactivos</i>	M	1	2	3	4	5
5. No me molestaría cursar otras lenguas extranjeras. *	4,16	3%	8%	16%	13%	60%
10. Me preocupan las consecuencias de reprobado la materia de inglés.	4,56	5%	2%	2%	17%	75%

Al explorar la dimensión de la ansiedad en relación con los exámenes (ver Tabla 4), se destacan dos ítems con porcentajes significativos: el ítem 5, que es inverso, y el ítem 10, que se encuentra en la escala normal. En el ítem inverso (ítem 5), se revela que el 60,3% de los estudiantes indica estar "muy de acuerdo" en sentirse capaces de abordar otros idiomas extranjeros sin preocupaciones. Por otro lado, en el ítem 10, el grupo encuestado muestra una preocupación considerable, con un 75%, ante la posibilidad de reprobado asignaturas relacionadas con el idioma inglés.

Tabla 5. *Análisis de la dimensión aprehensión en la comunicación.*

Aprehensión en la comunicación		Indicadores				
<i>Reactivos</i>	M	1	2	3	4	5
9. Me entra el pánico cuando tengo que hablar sin haberme preparado en la clase.	3,63	6%	24%	10%	21%	40%

15. Me incomoda no entender lo que el profesor de inglés está corrigiendo.	3,60	13%	10%	11%	38%	29%
--	------	-----	-----	-----	-----	-----

Con respecto a la segunda dimensión, aprehensión en la comunicación, la cual presenta el mayor nivel de ansiedad entre las tres dimensiones analizadas, se destaca que el 39,7% de los estudiantes se siente "Muy de acuerdo" con la afirmación de que les entra pánico al hablar sin preparación en clase (ítem 9). Además, un 38,1% está "De acuerdo" con la expresión de incomodidad al no entender al profesor durante las correcciones en las clases de inglés. Estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes experimentan inseguridad al comunicarse en inglés, manifestando emociones como el pánico y la incomodidad en situaciones específicas de la enseñanza del idioma.

Tabla 6. *Análisis de la dimensión miedo a la valoración negativa.*

Miedo a la valoración negativa <i>Reactivos</i>	M	Indicadores				
		1	2	3	4	5
23. Siento que mis compañeros hablan mejor inglés que yo.	3,37	11%	11%	16%	21%	41%
33. Me pongo nervioso(a) cuando el profesor de inglés me pregunta algo que no tengo preparado.	3,95	3%	10%	14%	35%	38%

En la revisión de la dimensión de miedo a la valoración negativa, se destaca que los estudiantes expresan aprehensión según los ítems 23 (41%) y 33 (38%).

Estos resultados sugieren que los estudiantes experimentan emociones como vergüenza, sensación de inferioridad y temor a la improvisación en el contexto de la valoración negativa, relacionadas con la interacción y evaluación en el aprendizaje del idioma inglés.

Los reactivos los cuales más destacaron dentro de la dimensión miedo a la valoración negativa, se encuentra con un 41% de aprobación al indicador “muy de acuerdo” a la afirmación la cual describe que los estudiantes en su mayoría se sienten inferior al resto de sus compañeros, sumado a esta afirmación se observa que un 38% de los encuestados están “muy de acuerdo” al nerviosismo al momento en que los profesores pregunten algo que no tengan preparado o estudiado con anterioridad, siendo solo un bajo 3% quienes afirman que están “muy en desacuerdo” a esta afirmación.

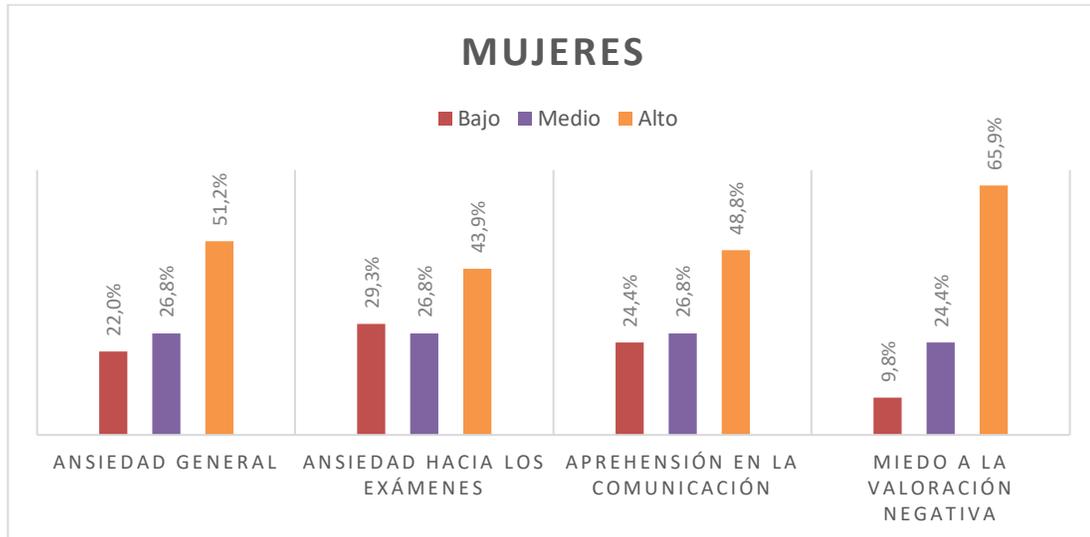


Figura 6. Niveles de ansiedad del sexo femenino.

En cuanto a la distribución según sexo, se observa en la Figura 6 que un 50,2% de las mujeres muestran niveles altos de ansiedad. Al examinar la ansiedad según sus tres dimensiones, se destaca el miedo a la valoración negativa con un 65,9% lo cual sugiere que las participantes del estudio experimentan miedo a la crítica, lo que podría actuar como un desencadenante de ansiedad en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera en el aula.

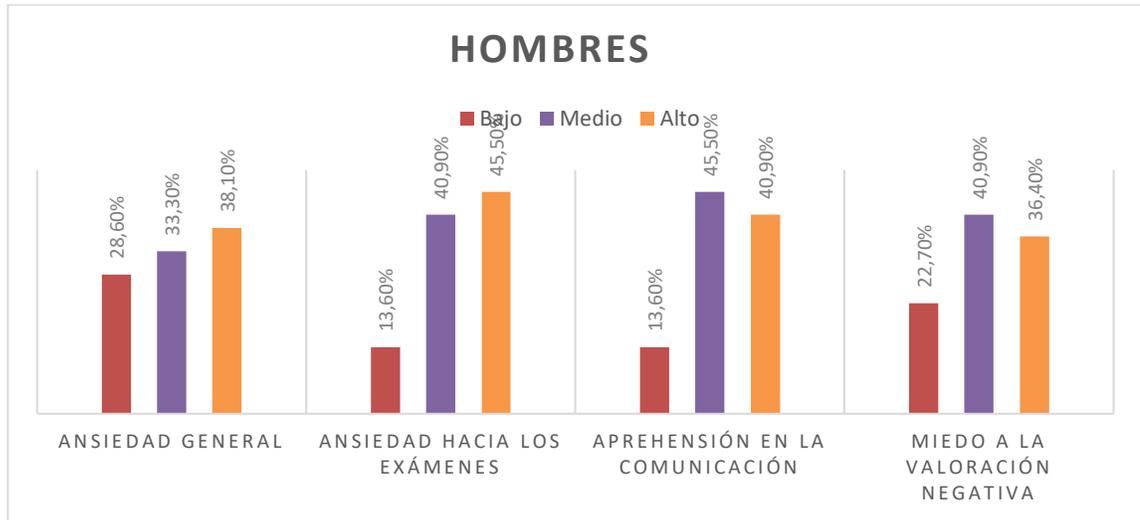


Figura 7. Niveles de ansiedad sexo masculino.

En lo que refiere a el sexo masculino, sus niveles de ansiedad general se encuentran porcentajes no tan diferenciados entre los niveles bajos, medios y altos, ganado prevalencia el nivel de ansiedad alto con un 38,1%. En cuanto a las dimensiones de este factor afectivo, se evidencia un 45,5% en la dimensión ansiedad hacia los exámenes, siendo mayoritariamente la razón por la que los hombres se sintieron más identificados en cuanto a ansiedad según la Figura 7.

Tabla 7. Porcentaje de ansiedad por cohortes.

Año de ingreso	Bajo	Nivel Medio	Alto
----------------	------	-------------	------

2018	20,0%	20,0%	60,0%
2019	50,0%	12,5%	37,5%
2020	16,7%	58,3%	25,0%
2021	44,4%	22,2%	33,3%
2022	15,4%	61,5%	23,1%
2023	31,3%	18,8%	50,0%

La Tabla 7 muestra una variabilidad significativa en los niveles de ansiedad según los diferentes años de ingreso de los alumnos. En el año 2018, se destaca una prevalencia notable del nivel "Alto" de ansiedad, alcanzando el 80% de los estudiantes de esta cohorte, convirtiéndose en el año con mayor ansiedad, seguido por el 2023 con un 69%. En contraste, la cohorte 2019 presenta un grupo de encuestados con niveles bajos en comparación con las demás, registrando un 38%. Finalmente, se observa que la cohorte 2021 presenta porcentajes más equilibrados en sus indicadores, con un 44% mostrando niveles altos, el 33% en niveles bajos y el 22% ubicándose en el rango medio.

Motivación

La Escala de Motivación Educativa (EME) consta de 28 reactivos distribuidos en tres dimensiones y seis subdimensiones. La amotivación incluye cuatro reactivos, mientras que la motivación extrínseca se divide en regulación externa, introyectada e identificada, con un total de 12 reactivos. La motivación intrínseca

abarca 12 reactivos, distribuidos en tres subdimensiones: al conocimiento, logro y experiencias estimulantes. Esta escala cuenta con todos sus ítems en positivo, es decir, ningún reactivo debe ser colocado inversamente para su óptimo análisis.

Tabla 8. *Indicador de puntuación escala de motivación.*

Indicador	Puntaje
No me representa en lo absoluto	1
Me representa muy poco	2
Me representa poco	3
Me representa medianamente	4
Me representa bien	5
Me representa muy bien	6
Me representa totalmente	7

La escala EME consta de siete indicadores de evaluación. En esta escala, el valor 1 denota "no me representa en absoluto", siendo el extremo mínimo, mientras que el valor 7 indica "me representa totalmente", siendo el extremo máximo. Dentro del análisis general de motivación se observa que:

Tabla 9. *Análisis de motivación general.*

Dimensión	%			
	M	Bajo	Medio	Alto
Motivación general	120,43	35%	12%	53%

En términos generales, los niveles de motivación del estudiantado se sitúan en

un rango estándar, evidenciado por una media de 120,43 en la puntuación (consultar anexos de motivación). No obstante, al examinar los porcentajes, se observa que el 53% del estudiantado posee una motivación elevada, mientras que un 35% muestra niveles de motivación bajos dentro del grupo encuestado.

Tabla 10. *Análisis de motivación por dimensiones.*

Motivación <i>Dimensiones</i>	M	%		
		Bajo	Medio	Alto
Amotivación	9,08	76%	10%	14%
Motivación extrínseca	58,97	21%	12%	67%
Motivación intrínseca	52,38	34%	13%	53%

En las dimensiones, la media revela un promedio de 9,08 en las respuestas de los estudiantes. Los porcentajes indican que, dentro de esta dimensión, el 76% de los encuestados no se identifica con los reactivos, sugiriendo que en general, los estudiantes no experimentan dudas, desinterés o frustración al considerar la razón de su asistencia a la universidad.

Al examinar la motivación extrínseca e intrínseca, se observa un equilibrio relativo en ambas dimensiones en términos de puntuación, consideradas “un poco altas” según los intervalos establecidos. Sin embargo, los porcentajes señalan que el 34% de los participantes no se identifica con los reactivos de la motivación

intrínseca en general.

Al analizar las subdimensiones de la motivación extrínseca e intrínseca, se destaca una baja significativa en algunos reactivos.

Tabla 11. *Análisis de motivación por dimensión extrínseca.*

Motivación extrínseca Regulación Introyectada <i>Reactivos</i>	M	%		
		Bajo	Medio	Alto
1.Para demostrarme que soy una persona inteligente.	3,37	51%	13%	36%
10.Porque aprobar en la universidad me hace sentirme importante.	3,84	41%	16%	43%

En la motivación extrínseca, la subdimensión de regulación introyectada resalta con dos reactivos de baja representación: el reactivo 1 con un 51% y el reactivo 10 con un 41% de los participantes. Esto indica que los estudiantes no experimentan orgullo y satisfacción al reconocimiento de hacerse sentir importantes por alcanzar logros u objetivos.

En cambio, en la motivación intrínseca, las tres subdimensiones destacan, siendo experiencias estimulantes una de las más bajas en porcentajes y promedio.

Tabla 12. *Análisis de motivación por dimensión intrínseca.*

Motivación intrínseca				
Reactivos	M	Bajo	Medio	Alto
Al conocimiento				
23. Porque me genera satisfacción aprender cosas nuevas.	5,30	45%	17%	38%
Al logro				
17. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	4,59	40%	16%	44%
Experiencias estimulantes				
2. Por el placer de leer autores interesantes.	2,73	67%	17%	16%
19. Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito.	2,60	69%	16%	16%
22. Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes.	3,78	45%	17%	38%
28. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	3,57	47%	22%	30%

En la subdimensión al conocimiento, se destaca que el 45% de los participantes no se identifica con el reactivo 23, sugiriendo que una gran proporción no experimenta satisfacción al aprender cosas nuevas.

En cuanto a la subdimensión al logro, el 40% de los participantes muestra insatisfacción con el reactivo 17, indicando que el alumnado no experimenta placer o satisfacción al realizar actividades académicas complejas.

En la subdimensión de experiencias estimulantes, se observa una baja representación de reactivos, siendo el reactivo 19 con un 69% y el 2 con un 67% los más destacados. Esto sugiere que el estudiantado experimenta una baja

conexión personal, disfrute y satisfacción con actividades relacionadas con el aprendizaje.



Figura 8. *Porcentaje de motivación del sexo femenino.*

En el análisis por sexo, se observa que las mujeres muestran una “alta” motivación en general, representando un 65,90% de las encuestadas. Sin embargo, un 26,80% de las participantes se encuentra en niveles “bajos”. Al revisar las subdimensiones, se destaca que un 24,40% de las encuestadas presenta “baja” motivación intrínseca, indicando la ausencia de impulsos que las estimule a lograr sus metas u objetivos.

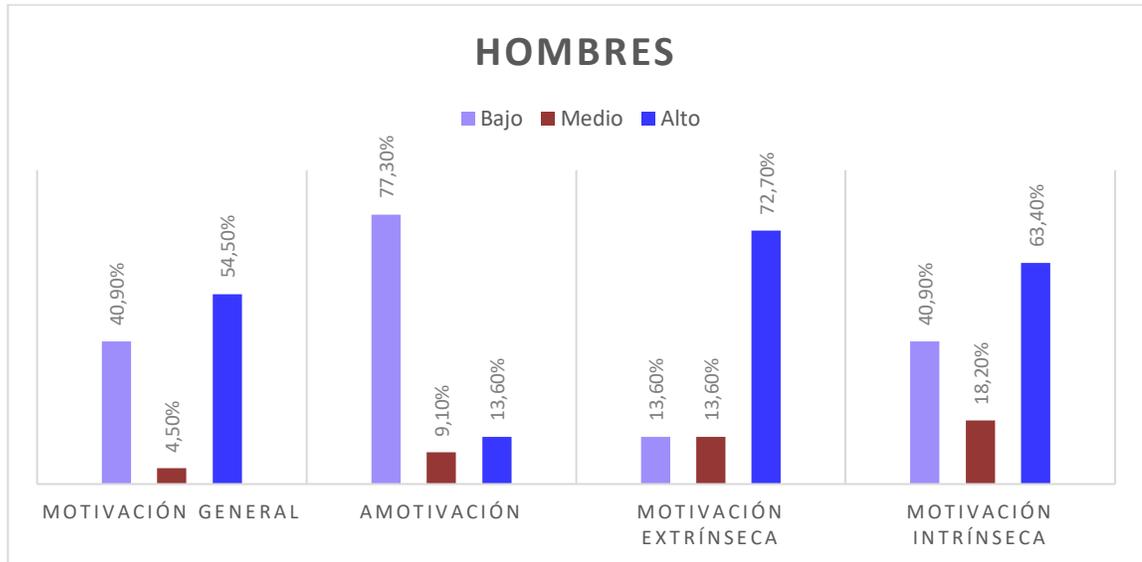


Figura 9. *Porcentaje de motivación del sexo masculino.*

En el caso de los hombres, a pesar de que más de la mitad muestra una buena motivación en general, se evidencia un 40,90% con niveles “bajos”, principalmente relacionados con la dimensión de motivación intrínseca. Esto sugiere que una parte de la muestra no experimenta un impulso propio que los motive a alcanzar objetivos o metas. En los reactivos de amotivación, el 77,30% indica que no se identifica con los elementos de esta dimensión, indicando que no existen dudas, confusión o desinterés en cuanto a su asistencia a la universidad.

Tabla 13. Análisis de la motivación por cohorte.

Dimensiones	Indicadores		
	Bajo	Medio	Alto
Amotivación			
2021	66,7%	11,1%	22,2%
Motivación Extrínseca			
2023	25,0%	12,5%	62,5%
Motivación Intrínseca			
2020	50,0%	16,7%	33,3%
2021	33,3%	11,1%	55,6%
2022	38,5%	15,4%	46,2%
2023	23,1%	15,4%	84,6%

En el análisis por año de cohorte, se observa que la cohorte 2021 presenta amotivación en un 22,2% de los participantes y “baja” motivación intrínseca en un 33,3%. En contraste, la cohorte 2023 muestra “baja” motivación extrínseca en un 25,0% de los participantes y motivación intrínseca en un 23,1%. La cohorte más afectada en el análisis es el año 2020, que se sitúa en los indicadores bajos con un 50% en su motivación intrínseca.

En resumen, la muestra en general presenta una motivación general estable, aunque una parte del estudiantado se ve afectada por la falta de motivación, especialmente en la dimensión intrínseca en la cual la muestra masculina es la que lidera en este fenómeno. Al revisar las cohortes, se distingue que el año más

afectado es el 2020 ya que destaca por mantener una motivación más S “baja” con un 50,0% de los encuestados, específicamente en el aspecto intrínseco.

Autoestima

La Escala de Autoestima de Rosenberg presenta diez afirmaciones que están enfocadas a cómo se valora la persona a sí misma y a cuál es su nivel de satisfacción personal.

Tabla 14. *Dimensiones y reactivos de la escala de autoestima.*

Tipos de preguntas	Reactivos
Autoestima positiva	1, 2, 3, 4, 5
Autoestima negativa	6, 7, 8, 9, 10

Estas diez afirmaciones o preguntas se dividen en autoestima positiva y autoestima negativa contando con 5 reactivos cada una los cuales se detallan en la Tabla 14.

Tabla 15. *Indicador de puntuación escala de autoestima.*

Indicador	Puntaje Autoestima	
	Positiva	Negativa
Muy en desacuerdo	1	4
Desacuerdo	2	3
De acuerdo	3	2
Muy de acuerdo	4	1

El puntaje para la autoestima se divide en positiva y negativa, contando con puntajes directos para el autoestima positiva y puntajes inversos para la autoestima negativa los cuales se detallan en la Tabla 15. Ambos tipos de autoestima poseen cuatro indicadores.

Tabla 16. *Análisis de autoestima general*

Reactivos	%			
	M	Bajo	Medio	Alto
Autoestima general	24,56	54%	19%	27%

Al realizar el análisis de los niveles de autoestima general e invirtiendo valores en los reactivos de autoestima negativa, los resultados revelan que la autoestima de la población estudiada se ubica mayoritariamente en un nivel bajo, representando un 54% de la muestra. Esta conclusión se respalda adicionalmente por la media de las respuestas, que alcanza el valor de 24.56. Esta puntuación sitúa la autoestima en el rango correspondiente al nivel bajo,

definido entre las puntuaciones 10 y 25. (ver anexos)

Tabla 17. *Análisis de autoestima por dimensión.*

Dimensiones	Media	%		
		Bajo	Medio	Alto
Autoestima positiva	13,57	46%	22%	32%
Autoestima negativa	10,98	49%	6%	44%

En lo que respecta a los niveles de autoestima positiva y negativa de los estudiantes revelan una predominancia en el nivel "bajo" ya que un 46% de los participantes muestra un "bajo" nivel de autoestima positiva, mientras que un 49% exhibe un bajo nivel de autoestima negativa.

Tabla 18. *Análisis de la dimensión autoestima positiva.*

Autoestima Autoestima Positiva <i>Reactivos</i>	M	Indicadores	
		Desacuerdo	De acuerdo
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	2,46	53%	47%
5. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.	2,32	63%	36%

En la evaluación de la dimensión de autoestima positiva, se nota una marcada insatisfacción entre los participantes, especialmente en el ítem 5, donde el 63% muestra desacuerdo con el enunciado. Por otro lado, el ítem 4 destaca por tener

una división más equitativa, con un 53% de los encuestados en desacuerdo. Estos resultados sugieren que, en general, los estudiantes están notablemente insatisfechos consigo mismos, además, un poco más del 50% carece de una actitud positiva hacia sí mismos.

Tabla 19. *Análisis de la dimensión autoestima negativa.*

Autoestima Negativa <i>Reactivos</i>	M	Indicadores	
		Desacuerdo	De acuerdo
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	2,29	43%	57%
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo/a.	1,67	18%	82%
9. Hay veces que realmente pienso que soy un/a inútil	2,03	34%	66%
10. A menudo creo que no soy una buena persona	2,35	38%	64%

En cuanto a la autoestima negativa, se observa que, de los cinco ítems, cuatro presentan una representación significativa de los enunciados, siendo el ítem 8 el más destacado con un 82%. Esto sugiere que la mayoría de los encuestados expresan el deseo de considerarse a sí mismos con más respeto. En relación con los demás ítems y sus porcentajes, se puede inferir que los estudiantes encuestados tienen deficiencias en la percepción de sí mismos, reflejando dudas sobre su valía como personas.

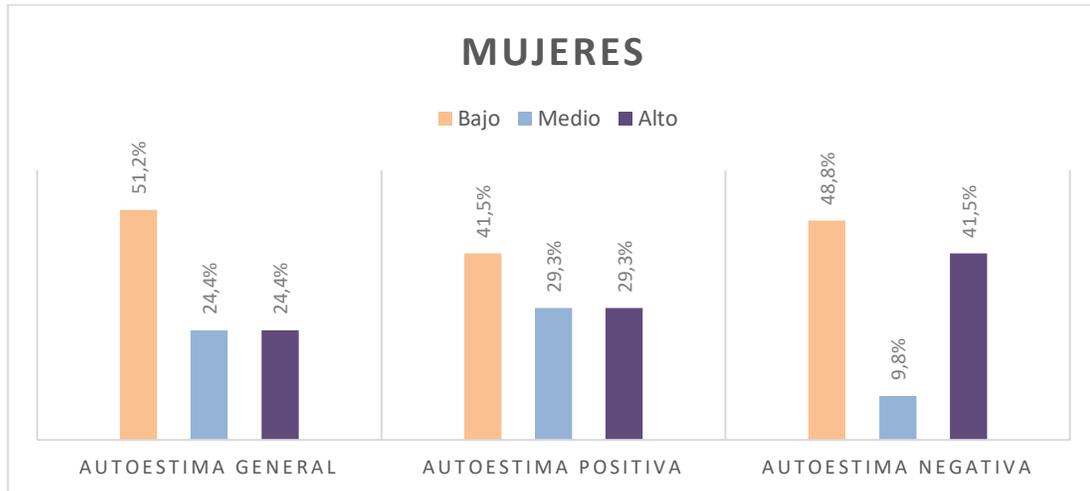


Figura 10. *Porcentaje de autoestima del sexo femenino.*

En el análisis según el sexo de los participantes, los datos de la Figura 10 indican que en cuanto al autoestima general, el 51,2% de las participantes femeninas se encuentran un nivel bajo, evidenciando que más de la mitad de las estudiantes no se valoran a sí mismas. Adicionalmente, al unir las categorías “bajo” y “medio” se observa que un total de 75,6% de mujeres se encuentran en estos niveles, contando con un 24,4% de la población femenina en un nivel “alto o normal”.

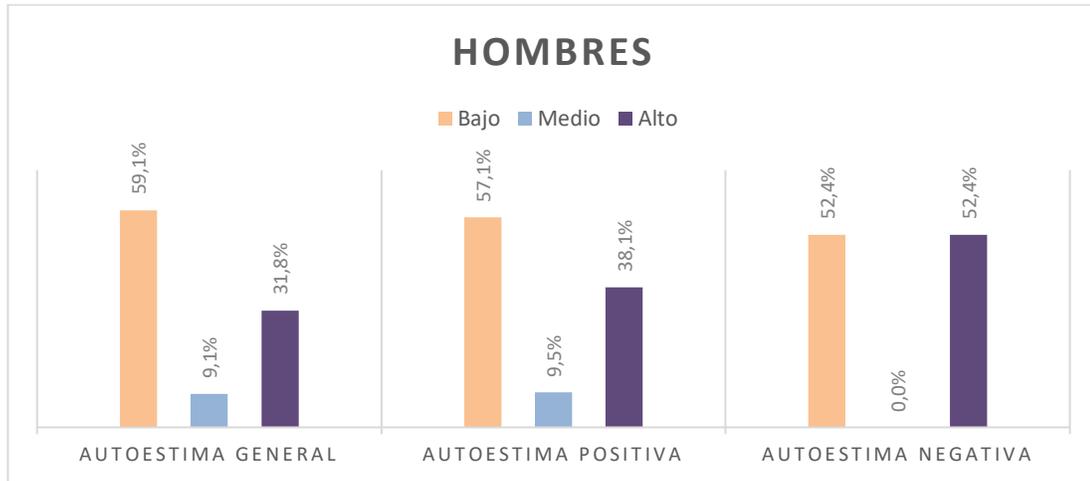


Figura 11. Porcentaje de autoestima del sexo masculino.

En la Figura 11, se destaca que en cuanto al autoestima general, el 59,1% de los participantes masculinos exhiben bajos niveles de autoestima positiva. Considerando los niveles “medio” y “bajo” de autoestima como un conjunto, se evidencia un considerable 68,2% de los hombres con un nivel bajo de lo normal. En relación con la autoestima negativa, se observa una distribución equitativa, con un 52,40% de los varones ubicados en niveles bajos y otro 52,40% en niveles altos.

Tabla 20. Análisis de la autoestima por año de cohorte.

Año de ingreso	Bajo	Indicador Medio	Alto o normal
----------------	------	-----------------	---------------

2018	60,0%	0,0%	40,0%
2019	37,5%	12,5%	50,0%
2020	66,7%	0,0%	33,3%
2021	66,7%	22,2%	11,1%
2022	53,8%	30,8%	15,4%
2023	56,3%	18,8%	25,0%

Al revisar la Tabla 20, se evidencia que, en general, las diferentes cohortes muestran una tendencia hacia la baja autoestima. Las cohortes de 2020 y 2021 destacan con un 66,7% de participantes experimentando niveles más bajos de autoestima. Notablemente, la cohorte de 2019 se distingue por tener un 50,0% de estudiantes con autoestima más estable o mejor evaluada, ubicándose en niveles altos.

Autoconcepto.

La herramienta Autoconcepto Forma 5 (AF-5) se utiliza para evaluar y comprender la percepción que una persona tiene de sí misma en áreas como lo académico, social, emocional, familiar y físico. Esta evaluación se realiza a través de 30 reactivos. El instrumento de autoconcepto se divide en 3 indicadores, cuyos puntajes están representados en la Tabla 21.

Tabla 21. *Indicador de puntuación escala de autoestima.*

Indicador	Puntaje normal	Puntaje invertido
Nunca	1	3
A veces	2	2
Siempre	3	1

Como se demuestra en la tabla anterior, hay reactivos inversos. Estos reactivos son: 3, 4, 8, 12, 13 14, 18, 22, 23 y 28 y serán representados con el símbolo de un asterisco.

Tabla 22. *Puntajes del autoconcepto.*

Indicador	Intervalos Generales	Intervalos por dimensión y sexo
Bajo	30 – 50	6 – 10
Medio	51 – 70	11 – 14
Alto	71 – 90	15 – 18

Dichos puntajes mencionados en la Tabla 22, fueron clasificados en “bajo”, “medio” y “alto”, con relación a los puntajes mínimos y máximos obtenidos en los totales generales, por dimensión y sexo.

Tabla 23. *Análisis del autoconcepto por dimensión.*

Dimensiones	%			
	M	Bajo	Medio	Alto
Autoconcepto general	59,06	21%	62%	17%

Académica	12,90	17%	57%	25%
Social	12,13	29%	49%	22%
Emocional	10,40	52%	37%	11%
Familiar	14,10	8%	48%	44%
Física	9,54	59%	40%	2%

En términos generales, los estudiantes presentan un autoconcepto de nivel “medio”, de acuerdo con los porcentajes, esto significaría un 62% de la muestra. La dimensión familiar destaca como la más elevada, con una media de 14,10, lo cual indicaría que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel entre “medio” y “alto”. Por otro lado, las dimensiones física y emocional muestran las puntuaciones más bajas, con medias de 9,54 y 10,40 respectivamente. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes se encuentra en el nivel “bajo” en las dimensiones emocional y física, por lo tanto, los alumnos no se considerarían atractivos y buenos para el deporte, así como también consideran que no tienen un buen manejo emocional, ya que se suelen sentir nerviosos y/o con miedo.

Tabla 24. *Análisis de la dimensión emocional del autoconcepto.*

Dimensión emocional	M	%		
<i>Reactivos</i>		1	2	3
3. Tengo miedo de algunas cosas. *	2,54	2%	43%	56%
8. Muchas cosas me ponen nervioso/a.*	2,52	8%	32%	60%

1: nunca; 2: a veces; 3: siempre.

Para una revisión más detallada en la dimensión emocional, se separaron los reactivos con los resultados más preocupantes. Ambos reactivos sugerirían que los alumnos suelen sentirse temerosos y nerviosos, el 3 con un 56% del alumnado y el 8 con un 60%.

Tabla 25. *Análisis de la dimensión física del autoconcepto*

Dimensión física	%			
	M	1	2	3
<i>Reactivos</i>				
10. Me buscan para realizar actividades deportivas	1,24	79%	17%	3%
20. Me gusta como soy físicamente.	1,60	51%	38%	11%

1: nunca; **2:** a veces; **3:** siempre.

En cuanto a los ítems específicos, los más destacados fueron el 10 y el 20. El ítem 10 señala que “nunca” buscan a los estudiantes para participar en actividades físicas, mientras que el ítem 20 revela que el 51% de los estudiantes no se siente a gusto con su apariencia física.

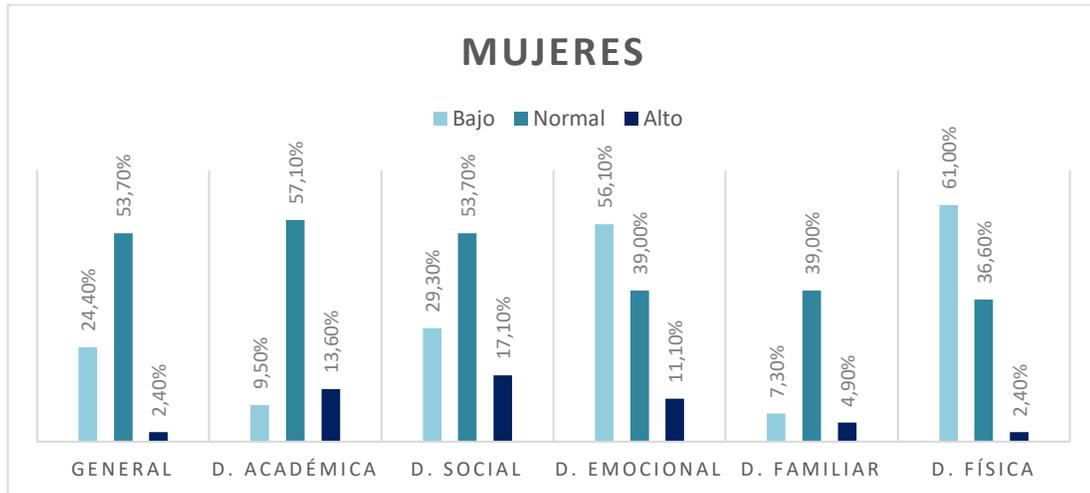


Figura 12. *Porcentajes de autoconcepto del sexo femenino.*

Las dimensiones emocional y física destacan como las dos áreas con los niveles más bajos. En la dimensión emocional, el 52,4% de los estudiantes muestra un nivel "bajo", y al desglosar estos datos por sexo, se observa que un 56,1% de las mujeres presenta un nivel bajo en dicha dimensión. En cuanto a la dimensión física, el 58,7% del alumnado exhibe un nivel "bajo" en general, siendo el 61,0% de este grupo perteneciente al sexo femenino.

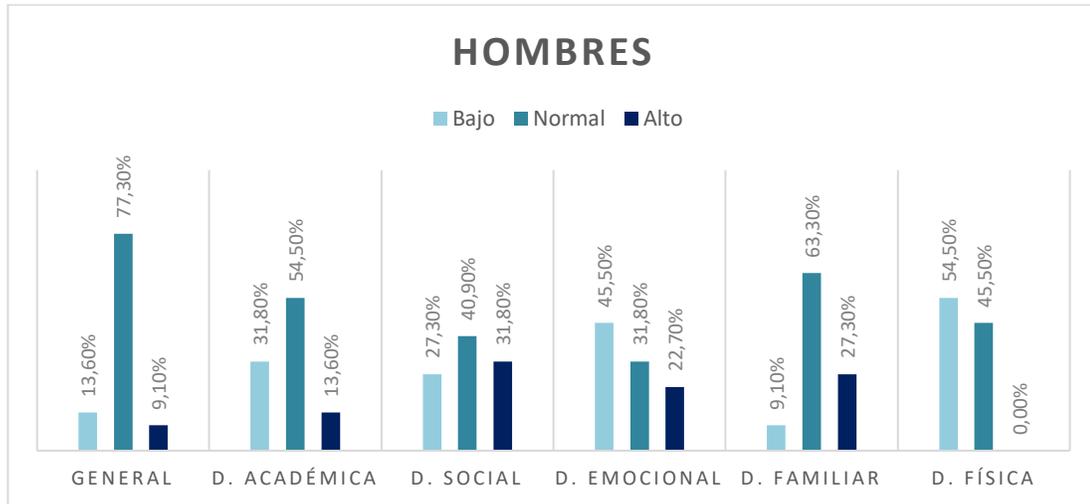


Figura 13. Porcentajes de autoconcepto del sexo masculino.

En el análisis del autoconcepto por género masculino, se observa que las dimensiones emocional y física también son áreas destacadas. En la dimensión emocional, el 45,5% de los hombres muestra un nivel bajo y en la dimensión física, un 54,5%.

Tabla 26. Análisis de autoconcepto por cohortes.

Cohortes	Indicadores		
	Bajo	Medio	Alto
2018	20,0%	40,0%	40,0%
2020	25,0%	50,0%	25,0%
2022	0,0%	92,3%	7,7%
2023	37,5%	50,0%	12,5%

En cuanto a las cohortes, la cohorte del 2023 muestra la proporción más alta de

autoconcepto “bajo”, con un 37,5% del alumnado, seguido por la cohorte 2020, con un 25,0%. El nivel “medio” de autoconcepto prevalece en la mayoría de las cohortes, sobre todo en el año 2022 con un 92,3%. En cuanto a niveles altos de autoconcepto, se destaca el 2018 con un 40% de los estudiantes (Véase los anexos).

Limitaciones del estudio

La presente investigación, llevada a cabo en la carrera de pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados.

En primer lugar, no fue posible encuestar a todos los estudiantes debido a que la participación era voluntaria. La recolección de datos durante las clases generó limitaciones, ya que algunos estudiantes no estaban presentes o llegaban tarde, lo que afecta la representatividad de la muestra.

A pesar de proporcionar enlaces para completar los formularios, se observaron dos fenómenos. Algunos estudiantes respondieron solo a algunas partes, dejando sin respuesta ciertos aspectos afectivos. Además, algunos estudiantes

que ingresaron a clase solo completaron los últimos formularios, generando lagunas en los datos. Para abordar estas limitaciones, se excluyó de la muestra a los estudiantes ausarentes y a aquellos que optaron por no participar.

Otra limitación identificada es la falta de investigaciones centradas en los afectos en personas con identidad de género no binaria. Esto limita un análisis más específico sobre este grupo, subrayando la necesidad de futuras investigaciones para comprender mejor los factores afectivos en este contexto.

Otra limitación significativa que destacar es la metodología de la investigación. Dado que el estudio es de naturaleza descriptiva, se centra en la descripción de los fenómenos observados, lo que limita la capacidad de explorar correlaciones entre variables para comprender más a fondo las razones detrás de ciertos eventos, especialmente en relación con diferencias de sexo o cohortes.

La elección de una metodología descriptiva se ajusta a las capacidades de las investigadoras, ya que en la carrera de Pedagogía en Inglés no existen asignaturas o cursos que orienten a los estudiantes durante su periodo de pregrado en el uso de herramientas especializadas en estadísticas o en la comprensión de los resultados estadísticos. Esta limitación destaca la necesidad

de considerar cuidadosamente las herramientas metodológicas disponibles y sus implicaciones al abordar cuestiones específicas dentro del ámbito de estudio.

CAPITULO V: DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Discusión

El presente estudio tiene como objeto describir los niveles de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto en los que se encuentran actualmente los estudiantes universitarios de Pedagogía en inglés, en el cual se han revelado hallazgos interesantes. Para comenzar las discusiones de los cuatro instrumentos, esta sección constará de cuatro subapartados para una óptima comprensión del lector.

Ansiedad.

El estudio abordó la ansiedad en el contexto del aprendizaje de idiomas extranjeros mediante la herramienta *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*. Una evaluación detallada de tres dimensiones específicas: ansiedad hacia los exámenes, aprehensión en la comunicación y miedo a la valoración negativa. Los resultados presentan una visión integral de las experiencias de los estudiantes, permitiendo una comprensión más profunda de los factores que contribuyen a la ansiedad en el aula de idioma extranjero.

En cuanto a la dimensión ansiedad hacia los exámenes, se evidencia una notable

inquietud entre los participantes, especialmente en relación con el Reactivo 10, que aborda las repercusiones de no aprobar la materia de inglés. Un elevado porcentaje 75% de encuestados manifestó una preocupación significativa en torno a reprobar la asignatura inglés, subrayando la importancia de abordar las inquietudes vinculadas al rendimiento académico.

En un estudio afín, aplicando esta misma escala, los autores Caridad y Ocerín et al. (2015) también enfatizaron la importancia del reactivo 10. En dicho estudio, la suma de los indicadores que expresan acuerdo alcanzó un 44.2%, lo que equivale a más de la cuarta parte de la muestra total. Esto refuerza la relevancia y recurrencia de las inquietudes asociadas a este aspecto según la aplicación de la escala en contextos similares. Con el fin de dar respuesta a estas reacciones, según Álvarez et al. (2012), argumenta que la inquietud o ansiedad frente a los exámenes puede derivarse de la naturaleza del examen, el método de estudio, el número de evaluadores, u otros factores relacionados con la evaluación y la importancia personal del estudiante asigna al examen.

La dimensión aprehensión en la comunicación reveló que un 37% de los participantes siente ansiedad al hablar en clase de inglés, especialmente sin

preparación. Según la investigación realizada por Mohamed et al. (2015), la ansiedad en la comunicación podría derivarse de la preocupación de los estudiantes por ser observados y evaluados por sus pares y profesores al expresarse verbalmente. Adicionalmente, Arnold y Fonseca (2004), plantean la idea de que los estudiantes que poseen un repertorio lingüístico limitado en su segunda lengua confrontan desafíos para alcanzar su potencial comunicativo, lo que a su vez los expone a experimentar niveles de ansiedad más altos.

En referencia al miedo a la valoración negativa, el 51% de los estudiantes manifiesta un temor significativo a la valoración negativa, siendo esta dimensión la que más preocupa y causa ansiedad a los estudiantes de acuerdo con los datos obtenidos. Este miedo se vincula estrechamente con la aprehensión comunicativa, revelando la preocupación de los estudiantes por cómo son percibidos por sus compañeros y profesores.

En esta dinámica, Jadue (2001) resalta el papel crucial del docente donde destaca que un ambiente de aceptación y apoyo, promovido por el profesor, puede mitigar el miedo a la crítica. Por el contrario, actitudes críticas o severas por parte del docente tienen el potencial detonante para la ansiedad de los

estudiantes, intensificando sus preocupaciones respecto a la valoración negativa. En síntesis, el ambiente en el aula, influenciado por la actitud del docente, desempeña un papel determinante en la percepción de los estudiantes sobre la crítica y su nivel de ansiedad asociado.

De acuerdo con el porcentaje de niveles de ansiedad en términos generales, un 37% de los participantes se encuentran en el nivel “alto” de ansiedad. La comunidad científica sostiene y respalda que existe una conexión entre los factores afectivos y cognitivos en el aprendizaje de una segunda lengua, lo que puede contribuir a la ansiedad en estudiantes del idioma inglés (Gómez et al., 2023). En cuanto al análisis según sexo, los resultados de la escala exhiben un nivel alto de ansiedad en las mujeres con 51,2% de su muestra total de mujeres, mientras que los hombres por su parte, un 38,1% de la muestra total de hombres. Estas cifras son preocupantes, más no aisladas. Pérez (2015), señala que es posible que las mujeres presenten mayores niveles de ansiedad debido a la presión social, lo cual incluye expectativas sociales específicas y un mayor nivel de autoexigencia, siendo esta una posible razón por la cual, dentro de la muestra seleccionada, el porcentaje de ansiedad del estudiantado femenino es mayor.

Con respecto a la variación según los años de ingreso, el año 2018 es el año que presenta mayores niveles de ansiedad, donde un 80% de los estudiantes poseen un nivel “”. Estos son alumnos rezagados, que se han atrasado uno o años, con respecto a los alumnos de su generación. acuerdo con Amado et al), en la educación universitaria la reprobación trae como consecuencia el rezago y, en algunos casos, la deserción, lo cual produce presión en los estudiantes y esta a su vez, produce ansiedad debido a factores tanto económicos como sociales. Jadue (2001) agrega que los estudiantes con altos niveles de ansiedad presentan un deterioro en su rendimiento escolar, ya que la ansiedad afecta su capacidad de atención y aprendizaje, lo que podría complicar la aprobación de ciclos académicos subsiguientes.

Motivación.

En el análisis detallado de la motivación y sus dimensiones en el estudiantado, se observa que, en general, los niveles de motivación se encuentran en un rango estándar, sin destacar en extremos bajos o altos. La muestra revela que la motivación masculina presenta niveles más bajos en comparación con la femenina, especialmente en la dimensión intrínseca. Oñate et al. (2020)

sostienen que esto se debe a una menor motivación intrínseca en hombres, mientras que no existen diferencias significativas en la motivación extrínseca entre los géneros.

En consonancia con la investigación de Williams y Lara (2020), la motivación académica diferencial entre géneros puede atribuirse a las expectativas de género. Las mujeres muestran altas motivaciones al ser más competitivas y asignar mayor valor a las calificaciones para obtener aprobación de padres y profesores, vinculado fuertemente con motivaciones orientadas al logro.

Caso et al. (2020) respaldan esta perspectiva, indicando que la discrepancia en las motivaciones intrínsecas por sexo puede derivarse de las distintas percepciones que hombres y mujeres tienen sobre este fenómeno. Mientras los hombres tienden a tener una autoestima más positiva, las mujeres exhiben mayor interés y motivación por el placer de aprender, buscando logros derivados de la motivación intrínseca.

La influencia de los estereotipos de género según Hernández et al. (2020) también se evidencia, delineando expectativas sobre los roles de hombres y

mujeres en diversos ámbitos. Este contexto contribuye a la percepción más positiva de sí mismos en hombres y al mayor interés intrínseco en mujeres.

Por otra parte, Plasencia (2021) refuerza la idea de la motivación intrínseca femenina, destacando su marcado interés por los contenidos de la carrera universitaria y la adopción de estrategias de estudio focalizadas en la memorización y procedimientos reproductivos. A pesar de enfrentar estrés académico, la sólida motivación intrínseca les proporciona las estrategias necesarias para afrontar los desafíos con una actitud positiva hacia su rendimiento académico. En conjunto, estos hallazgos respaldan la complejidad de las dinámicas de motivación entre los géneros en el ámbito académico.

Desde una perspectiva centrada en la distribución del estudiantado según el año de ingreso, se identifican variaciones sustanciales en las motivaciones generales, especialmente en las cohortes de los años 2020, 2022 y 2021. La cohorte del año 2020 destaca como una de las más afectadas, evidenciándose una disminución del 50% en la dimensión intrínseca dentro de la muestra de esa cohorte.

Los hallazgos de Olgún et al. (2022), enfocados en el impacto del entorno educativo en el aprendizaje, respaldan esta observación al indicar que "el cambio

de la educación presencial a la educación a distancia ha complicado la integración y adaptación del estudiantado en su proceso de formación" (p. 13).

Adicionalmente, Román (2020) refuerza esta perspectiva al subrayar que "los perfiles de los estudiantes en modalidad presencial son totalmente diferentes de los de los estudiantes de educación a distancia" (p. 36). Estas afirmaciones resaltan la complejidad introducida por la transición a la educación a distancia, especialmente para las cohortes mencionadas que han experimentado la pandemia, sugiriendo que las experiencias de aprendizaje pueden variar significativamente según el formato educativo.

En el análisis de las dimensiones motivacionales, tanto extrínsecas como intrínsecas, se destaca la presencia de bajos niveles de motivación intrínseca en estudiantes de la cohorte 2020. Esta situación, según la literatura consultada, plantea inquietudes significativas. Investigaciones anteriores han señalado la importancia de los tipos de motivación en el rendimiento académico y en el proceso de aprendizaje de un idioma.

Dentro de las revisiones bibliográficas, se observa que la motivación intrínseca

elevada está vinculada a un mayor impulso para alcanzar y cumplir metas académicas. Específicamente, se resalta cómo, en comparación con la motivación extrínseca, la motivación intrínseca tiende a mantenerse a lo largo del tiempo, proporcionando a los estudiantes un impulso sostenido para lograr sus objetivos (Lee, J. 2022; Mohd et al., 2020; Ayub, 2010).

Al revisar la literatura, se indica en general que una posible causa de la disminución de la motivación intrínseca en estudiantes universitarios puede ser el miedo al fracaso. De acuerdo con Llanga et al. (2019), la motivación del estudiante se ve influenciada por su percepción del riesgo de cometer errores o experimentar fallos en su proceso de aprendizaje, lo que puede generar desmotivación.

A través de un estudio cualitativo, Castro y Miranda (2019) destacan que los resultados de su investigación revelan cambios en las motivaciones de los estudiantes, influenciados por el rol del profesor en el aula. Según las percepciones de los participantes, el profesor tiende a desempeñar en su mayoría un papel desmotivador. Los autores resaltan que el docente tiene el potencial de contribuir a que los estudiantes recuperen la confianza en sí mismos

y sientan la motivación de comprometerse con el aprendizaje. Este papel docente puede tener un impacto duradero en el comportamiento de los estudiantes a lo largo del tiempo.

En resumen, el análisis de la motivación en el estudiantado revela niveles estándar, con diferencias notables entre géneros y cohortes. Se observa una menor motivación intrínseca en hombres, posiblemente influenciada por la falta de consideración hacia las motivaciones por el logro, mientras que la transición a la educación a distancia impacta negativamente en la motivación intrínseca, especialmente en la cohorte del año 2020. Factores como el miedo al fracaso y la percepción del rol del profesor también influyen en las motivaciones estudiantiles, subrayando la importancia de abordar estas dinámicas para mejorar la experiencia académica.

Autoestima.

En relación con la autoestima general de los estudiantes de Pedagogía en inglés participantes en nuestro estudio, se destaca que el 54% de los participantes presenta niveles de autoestima categorizados como bajos, revelando una

tendencia preocupante y sugiriendo que una mayoría sustancial de la muestra percibe su autoestima de manera desfavorable. Además, el hecho de que solo el 27.0% de los estudiantes registre niveles de autoestima considerados "Alto o normal" indica que una proporción relativamente reducida de la muestra tiene una valoración positiva de su autoestima.

Como lo articula Roa (2013), los factores que inciden en el desarrollo de la autoestima son diversos, destacando la influencia de individuos vinculados a la familia, la escuela y los grupos de referencia, cuya importancia aumenta a medida que se estrechan los lazos. Este hecho subraya la necesidad imperante de abordar no solo el ámbito académico, sino también el entorno social y emocional en el que los estudiantes se desenvuelven. Es crucial considerar que una persona con baja autoestima tiende a subestimar sus capacidades, percibir que los demás no la valoran, sentirse incapaz y desprovista de recursos, mostrarse fácilmente influenciable, enfrentar dificultades para expresar sus sentimientos, lidiar mal con situaciones de ansiedad y experimentar frustración fácilmente, adoptando una postura defensiva, atribuyendo externamente sus errores y debilidades, o cual detona por ejemplo, afirmaciones como "Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso" con solo un 5% como "Totalmente en desacuerdo"

En cuanto a los resultados según el sexo de los estudiantes, las mujeres aparentemente exhiben niveles bajo de lo normal de autoestima con total de 75%, a su vez, el estudiantado masculino cuenta con un total 68% de hombres quienes se encuentra entre los niveles “bajo” y “medio”. Asimismo, Muñoz et al. (2023) señalan que las mujeres exhiben no solo una baja autoestima, sino también mayores niveles de depresión, ansiedad y estrés. Agam et al. (2015) justifican que las mujeres aparentemente pueden experimentar menor autoestima que los hombres debido a diferencias en roles de género, desarrollo físico y presiones socioculturales.

En cuanto al análisis de año de ingreso de los estudiantes elegidos para el estudio, destaca que el año 2019 presenta el mayor porcentaje de autoestima "Alto o normal" (50%), seguido por el 2018 con un 40%, mientras que el 2020 exhibe el porcentaje más bajo en esta categoría, con un 33.3%. En contraste, el año 2020 resalta con el porcentaje más alto de autoestima "Baja" (66.7%), siendo el año con la mayor prevalencia en esta categoría, mientras que el 2019 tiene el porcentaje más bajo en esta clasificación, con un 37.5%. Estos resultados guardan correlación con investigaciones previas, como el estudio de Muñoz et al.

(2023), que señala que el grupo de individuos de 23 años exhibió mayores puntuaciones de autoestima a diferencia de los de menor edad. Este hallazgo indica una tendencia común en la que, conforme los jóvenes avanzan en edad, experimentan un aumento en su autoestima, respaldando así nuestros propios resultados. La argumentación se basa en el desarrollo madurativo, tanto cognitivo como emocional, que los jóvenes experimentan al trascender tareas y crisis normativas del desarrollo individual a lo largo de su vida.

Autoconcepto.

Dentro de las descripciones realizadas de forma detalladas en el análisis del instrumento Autoconcepto Forma 5 (AF-5) se puede visualizar una comprensión enriquecedora y variada de como los estudiantes se perciben a sí mismos dentro de las diversas dimensiones que el instrumento ofrece. Es por ello, que a través de estas dimensiones se da a interpretar diversos patrones significativos que implican una alerta dentro del perfil del estudiantado, el cuál influye en su bienestar y desarrollo personal.

Dentro del análisis de la media realizado en las dimensiones de este formulario,

se observa que, en general los puntajes se sitúan en el punto “medio” por cada reactivo. Esta tendencia, de acuerdo con Maddio y Morelato (2009), podría significar inestabilidad, ya que podría cambiar hacia el extremo negativo en cualquier momento debido a críticas externas y/o internas, ya que estas tienen el potencial de acabar con la confianza en uno mismo y generar comparaciones e inseguridades.

Rivera y Hernández (2017), junto con Gil et al. (2023), sugieren que los docentes deben mantener niveles sólidos de autoconcepto, ya que esto afecta directamente el rendimiento de sus alumnos y el ambiente en el aula de clases. Por lo tanto, resulta preocupante que los docentes en formación de esta muestra hayan presentado niveles considerablemente bajos en algunas dimensiones, ya que eventualmente tendrán la responsabilidad de guiar a sus propios alumnos. Con respecto a lo ya mencionado, se describirán los resultados de la muestra por dimensión, haciendo referencia a lo planteado en la literatura.

En relación con la dimensión académica, Martínez y González (2017) resaltan la relevancia en que los estudiantes tengan una percepción positiva de sí mismos en conjunción con sus logros escolares, debido a que la literatura sugiere que

un autoconcepto académico bajo puede influir significativamente en el rendimiento académico. Sin embargo, los resultados de este estudio indican que solo el 25% de la muestra estudiada alcanzó un nivel “alto” en esta dimensión, lo que podría tener implicaciones importantes para comprender la relación entre el autoconcepto académico y el desempeño escolar en futuras investigaciones.

En la dimensión emocional, es preocupante notar que un 40% del estudiantado muestra niveles considerablemente "bajos". Acosta (2023) sugiere que un “bajo” autoconcepto emocional puede estar asociado a una mayor desconexión emocional. De acuerdo con los estudios realizados por Zhang et. al. (2022) indica que la baja de autoconcepto emocional puede estar relacionada con emociones negativas, como las que producen el miedo, o el nerviosismo.

Por su lado, Zhao et. al. (2021) han encontrado que cuando los estudiantes se sienten apoyados dentro de un espacio social, y pueden percibir esto, hay una oportunidad de subir los niveles de autoconcepto emocional. Esto indica que, aparentemente existe una forma de nivelar esta dimensión del autoconcepto.

En la dimensión física, el 58,7% de los participantes se sitúa en un nivel "bajo". Fernández et al. (2019) resalta en su estudio una conexión significativa entre la insatisfacción corporal, el autoconcepto físico y el índice de masa corporal (IMC).

Los resultados sugieren que la imagen corporal negativa, el autoconcepto físico negativo y las medidas físicas como el IMC pueden tener un impacto significativo en cómo los individuos perciben su desempeño académico. Esta relación mediadora subraya la importancia de abordar la salud física y la imagen corporal para promover una autoimagen académica saludable (Núñez et al., 2021). De acuerdo con los autores, las dimensiones del autoconcepto están interrelacionadas y afectan directamente unas a otras.

En cuanto a la distribución de género y autoconcepto, ambos sexos muestran una tendencia hacia un nivel "medio" (53% en mujeres y 77.3% en hombres). Por otro lado, un 20,6% del total de la muestra se sitúa en un nivel "bajo" de autoconcepto (24,4% para el sexo femenino y un 13,6% para el masculino).

En relación con el sexo femenino, este hallazgo se alinea con investigaciones anteriores, como la de Gorostegui y Dörr (2005), que señalan las presiones sociales que enfrentan las mujeres en su vida diaria, así como en contextos académicos, sociales y referentes al físico. En relación con el sexo masculino, según las investigaciones de Cazalla y Molero (2013) y Pinilla et al. (2014), se esperaría que los hombres exhibieran un mejor desempeño en la dimensión física

del autoconcepto en comparación con otras dimensiones. Sin embargo, los resultados de este estudio contradicen estas expectativas, ya que aproximadamente el 54.5% de los hombres presentaron un nivel bajo en esta dimensión.

Considerando el análisis por año de ingreso, se observa que todos los estudiantes muestran porcentajes en la categoría baja, excepto la cohorte 2022. Sin embargo, las cohortes 2023 (37,5%), 2021 (22,2%) y 2020 (25,0%) resaltan al mantener niveles bajos de autoconcepto que superan el 20% de la población. Muchos estudios indican que el autoconcepto se desarrolla principalmente en las etapas tempranas de la vida, ya que la percepción de los estudiantes tiende a consolidarse en la adolescencia. Dado que los estudiantes universitarios se encuentran en rangos etarios de jóvenes y adultos, estos resultados parecen estar influenciados por sus experiencias adolescentes (Cazalla y Molero, 2013; Fernández et al., 2019; Zhang et. al., 2022; Zhao et al., 2021). Sin embargo, como se mencionó en la dimensión emocional, aún es posible mejorar estas percepciones mediante intervenciones específicas

Conclusiones

Esta investigación se ha dedicado exhaustivamente a describir los niveles de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto dentro de la muestra estudiantil de la carrera de Pedagogía en inglés en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles. Los resultados obtenidos han desvelado descubrimientos significativos, destacando especialmente las variaciones observadas en función del sexo y las variaciones de acuerdo con el año de ingreso de los participantes.

En términos generales, la tendencia preocupante identificada entre las estudiantes de sexo femenino se reflejó en la manifestación predominante de niveles “bajos” de motivación intrínseca, una marcada reducción en los niveles de autoestima y autoconcepto, así como la presencia de niveles “altos” de ansiedad, alcanzando un 51%. Estos resultados indican la existencia de desafíos específicos que demandan una atención inmediata y la implementación de planes de acción, con potenciales implicaciones para el rendimiento académico y el bienestar general de estas estudiantes.

De manera adicional, se observa un aspecto de gran inquietud en la cohorte del año 2020, que presenta niveles significativamente más “bajos” en motivación y

autoestima. Esta observación plantea interrogantes cruciales sobre los factores contextuales que pudieron haber contribuido a esta marcada tendencia y destaca la necesidad de intervenciones dirigidas a esta cohorte en particular.

La información recopilada revela que cerca del 40% de los participantes experimentan niveles de ansiedad clasificados como “altos” o “muy altos”, una cifra que requiere atención inmediata en el ámbito académico. Asimismo, aproximadamente el 55% de los estudiantes muestran una “baja” autoestima, destacando la necesidad de implementar estrategias y programas que promuevan el desarrollo de una autoimagen positiva y saludable

En el ámbito del autoconcepto, se identificaron niveles más bajos, especialmente en las dimensiones emocional y física. Estos resultados indican áreas específicas en las que los programas de apoyo psicológico y emocional podrían enfocarse para mejorar la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos. Además, se observa que la cohorte 2023 presenta muy bajos niveles de autoconcepto. La revisión bibliográfica realizada en las discusiones sugiere poner atención a los indicadores bajos de autoconcepto ya que afectan directamente al desempeño de los estudiantes.

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones preocupantes para la práctica pedagógica de los docentes en formación de inglés. Identificar desafíos y comprender factores afectivos es crucial para diseñar estrategias de intervención efectivas. Este estudio contribuye al conocimiento del bienestar emocional en el ámbito académico, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones. A pesar de sus limitaciones, la metodología descriptiva no permitió explorar a fondo las causas de los fenómenos señalados. La revisión de la literatura ofrece posibles causas, pero no garantiza la presencia real de las problemáticas discutidas entre los estudiantes.

Sugerencias

Con base en los resultados obtenidos, recomendamos la implementación de charlas o seminarios destinados a estudiantes y docentes. Los niveles afectivos, según nuestros hallazgos, se encuentran en intervalos “intermedios” a “bajos”, con la excepción de la ansiedad, que muestra un nivel “alto”. Esta observación sugiere una relación directa entre los niveles afectivos y el ambiente en el aula. La implementación de estas iniciativas no solo puede contribuir al bienestar emocional de los participantes, sino que también puede tener un impacto positivo

en la calidad del ambiente educativo, promoviendo un espacio más favorable para el desarrollo académico y emocional de los estudiantes.

Es esencial destacar que esta recomendación se alinea con la malla curricular de la carrera de pedagogía en inglés en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles. En la actualidad, la única asignatura obligatoria que aborda la importancia y gestión de los afectos es "Psicología de la Educación". Sin embargo, es necesario resaltar que esta asignatura aborda los contenidos de manera general y concisa, dado que abarca una amplia variedad de dimensiones.

Con respecto a las asignaturas electivas, la universidad imparte una llamada "Educación emocional" pero esta posee cupos muy limitados y no posee continuidad. Esta observación adquiere particular importancia a la luz de la creciente evidencia en la literatura que subraya la relevancia de la educación emocional en la formación integral de los futuros docentes.

La introducción de contenido específico sobre este tema en la estructura curricular podría contribuir significativamente al bienestar emocional y al rendimiento académico de los estudiantes y fortalecer la preparación de los futuros profesionales de la educación.

Además, se sugiere realizar evaluaciones psicológicas anuales o semestrales a los estudiantes de la carrera y de otras pedagogías, para poder identificar si los estudiantes presentan problemas en sus afectos. La finalidad de esto es poder ayudar al estudiantado a superar sus adversidades dentro su proceso de formación como docente, lo que podría brindarle una educación de calidad centrada desde sus necesidades.

En resumen, este trabajo de investigación destaca reiteradamente la importancia de la educación afectiva/cognitiva como el camino hacia un aprendizaje efectivo que potencia al docente formador. En este contexto, sostenemos firmemente la creencia de que la implementación de cambios en las mallas curriculares de las carreras universitarias, con un enfoque consciente en el desarrollo emocional tanto de los estudiantes como de los docentes en formación, puede ser un catalizador para el avance y la mejora de la educación. Esta reflexión sugiere que al abordar de manera integral la dimensión emocional en la formación docente, se pueden generar impactos positivos tanto en las aulas de los estudiantes como en las experiencias formativas.

REFERENCIAS

- Acosta, E. (2023). The Effects of Self-Esteem and Academic Engagement on University Students' Performance. *Behav Sci (Basel)*. 13(4), 348. doi: 10.3390/bs13040348. PMID: 37102862; PMCID: PMC10136102.
- Adrianzén, C. (2021). Influencia de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación superior. *INNOVA Research Journal*, 6(3), 58-78. doi: <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1742>
- Agam, R., Tamir, S., y Golan, M. (2015). *Gender Differences in Respect to Self-Esteem and Body Image as Well as Response to Adolescent's School-Based Prevention Programs*. *Journal of Psychology & Clinical Psichiatry*, 2(5). DOI: [10.15406/jpcpy.2015.02.00092](https://doi.org/10.15406/jpcpy.2015.02.00092)
- Aguilar, P., Mudarra, R., Perelló, S., y Rojas, C. (2013). Ansiedad y motivación de logro en estudiantes universitarios: Un estudio correlacional. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 2, 11-16
- Alcántara, A. (2004). *Educación la autoestima: Métodos, técnicas y actividades*. Barcelona: CEAC.
- Álvarez, J., Aguilar, J., y Lorenzo, J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354.

- Álvarez, M. (2015). La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos. *Educere*, 19(63), 363-371. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049003>
- Arnaiz, P. & Guillen, F. (2012). Foreign Language Anxiety in a Spanish University setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica*. 17. 5-26.
- Arnold, J. y Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. En J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Arnold, J. y Fonseca, C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: a brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 119-136.
- Arnold, J. y Fonseca, C. (2007). Affect in teacher talk. En Tomlinson, B. (ed.), *Language Acquisition* (pp. 107-121). London: Continuum.
- Aronson, J. (2002). *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*. California: Academic Press.
- Ausubel H. (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* .2º Ed. TRILLAS México
- Ayub, N. (2010). Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Academic Performance. *Pakistan Business Review*, 12. 363-372.
- Bachler R, Segovia-Lagos P, Porrás C. The role of emotions in educational

processes: the conceptions of teacher educators. *Front Psychol.* 2023 Jun 22;14:1145294. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1145294. PMID: 37425153; PMCID: PMC10325622.

Bazán, J., (2021). Creencias irracionales y autoconcepto en alumnos de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho, Lima 2019 [Universidad Nacional Federico Villarreal]. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/5366>

Bojórquez, J. (2015). Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres] Repositorio de la Universidad de San Martín de Porres. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2247/bojorquez_jd.pdf.

Brodar, M. (2020). *Pre-service EFL Teachers' Anxiety about Teaching* [Tesis de maestría, Universidad Josip Juraj Strossmayer]. Repositorio de la Universidad Josip Juraj Strossmayer. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:704183>

Bruna, D., Villarroel, V., y Hojman, V. (2021). Emociones y salud mental de los profesores en la educación remota en pandemia. Un estudio en el sistema escolar chileno. *Centro de Investigación y Mejoramiento de la Educación (CIME), Facultad de Psicología Universidad del Desarrollo.*

Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and

relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 287 –316). New York: Wiley

Campo A., y Oviedo H. C. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839.

Elige Educar (2021, 12 enero). Pedagogía en crisis: Matrículas en la carrera van a la baja y se proyecta un déficit de 26 mil profesores para 2025.

Elige Educar. [https://eligeeducar.cl/notas-sobre-nuestros-estudios/estudio-proyecta-que-podrian-faltar-mas-de-26-mil-docentes-idoneos-para 2025/](https://eligeeducar.cl/notas-sobre-nuestros-estudios/estudio-proyecta-que-podrian-faltar-mas-de-26-mil-docentes-idoneos-para-2025/).

Can, D. (2019). The reflections of pre-service EFL teachers on overcoming foreign language teaching anxiety (FLTA) during teaching practicum. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6(3), 389-404. doi: <https://doi.org/10.22190/jtesap1803389c>

Candiotto, L. (2016). Extended affectivity as the cognition of primary intersubjectivity. *Phenomenology and Mind*, (11), 232-241. doi: 10.13128/Phe_Mi-20122.

Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24(1), 101-111. doi: <https://doi.org/10.1174/021093903321329094>

Cardona, J., Pérez, D., Rivera, S., Gómez, J., y Reyes, Á. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista Diversitas:*

Perspectivas En Psicología, 11(1), 79-89.

Caridad y Ocerín, J., Mohamed, R., y Holgado, C. (2015). La medida de las variables afectivas en lenguas modernas: Ansiedad en estudiantes universitarios españoles de lengua alemana. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 8(2), 46-64.

Caso, A., Blanco, J., García, M y Rebaque, A. (2020). Relationship between Personality and Academic Motivation in Education Degrees Students. *Education Sciences*, 10(11). 10.3390/educsci10110327.

Castro, E., y Miranda, I. (2019). Experiencias Desmotivacionales y Motivacionales de Estudiantes Varones de Ingeniería para Estudiar Matemáticas. *Universidad Andrés Bello*, 12(6), 83-92. ISSN 0718-5006.

Cazalla, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
<http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>

Clavijo, A., y Palacios, G. (2021). Análisis de la calidad de los servicios de salud en el Hospital Regional Docente de Trujillo, Perú. *Universidad César Vallejo*.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41119/Clavijo_IA-Palacios_MG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Costa C., Palma X., y Salgado C. (2021). Docentes emocionalmente

inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 47(1), 219-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

CPEIP. (2020). Etiqueta: plan local de formación. *MINISTERIO DE EDUCACIÓN*. Recuperado el 21 de junio de 2023 de: <https://cpeip.cl/etiqueta/plan-local-de-formacion/>

Deci, E., y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01.

Echeverría, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Calidad en la Educación*, (32), 150-165. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.154>

Ersanli, C. (2016). Investigation of pre-service English language teachers' cognitive structures about some key concepts in approaches and methods in language teaching course through word association test. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 124-136.

Fernández, J., Infantes, Á., Cuevas, R., y Contreras, O. (2019). Effect of Physical Activity on Self-Concept: Theoretical Model on the Mediation of Body Image and Physical Self-Concept in Adolescents. *Front Psychol*. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01537. PMID: 31354570; PMCID: PMC6635469.

- Gil, J., Sánchez, L., Sanahuja, A., y Martí, M. (2023). Evaluación del autoconcepto y las habilidades sociales de docentes en formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 24-43. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37404>
- Gómez, J., Restrepo, J., & Díaz, C. (2023). Causas y efectos de la ansiedad en clase de inglés: Factores cognitivos y afectivos. *Revista Fuentes*, 25(1), 101–110. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22097>
- Goñi, E., y Moral, C. (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (19), 311–332. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>
- González, E. (s.f). Educar en la afectividad. *Facultad de educación*. Recuperado de: <https://docplayer.es/7945095-Educar-en-la-afectividad.html>
- González, M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU
- Gonzálvez, C., Inglés, C., Vicent, M., Lagos, N., Sanmartín, R., y García, J. (2016). Diferencias en ansiedad escolar y autoconcepto en adolescentes chilenos. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(2), 2509-2515
- Gorostegui, E., y Dörr, A. (2005). Género y Autoconcepto: Un Análisis

- Comparativo de las Diferencias por Sexo en una Muestra de Niños de Educación General Básica (EGB) (1992-2003). *Psyche*, 14(1), 151-163. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100012012021>
- Harmer, J. (2001). *How to Teach English*. 7th ed.1998. Malaysia: Longman.
- Hernández, L., Díaz, C., y Piñeda, J. (2020). Enfoque de género y la autoestima en la mujer de la comunidad. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2020/02/autoestima-mujer-comunidad.html>
- Hernández, M., Belmonte, L., y Martínez, M. (2018). Autoestima y ansiedad en la adolescencia. *ReiDoCrea*, 7(21), 269 - 278.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF: Mc Graw Hill
- Hormazábal, V. (2020). *Formación de profesores y profesoras en inteligencia emocional, ¿Tiene Chile una deuda en este ámbito?: Un estudio de caso en una universidad pública, desde la percepción de profesores titulados y estudiantes de este programa* [Tesis de magíster, Universidad de Chile] Repositorio Universidad de Chile.
- Hornstein, L. (2012). Autoestima. *Psyciencia*, <https://www.psyciencia.com/autoestima/>
- Horwitz, E. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562

- Horwitz, E., Horwitz, M. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- IPCHILE. (2020). Plan de Formación Docentes. *IPCHILE*. Recuperado el 21 de junio de 2023 de: <https://www.ipchile.cl/docencia/plan-de-formacion-docentes/>
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos*, (27), 111-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100008>
- Klanrit, P. y Sroinam, R. (2013). EFL Teacher's Anxiety in Using English in Teaching in the Language Classroom. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 493–496. doi: 10.7763/IJSSH.2012.V2.154.
- Kosic, A. (2006). *Personality and individual factors in acculturation*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Lee, J. (2022). El efecto de la motivación intrínseca y extrínseca en el éxito estudiantil en un programa magnet. *Journal of the South Carolina Academy of Science*, 20(2), 41-51. <https://bibliotecas.ucn.cl/wp-content/uploads/2021/06/GuiaAPA7Ed.pdf>

- Leyva, H., Pérez, M., y Pérez, S. (2018). Google Forms en la evaluación diagnóstica como apoyo en las actividades docentes. Caso con estudiantes de la Licenciatura en Turismo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 1-23. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.374>
- Llanga, E., Silva, M., y Vistin, J. (2019): "Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante", *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado el 1 de noviembre de 2023 de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>
- López, E. (2019). La ansiedad en el aprendizaje de un segundo idioma. *Revista Huellas*, 6(1). Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/4625>
- MacIntyre, P. y 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.
- Maddio, S., y Morelato, G. (2009). Autoconcepto y habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en escolares argentinos: estudio comparativo. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 213-221. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000200002&lng=pt&tlng=es.
- Mansilla, J. (2018). Influencia alemana en la reforma de las Escuelas

Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 31(20), 189-209. doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.8574>

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-26.

Martínez, F., y González, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 87-108.

Martínez, V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación. Ensayos, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 63-78. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1031/1010>

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

McConnell, M. (2019). Emociones en educación: cómo las emociones, cognición y motivación influyen en el aprendizaje y logro de los estudiantes. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 11(21).

Meghari, M. (2013). The Role of the Teacher in Lowering EFL Learners' Anxiety to Enhance their Oral Proficiency: The Case of First Year LMD Students of English at Biskra University. *Mohamed kheider university*.

Biskra

Mohamed, A., Rafek, M., Megat, P., y Mohammad, R. (2015). Communication apprehension in language learning: is it serious? *International Journal of Arts & Sciences*, 8(2), 311–320.

Mohd, N., Poly, K. y Mara, T. (2020). Determining Intrinsic & Extrinsic Factors that Influence Students Academic Performance: Systematic Review.

Montes de Oca Rodríguez, R. (2005). Autoestima e idioma inglés: una primera discusión. *Revista Educación*, 29(1), 59-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029106>

Moreno, K. (2017). Factores emocionales que influyen en el filtro afectivo de los estudiantes de inglés, revisión sistemática. *ESPRALES: Revista multidisciplinaria de investigación científica*, 1(4), 31-44. doi:10.31876/re. V1i4.19

Moreno, P. (2009). *Superar la ansiedad y el miedo: un programa paso a paso* (9ª ed.). Boston Descleé de Brouwer. <https://st11.ning.com/topology/rest/1.0/file/get/2187555?profile=original>

Mousalli, G. (2015). *Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa*. Mérida. doi:[10.13140/RG.2.1.2633.9446](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2633.9446)

Muñoz, M., Mayorga, C., y Jiménez, A. (2023). Salud mental, autoestima y satisfacción vital en universitarios del sur de Chile. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21(2), 1-27.

<https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5428>

Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (2010). Autoconcepto forma - 5. ACP.

Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 15. ISSN 1988-6047

Neuman, L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Pearson Education Limited.

Núñez, A., Martín, L., J., y Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivationen Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.

Núñez, J., Leon, J., Valero, A., Conte, L., Moreno, J., y Huéscar, E. (2021). Influence of Physical Self-Concept and Motivational Processes on Moderateto-Vigorous Physical Activity of Adolescents. *Front. Psychology*, 12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.685612.

Olguín, A., Arriaga, J., & Gaeta, M. (2023). Desafíos educativos y orientaciones motivacionales en población universitaria del área de la salud durante la pandemia por la COVID-19. *Revista Educación*, 47(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49956>

Olivares, D. y Vera, C. (2022). Percepción sobre la influencia del filtro afectivo en la adquisición de una segunda lengua en alumnos de segundo año de la carrera de pedagogía en Educación Media en inglés de una

Universidad de la Comuna de Concepción. *Repositorio institucional Universidad Católica de la Santísima Concepción.*

Oñate, M., Blanco, C. y Gentile, L. (2020). Perfiles de Motivación Académica y su variación según sexo en adultos emergentes universitarios. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.

Pacheco, H. (2017). *Efectos sobre el desempeño académico de la estrategia de conformación de grupos de trabajo según el perfil motivacional en estudiantes de medicina. Universidad de Concepción* [Tesis de pregrado, Universidad de Concepción]. Repositorio Institucional Universidad de Concepción.

Pearlin, L. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social*, 30(3), 241–256. <https://doi.org/10.2307/2136956>

Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied*

Psychology: An International Review, 41, 4, p.359-376.

Pérez, A. (2015). La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras en educación primaria: un estudio pseudo - longitudinal. Repositorio Universidad de Cantabria.

Pérez, H. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en psicología*, (41), 22–32.
<https://www.alternativas.me/numeros/30-numero-41-febrero-julio-%202019/190-autoestima-teorias-y-su-relacion-con-el-exito-personal>

Pinilla, V., Montoya, D., Dussán, C., y Hernández, J. (2014). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 19(1), 114-127.

Plasencia, A. (2021). Género y Aprendizaje: Un Estudio sobre las Diferentes Estrategias y Hábitos de Estudio de Hombres y Mujeres de la Universidad de La Laguna. Universidad de La Laguna.

Prasad, R. (2014). Effect of Teacher Training Programme on Self-Concept, Self-Confidence, Teaching Competency, and Role Commitment of *Behavior*, 30(3), 241-256.

Ramaraj, S. (2019). Google forms in education.

Ramírez, A. Ramírez, M. y Bustamante, L. (2019). Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (33), 153-168.

Riquelme, Enrique & Miranda Zapata, Edgardo & Moncada-Retamal, Lisby & Muñoz-Yévenes, Paola & Valdés-Cruz, Carlos. (2015). Validez Factorial de la Versión en Español del Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) en Estudiantes Chilenos de Educación Secundaria. *Ansiedad y Estrés*. 21. 169-179.

Rivera, A., y Hernández, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana De Educación*, 73(2), 87-100. <https://doi.org/10.35362/rie732213>.

Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania: Estudios Y Propuestas Socio-educativas*, (44), 241–257. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4596298.pdf>

Rojas, C., Zegers, B., y Förster, C. (2009). Rosenberg self-esteem scale: Validation in a representative sample of Chilean adults. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872009000600009>

Román, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista de Educación*, 29(2), 45-67. <https://revistaeducacion.ucn.cl/index.php/educacion/article/view/1234/5678>

Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image (Revised*

edition). Middletown, Wesleyan University Press

Ryan, R. y Deci, E. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Salkind, N. (Ed.). (2008). Encyclopedia of Educational Psychology. Sage reference publication. Vol. 1 & 2, pp. 138-140. Sage Publications.

Santrock, J. (2014). *Psicología de la educación (5a ed.)*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Silva, I., y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare On-line*, 19(1), 143-160. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.8>

Spencer, L. (2017). *Estilo motivacional del docente, tipos de motivación, autoeficacia, compromiso agente y rendimiento en matemáticas en universitarios* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tovar, J. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-

9. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2064Tovar.pdf>

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. y Vallieres, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*. 52. 1003-1003. 10.1177/0013164492052004025.

Williams, C., y Lara, J. (2020). Metas académicas en relación con el sexo de los estudiantes de primer año de kinesiología de la Universidad Finis Terrae. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(6), 317-323. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.236.1092>. .

Williams, M. y Burden, R. (1999): *Psicología para profesores de idiomas: un enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa (11a. ed.)* Pearson Education.

Yáñez, C. (23 de marzo de 2023). *Hasta 50% de las y los universitarios manifestarían síntomas de ansiedad y depresión*. Universidad de Chile. Recuperado el 30 de octubre de 2023 de: <https://uchile.cl/u203446>

Young, D. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-39.

Zhang, Q., Miao, L., He, L. y Wang, H. (2022). The Relationship between Self-Concept and Negative Emotion: A Moderated Mediation Model. *Int J Environ Res Public Health*, 19(16). doi: 10.3390/ijerph191610377.

Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C. y Zhou, L. (2021). Self-Esteem and Academic Engagement Among Adolescents: A Moderated Mediation Model. *Front. Psychology*, 12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.690828.

ANEXOS

Escala de Medición Educativa (EME)

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de afirmaciones, sobre posibles motivos para ir a la universidad. Evalúa qué tanto se representa cada uno de estas afirmaciones y marca la alternativa que más te identifique.

¿Por qué vas a la universidad?	NO ME REPRESENTA EN LO ABSOLUTO	ME REPRESENTA MUY POCO	ME REPRESENTA POCO	ME REPRESENTA MEDIANAMENTE	ME REPRESENTA BIEN	ME REPRESENTA MUY BIEN	ME REPRESENTA TOTALMENTE
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1. Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
2. Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
3. Para tener un sueldo mejor en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
5. Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
6. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
7. Porque sólo con la enseñanza media no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
9. No sé porqué voy a la universidad y francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque aprobar en la universidad me hace sentir importante.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
12. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7

¿Por qué vas a la universidad?	NO ME REPRESENTA EN LO ABSOLUTO	ME REPRESENTA MUY POCO	ME REPRESENTA POCO	ME REPRESENTA MEDIANAMENTE	ME REPRESENTA BIEN	ME REPRESENTA MUY BIEN	ME REPRESENTA TOTALMENTE
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
13. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".	1	2	3	4	5	6	7
15. En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
17. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
18. Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5	6	7
19. Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
21. Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
22. Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque para me genera satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	1	2	3	4	5	6	7
26. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
27. No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
28. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5	6	7

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J., 1986. Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132.

33 Items

	1	2	3	4	5
1. Cuando hablo en mi clase de inglés, no me siento del todo seguro(a).					
2. No me preocupa equivocarme en las clases de inglés.					
3. Cuando sé que me van a pedir que participe en la clase de inglés, siento que tiemblo.					
4. Me asusto cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés.					
5. No me molestaría cursar otras lenguas extranjeras.					
6. En la clase de inglés estoy pensando en cosas que no tienen nada que ver con la materia.					
7. Me la paso pensando que mis compañeros son mejores que yo en inglés.					
8. En los exámenes de inglés normalmente estoy tranquilo(a)					
9. Me entra el pánico cuando tengo que hablar sin haberme preparado en la clase.					
10. Me preocupan las consecuencias de reprobado la materia de inglés.					
11. No entiendo por qué a algunas personas les molestan tanto las clases de inglés.					

12. En la clase de inglés, puedo ponerme tan nervioso(a) que olvido cosas que sé.					
13. Me da vergüenza ofrecermelo de voluntario(a) para dar respuestas en la clase de inglés.					
14. No me sentiría tan nervioso(a) al hablar inglés con hablantes nativos.					
15. Me incomoda no entender lo que el profesor de inglés está corrigiendo.					
16. Me siento ansioso(a) incluso cuando estoy bien preparado(a) para la clase de inglés.					
17. Frecuentemente siento ganas de no asistir a mi clase de inglés.					
18. Me siento seguro(a) cuando hablo en la clase de inglés.					
19. Temo que mi profesor de inglés me corrija cada vez que me equivoque.					
20. Siento latir de miedo mi corazón cuando me piden que participe en la clase de inglés.					
21. Mientras más estudio para un examen de inglés, más me confundo.					
22. No me presiona prepararme mucho para la clase de inglés.					
23. Siento que mis compañeros hablan mejor inglés que yo.					
24. Me siento muy avergonzado(a) al hablar en inglés frente a otros estudiantes.					
25. La clase de inglés va tan rápido que me preocupa quedarme atrás.					
26. Me siento más tenso(a) en mis clases de inglés que en otras materias.					
27. Me pongo nervioso(a) y confundido(a) cuando hablo en mi clase de inglés.					

28. Cuando me dirijo a mi clase de inglés me siento muy seguro(a) y relajado(a).					
29. Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor de inglés.					
30. Me siento abrumado(a) por la cantidad de reglas que hay que aprender para hablar en inglés.					
31. Me da miedo que mis compañeros se rían de mí cuando hablo en inglés.					
32. Me sentiría cómodo(a) entre hablantes nativos de inglés.					
33. Me pongo nervioso(a) cuando el profesor de inglés me pregunta algo que no tengo preparado.					

Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)



ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG – RSES

Entendemos por autoestima la consideración positiva o negativa de uno mismo, siendo en castellano más tradicional la expresión amor propio. La Escala de Autoestima de Rosenberg ha sido traducida a 28 idiomas, y validada interculturalmente en 53 países. Este test es una escala profesional utilizada en la práctica clínica para valorar el nivel de autoestima (Test de Rosenberg). La autoestima es la valoración que tenemos de nosotros mismos, de nuestra manera de ser, de quienes somos. Es la valoración que hacemos del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad.

Nombre: _____, EDAD: _____ años, Fecha: _____

INSTRUCCIONES: En cada pregunta ha de elegir una sólo respuesta.

Intente responder el test de forma sincera, es a usted mismo a quien ayuda con su propia sinceridad.

COMIENZA EL TEST:

1. Siento que soy una persona digna, al menos tanto como las demás.

- a.- Muy de acuerdo
- b.- De acuerdo
- c.- En desacuerdo
- d.- Muy en desacuerdo

2. Estoy convencido de que tengo buenas cualidades.

- a.- Muy de acuerdo
- b.- De acuerdo
- c.- En desacuerdo
- d.- Muy en desacuerdo

3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de gente.

- a.- Muy de acuerdo
- b.- De acuerdo
- c.- En desacuerdo
- d.- Muy en desacuerdo

4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.

- a.- Muy de acuerdo
- b.- De acuerdo
- c.- En desacuerdo
- d.- Muy en desacuerdo

5. En general, estoy satisfecho conmigo mismo/a.

- a.- Muy de acuerdo
- b.- De acuerdo
- c.- En desacuerdo
- d.- Muy en desacuerdo

6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso.

- a.- Muy de acuerdo
- b.- De acuerdo
- c.- En desacuerdo
- d.- Muy en desacuerdo

7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.

- a.- Muy de acuerdo
- b.- De acuerdo
- c.- En desacuerdo
- d.- Muy en desacuerdo

8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.

- a.- Muy de acuerdo
- b.- De acuerdo
- c.- En desacuerdo
- d.- Muy en desacuerdo

9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.

- a.- Muy de acuerdo
- b.- De acuerdo
- c.- En desacuerdo
- d.- Muy en desacuerdo

10. A menudo creo que no soy una buena persona.

- a.- Muy de acuerdo
- b.- De acuerdo
- c.- En desacuerdo
- d.- Muy en desacuerdo

*Al terminar el test, sume las respuesta elegida, primero las **a**, marcadas, siguiendo con las **b**, así mismo la **c** y la **d**.*

Autoconcepto Forma-5 AF-5

Musitu et al, (2010).

ESCALA DE AUTOCONCEPTO FORMA –AF5

EDAD: _____ SEXO (F) (M) GRADO Y SECCION _____

Coloque el puntaje 1,2 o 3 de acuerdo a si la frase coincide o no con su forma de pensar.

1 = SI NO SUCEDE NUNCA

2 = SI SUCEDE ALGUNAS VECES

3 = SI SUCEDE SIEMPRE

N	FRASES QUE DESCRIBEN SITUACIONES	NUNCA	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
1	Hago bien los trabajos escolares(profesionales)			
2	Consigo fácilmente amigos/as			
3	Tengo miedo de algunas cosas			
4	Soy muy criticado/a en casa			
5	Me cuido físicamente			
6	Superiores (profesora/es) me consideran buen trabajador/a			
7	Soy amigable			
8	Muchas cosas me ponen nerviosa/o			
9	Me siento feliz en casa			
10	Me buscan para realizar actividades deportivas			
11	Trabajo mucho en clase (en el trabajo)			
12	Es difícil para mí hacer amigas/os			
13	Me asusto con facilidad			
14	Mi familia está decepcionada de mí			
15	Me considero elegante			
16	Mis superiores (profesoras/es) me estiman			
17	Soy un chico/a alegre			
18	Cuando mayores me dicen algo me pongo nerviosa/o			
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema			
20	Me gusta como soy físicamente			
21	Soy un buen trabajador/a (estudiante)			
22	Me cuesta hablar con desconocidos/as			
23	Nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a (superior)			
24	Mis padres me dan confianza			
25	Soy buena/o haciendo deporte			
26	Profesores (superiores) consideran inteligente y trabajador/a			
27	Tengo muchos amigos/as			
28	Me siento nervioso/a			
29	Me siento querido/a por mis padres			
30	Soy una persona atractiva			

Certificado aprobación Comisión de Ética



Universidad de Concepción
Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo
Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad

La custodia de la información y de los resultados de los estudios enmarcados en este proyecto, serán de responsabilidad de la Profesora Guía Mg. Jeannette Parra Cisterna.

La participación de las Srtas. Camila Andrea Álvarez Moraga, Arlette Victoria Evangelina Plaza Salgado y Bárbara Belén Matus Necul, estudiantes tesistas en actividad de formación académica y por decisión de la Investigadora Responsable, estarán condicionadas a un compromiso de confidencialidad, firmado de manera individualizada, considerando que pasarán a acceder a las informaciones que contienen datos de las personas que participan como sujetos del estudio, en su totalidad o parcialmente.

La ejecución de las actividades descritas en este Proyecto de Tesis asegura que no vulnera los derechos y la dignidad de los participantes en el estudio, garantizando la autonomía, la libertad, la voluntariedad y la privacidad de los mismos, presentando para ello los métodos de protección que aseguran la confidencialidad de los datos de investigación y de custodia estricta de la información obtenida, observando todas las características formales y necesarias para su validez.

El Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, considera que el Proyecto de Tesis presentado observa los derechos asegurados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los derechos y principios de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, las Normas Éticas de la Organización Panamericana de la Salud para Investigaciones con Sujetos Humanos, la Constitución de la República de Chile, la Ley N° 20.120 "Sobre la Investigación Científica en el Ser Humano, su Genoma y Prohíbe la Clonación Humana" y la Ley N° 19.628, "Sobre Protección de la Vida Privada", la Ley N° 20.393, que establece la responsabilidad penal de las personas jurídicas en los delitos que indica, y Ley N° 21.369, que Regula el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el ámbito de la Educación Superior. Así también, sigue las Sugerencias para Escribir un Consentimiento Informado en Estudios con Personas, formuladas por el Comité Asesor de Bioética FONDECYT/CONICYT y adoptadas por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo - ANID del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación del Gobierno de Chile.

En atención a todo lo anterior y dado que el **PROYECTO DE TESIS** titulado "**FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UN ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE LOS FACTORES AFECTIVOS QUE PRESENTAN LOS ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN DEL CAMPUS LOS ÁNGELES**", presentado por la **MG. JEANNETTE PARRA CISTERNA**, Profesora Guía de las **SRTAS. CAMILA ANDREA ÁLVAREZ MORAGA, ARLETTE VICTORIA EVANGELINA PLAZA SALGADO y BÁRBARA BELÉN MATUS NECUL**, estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Concepción - *campus* Los Ángeles, no muestra elementos que puedan transgredir las normas y principios éticos y bioéticos de la investigación en seres humanos, así como también los principios rectores de nuestra Institución Universitaria, los delineados en la Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación (2010) y las normas relativas adoptadas por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica – CONICYT, este Comité resuelve aprobarlo, confirmando el presente Certificado de


DRA. M. ANDREA RODRÍGUEZ TASTETS
PRESIDENTA
COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA Y BIOSEGURIDAD
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



Barrio Universitario s/n,
Edificio Empreudec
Fono (56-41) 2204302
Casilla 160 C – Correo 3, secrevrid@udec.cl
Concepción, Chile



Este documento ha sido firmado electrónicamente por:
Maria Andrea Rodriguez Tastets - "andrea@udec.cl"
Certificado por E-Sign S.A. en conformidad a la Ley 18.799



Universidad de Concepción
Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo
Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad

CEBB 1566-2023

Concepción, noviembre de 2023.

CERTIFICADO

El Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción ha revisado y evaluado el **PROYECTO DE TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE INGLÉS, "FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UN ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE LOS FACTORES AFECTIVOS QUE PRESENTAN LOS ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN DEL CAMPUS LOS ÁNGELES"**, presentado por la **MG. JEANNETTE PARRA CISTERNA**, docente adscrita a Escuela de Educación de la Universidad de Concepción - *Campus* Los Ángeles, Profesora Guía de las **SRTAS. CAMILA ANDREA ÁLVAREZ MORAGA, ARLETTE VICTORIA EVANGELINA PLAZA SALGADO y BÁRBARA BELÉN MATUS NECUL**, estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Concepción - *campus* Los Ángeles, integrantes del equipo de investigación en formación académica profesional. Mediante un detenido análisis, el Comité ha comprobado que el referido proyecto, cumple con las normas y procedimientos éticos y bioéticos establecidos nacional e internacionalmente para estudios que consideran la participación de personas.

El objetivo general propuesto en este proyecto plantea analizar los niveles de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto de los estudiantes de formación inicial docente de Pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción *campus* Los Ángeles, dentro de los primeros tres años de carrera.

El desarrollo metodológico describe actividades que se estructuran en 04 (cuatro) objetivos específicos, a saber: inicialmente propone diagnosticar si existen niveles de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto de los estudiantes de formación inicial docente de Pedagogía en Inglés de los primeros 03 (tres) años; después, pretende examinar los factores afectivos de forma individual en los estudiantes en formación inicial docente de Pedagogía en Inglés para, a continuación, analizar los resultados y ver cómo inciden los factores afectivos dentro del perfil del docente en formación, así como también comparar los niveles de los factores afectivos que se encuentran dentro de los estudiantes de formación inicial docente de la carrera de interés.

En este estudio que se diseña bajo un enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo no experimental, la participación de cada sujeto -estudiantes de los 03 (tres) primeros años de la carrera de Pedagogía en Inglés el *campus* Los Ángeles de la Universidad de Concepción (n=30/año)- estará basado en el proceso de Consentimiento Informado. Este proceso será documentado, conforme modelo presentado a este Comité institucional, y regularmente aplicado. Todo lo anterior está detalladamente descrito en la sección "4. Diseño investigativo" del Proyecto de Tesis que se revisa.

Para la recolección de datos será aplicada una lista de cotejo para diagnosticar la presencia o ausencia de los factores afectivos: ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto. La lista de cotejo contará con ítems, separando así cada factor. Este instrumento será aplicado bajo la modalidad presencial, con la autorización expresa y escrita de la autoridad competente.

En los análisis de los datos, se utilizará pruebas estadísticas adecuadas para obtener el resultado que busque dar respuesta a lo planteado, estando todo debidamente indicado en el Proyecto de Tesis.

Barrio Universitario s/n,
Edificio Empreudec
Fono (56-41) 2204302
Casilla 160 C - Correo 3, secrevrid@udec.cl
Concepción, Chile



Permiso de Jefa de Carrera Pedagogía en Inglés.



LOS ÁNGELES, 22 DE SEPTIEMBRE 2023
CPI/069-2023

Camila Álvarez Moraga
Estudiante quinto año
Pedagogía en Inglés
Universidad de Concepción
Presente

Junto con saludar a usted y a compañeras tesisistas, es un agrado informarle que, para efectos de su solicitud, desde Jefatura de Carrera se **APRUEBA** el estudio de campo a desarrollar en el Campus Los Ángeles con los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Inglés. Como ustedes van a: **Analizar los diferentes niveles de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto que los estudiantes de las cinco generaciones tienen en su proceso de formación.** Sería pertinente que como la Carrera depende de la Escuela de Educación, pidieran formalmente autorización a la Directora de Escuela para tener respaldo de esto.

Esperando que tengan un excelente desarrollo de su tesis
Sin otro particular, le saluda atentamente,

ESTER QUIROZ URIBE
PROFESOR ASISTENTE
JEFA DE CARRERA PEDAGOGÍA EN INGLÉS
COORDINADORA ENGLISH ONLINE
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES

Carta petición de autorización de la Directora de Escuela.



Carta de autorización

Estimada Directora de Escuela
Profesora Wilma Lorena Antileo Miño

Junto con saludarla cordialmente, venimos a presentarnos. Somos estudiantes tesisistas de la carrera de Pedagogía en inglés y mediante la presente carta solicitamos su autorización y apoyo para llevar a cabo nuestra investigación de tesis con los estudiantes de la carrera de Pedagogía en inglés de nuestra prestigiosa institución, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles.

El objetivo de nuestra investigación es: ***Analizar los diferentes niveles de ansiedad, motivación, autoestima y autoconcepto que los estudiantes de las cinco generaciones tienen en su proceso de formación.*** El propósito de esto es poder evaluar en qué estados se encuentran los estudiantes que cursan una carrera de idiomas y como ésta se ve afectada en su desarrollo afectivo. Esta investigación se llevará a cabo bajo el visto bueno del Comité de Ética, ya que tenemos proyectado que la muestra de nuestra investigación corresponda a estudiantes regulares de Pedagogía en Inglés de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles.

Para garantizar la confidencialidad y la protección de los datos de los y las estudiantes, nos comprometemos a seguir todos los procedimientos y regulaciones establecidos por la universidad y el comité de ética. Además, cualquier dato o información sensible será tratado de manera completamente anónima ya que, solo se utilizará con fines académicos.

Solicitamos formalmente su permiso en esta investigación. Estamos dispuestas a seguir cualquier protocolo adicional que la universidad considere necesario para garantizar la integridad de la investigación y el respeto por la privacidad de los estudiantes.



Agradecemos de antemano su consideración y apoyo en esta solicitud. Espero que este proyecto beneficie a la comunidad académica y estudiantil de la Escuela de Educación y contribuya al avance de nuevas investigaciones que se puedan realizar tanto en la carrera de Pedagogía en inglés como en las distintas carreras de Educación de nuestra Universidad.

Quedamos a su disposición para cualquier aclaración adicional y esperamos recibir su respuesta prontamente.

Con especial atención,

***Alumnas tesistas: Camila Álvarez, Bárbara Matus y Arlette Plaza.
Pedagogía en inglés
Escuela de Educación***

Copia de correo respaldo de aprobación de la Directora de Escuela.



Wilma Lorena Antileo Mino

Para: Barbara Belen Matus Necul; Escuela de Educacion Campus Los Angeles

CC: Camila Andrea Alvarez Moraga; Arlette Victoria Evangelina Plaza Salgado; Jeannette Adriana Parra Cisterna; Wilma Lorena Antileo Mino



Lun 25/09/2023 18:16

Estimada Bárbara:

Junto con saludar, acuso recibo y autorizo el desarrollo de su investigación en la Escuela de Educación. Lo anterior, bajo estricta confidencialidad, protección de datos, realizando las acciones en base a los procedimientos y regulaciones determinadas por la UdeC y Comité de ética

Aprovecho la ocasión para desearles el mayor de los éxitos en su investigación.

Agradeciendo su especial atención.

Saludos cordiales,

Lorena Antileo Miño
Directora Escuela de Educación
Universidad de Concepción
Campus Los Angeles



Lorena Antileo Miño
Departamento de Teoría Política y Fundamentos de la Educación
Fono: (56) 43 2405188
Juan Antonio Coloma #3301, Los Angeles, Chile
www.losangeles.udec.cl
Universidad de Concepción - Campus Los Angeles
Por el desarrollo libre del espíritu

Análisis ansiedad

Tabla 1. Análisis por reactivo.

Reactivos	M	D.E	A	C
Ansiedad hacia los exámenes				
3. Cuando sé que me van a pedir que participe en la clase de inglés, siento que tiemblo.	3,16	1,43	-0,19	-1,3
5. No me molestaría cursar otras lenguas extranjeras. *	4,16	1,17	-1,14	0,06
6. En la clase de inglés estoy pensando en cosas que no tienen nada que ver con la materia.	3,13	1,22	0,19	-1,06
8. En los exámenes de inglés normalmente estoy tranquilo(a).*	2,83	1,22	-0,02	-1,2
10. Me preocupan las consecuencias de reprobar la materia de inglés.	4,56	0,98	-2,71	6,43
11. No entiendo por qué a algunas personas les molestan tanto las clases de inglés. *	3,05	1,41	-0,02	-1,19
12. En la clase de inglés, puedo ponerme tan nervioso(a) que olvido cosas que sé.	3,73	1,33	-0,58	-1,13
16. Me siento ansioso(a) incluso cuando estoy bien preparado(a) para la clase de inglés.	3,41	1,50	-0,42	-1,32
17. Frecuentemente siento ganas de no asistir a mi clase de inglés.	2,65	1,52	0,33	-1,4
20. Siento latir de miedo mi corazón cuando me piden que participe en la clase de inglés.	3,00	1,50	0,09	-1,43
21. Mientras más estudio para un examen de inglés, más me confundo.	2,19	1,28	0,87	-0,4

22. No me presiona prepararme mucho para la clase de inglés. *	2,95	1,08	0,18	-0,5
25. La clase de inglés va tan rápido que me preocupa quedarme atrás.	2,57	1,40	0,41	-1,13
26. Me siento más tenso(a) en mis clases de inglés que en otras materias.	2,21	1,37	0,94	-0,5
Aprehensión en la comunicación				
1. Cuando hablo en mi clase de inglés, no me siento del todo seguro(a).	3,30	1,36	-0,22	-1,23
4. Me asusto cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés.	2,94	1,44	0,08	-1,3
9. Me entra el pánico cuando tengo que hablar sin haberme preparado en la clase.	3,63	1,38	-0,48	-1,26
14. No me sentiría tan nervioso(a) al hablar inglés con hablantes nativos. *	3,17	1,31	-0,03	-1,1
15. Me incomoda no entender lo que el profesor de inglés está corrigiendo.	3,60	1,34	-0,81	-0,56
18. Me siento seguro(a) cuando hablo en la clase de inglés. *	2,95	1,26	-0,06	-1,06
24. Me siento muy avergonzado(a) al hablar en inglés frente a otros estudiantes.	2,98	1,41	0,03	-1,29
27. Me pongo nervioso(a) y confundido(a) cuando hablo en mi clase de inglés.	2,65	1,30	0,37	-0,95
28. Cuando me dirijo a mi clase de inglés me siento muy seguro(a) y relajado(a). *	2,87	1,07	-0,07	-0,72
29. Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor de inglés.	2,76	1,30	0,14	-1,19
30. Me siento abrumado(a) por la cantidad de reglas que hay que aprender para hablar en inglés.	3,22	1,33	-0,34	-0,95
32. Me sentiría cómodo(a) entre hablantes nativos de inglés. *	3,35	1,22	-0,32	-0,7
Miedo a la valoración negativa				
2. No me preocupa equivocarme en las clases de inglés. *	2,71	1,42	0,35	-1,2
7. Me la paso pensando que mis compañeros son mejores que yo en inglés.	3,56	1,47	-0,60	-1
13. Me da vergüenza ofrecirme de voluntario(a) para dar respuestas en la clase de inglés.	3,19	1,53	-0,19	-1,5
19. Temo que mi profesor de inglés me	2,73	1,44	0,36	-1,2

corrija cada vez que me equivoque.					
23. Siento que mis compañeros hablan mejor inglés que yo.	3,70	1,40	-0,72	-0,8	
31. Me da miedo que mis compañeros se rían de mí cuando hablo en inglés.	3,33	1,59	-0,40	-1,4	
33. Me pongo nervioso(a) cuando el profesor de inglés me pregunta algo que no tengo preparado	3,95	1,10	-0,96	0,4	

Tabla 2. *Indicadores y valores de ansiedad.*

Indicador	Puntaje
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
No lo se	3
De acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5

Tabla 3. *Análisis de porcentaje por reactivo de ansiedad.*

Reactivos	Indicadores				
	1	2	3	4	5
Ansiedad hacia los exámenes					
3. Cuando sé que me van a pedir que participe en la clase de inglés, siento que tiemblo.	17%	19%	16%	25%	22%
5. No me molestaría cursar otras lenguas extranjeras. *	3%	8%	16%	13%	60%
6. En la clase de inglés estoy pensando en cosas que no tienen nada que ver con la materia.	6%	30%	27%	17%	19%
8. En los exámenes de inglés normalmente estoy tranquilo(a). *	17%	27%	17%	32%	6%
10. Me preocupan las consecuencias de reprobar la materia de inglés.	5%	2%	2%	17%	74%
11. No entiendo por qué a algunas personas les molestan tanto las clases de inglés. *	21%	15%	29%	14%	22%

12. En la clase de inglés, puedo ponerme tan nervioso(a) que olvido cosas que sé.	5%	22%	10%	22%	41%
16. Me siento ansioso(a) incluso cuando estoy bien preparado(a) para la clase de inglés.	16%	18%	9%	22%	35%
17. Frecuentemente siento ganas de no asistir a mi clase de inglés.	34%	19%	14%	14%	19%
20. Siento latir de miedo mi corazón cuando me piden que participe en la clase de inglés.	21%	24%	16%	14%	25%
21. Mientras más estudio para un examen de inglés, más me confundo.	40%	27%	14%	10%	10%
22. No me presiona prepararme mucho para la clase de inglés. *	10%	25%	37%	19%	10%
25. La clase de inglés va tan rápido que me preocupa quedarme atrás.	30%	24%	18%	14%	14%
26. Me siento más tenso(a) en mis clases de inglés que en otras materias.	41%	29%	10%	910%	11%
Aprehensión en la comunicación					
1. Cuando hablo en mi clase de inglés, no me siento del todo seguro(a).	11%	22%	18%	24%	25%
4. Me asusto cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés.	21%	24%	16%	21%	19%
9. Me entra el pánico cuando tengo que hablar sin haberme preparado en la clase.	6%	24%	10%	21%	40%
14. No me sentiría tan nervioso(a) al hablar inglés con hablantes nativos. *	11%	22%	27%	18%	22%
15. Me incomoda no entender lo que el profesor de inglés está corrigiendo.	13%	10%	11%	38%	29%
18. Me siento seguro(a) cuando hablo en la clase de inglés. *	16%	22%	24%	27%	11%

24. Me siento muy avergonzado(a) al hablar en inglés frente a otros estudiantes.	19%	22%	19%	11%	19%
27. Me pongo nervioso(a) y confundido(a) cuando hablo en mi clase de inglés.	22%	29%	22%	16%	11%
28. Cuando me dirijo a mi clase de inglés me siento muy seguro(a) y relajado(a).	11%	25%	33%	25%	5%
29. Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor de inglés.	21%	27%	18%	25%	9,5%
30. Me siento abrumado(a) por la cantidad de reglas que hay que aprender para hablar en inglés.	16%	11%	27%	27%	19%
32. Me sentiría cómodo(a) entre hablantes nativos de inglés.*	10%	13%	32%	25%	21%

Miedo a la valoración negativa

2. No me preocupa equivocarme en las clases de inglés. *	24%	30%	13%	17%	16%
7. Me la paso pensando que mis compañeros son mejores que yo en inglés.	16%	8%	19%	19%	38%
13. Me da vergüenza ofrecermelo voluntario(a) para dar respuestas en la clase de inglés.	21%	18%	13%	21%	29%
19. Temo que mi profesor de inglés me corrija cada vez que me equivoque.	25%	24%	22%	10%	19%
23. Siento que mis compañeros hablan mejor inglés que yo.	11%	11%	16%	21%	41%

31. Me da miedo que mis compañeros se rían de mí cuando hablo en inglés.	22%	13%	8%	24%	33%
33. Me pongo nervioso(a) cuando el profesor de inglés me pregunta algo que no tengo preparado	3%	10%	14%	35%	38%

Tabla 4. *Análisis de frecuencia por dimensión.*

Ansiedad	Ansiedad general		Ansiedad hacia los exámenes		Aprehensión en la comunicación		Miedo a la valoración negativa	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	350	17%	163	19%	111	15%	77	16%
En desacuerdo	413	20%	184	21%	158	21%	71	14%
No lo sé	366	18%	149	17%	161	21%	66	15%
De acuerdo	408	20%	156	17%	181	24%	92	22%
Totalmente de acuerdo	484	24%	229	26%	145	19%	135	32%
Total	2021	100%	882	100%	756	100%	441	100%

Tabla 5. *Puntuaciones por intervalo.*

Dimensiones	Puntuaciones				
	1	2	3	4	5
Ansiedad general	33 - 59	60 - 85	86 - 112	113 - 138	139 - 165
Ansiedad hacia los exámenes	14 - 25	26 - 36	37 - 48	49 - 59	60 - 70
Aprehensión en la comunicación	12 - 20	21 - 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60
Miedo a la valoración negativa	7 - 12	13 - 18	19 - 24	25 - 30	31 - 35

1: Muy bajo; 2: Bajo; 3: Normal; 4: Alto; 5: Muy alto.

Tabla 6. *Análisis por las dimensiones de ansiedad.*

Dimensiones	M	D.E	A	K
Ansiedad general	104,2	17,1	-0,1	-0,68

Ansiedad hacia los exámenes	43,60	7,67	-0,01	-0,83
Aprensión en la comunicación	37,44	6,14	0,15	-0,36
Miedo a la valoración negativa	23,17	5,53	-0,30	-0,75

M: Media. **D.E:** Desviación Estándar. **A:** Asimetría. **K:** Curtosis.

Tabla 7. *Análisis de ansiedad por sexo.*

Dimensiones	Indicadores		
	Bajo	Medio	Alto
Ansiedad general			
F	22,0%	26,8%	51,2%
M	40,9%	45,5%	13,6%
Ansiedad hacia los exámenes			
F	29,3%	26,8%	43,9%
M	45,5%	40,9%	13,6%
Aprehensión en la comunicación			
F	24,4%	26,8%	48,8%
M	40,9%	45,5%	13,6%
Miedo a la valoración negativa			
F	9,8%	24,4%	65,9%
M	36,4%	40,9%	22,7%

Tabla 8. *Análisis de ansiedad por cohortes.*

Dimensiones	Indicadores		
	Bajo	Medio	Alto
Ansiedad hacia los exámenes			
2018	20,0%	0,0%	80,0%
2019	50,0%	12,5%	37,5%
2020	33,3%	41,7%	25,0%
2021	44,4%	11,1%	44,4%
2022	23,1%	53,8%	23,1%
2023	37,5%	37,5%	25,0%
Aprehensión a la comunicación			
2018	20,0%	20,0%	60,0%
2019	50,0%	25,0%	25,0%
2020	25,0%	33,3%	41,7%
2021	55,6%	22,2%	22,2%
2022	15,4%	69,2%	15,4%
2023	25,0%	18,8%	56,3%
Miedo a la valoración negativa			
2018	20,0%	00,0%	80,0%
2019	12,5%	25,0%	62,5%

2020	16,7%	41,7%	41,7%
2021	33,3%	33,3%	44,4%
2022	38,5%	38,5%	38,5%
2023	23,1%	25,0%	56,3%

Análisis motivación

Tabla 9. Motivación general por reactivos.

Reactivos	M	D.E	A	K
Amotivación				
6.Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	2,30	1,55	0,89	-0,59
9.No sé porque voy a la universidad y francamente, me trae sin cuidado.	1,81	1,33	1,55	0,85
15.En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella.	2,73	2,05	0,90	-0,44
27.No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	2,24	1,70	1,50	1,18
Motivación Extrínseca				
<i>Regulación Externa</i>				
3.Para tener un sueldo mejor en el futuro.	5,21	1,58	-0,99	0,52
7. Porque sólo con enseñanza media no podría encontrar un empleo bien pagado.	4,60	2,13	-0,40	-1,18
8.Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	4,94	1,75	-0,85	-0,05
14. Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".	5,73	1,73	-1,50	1,08
<i>Regulación Introyectada</i>				
1.Para demostrarme que soy una persona inteligente.	3,37	1,82	0,07	-1,25
10.Porque aprobar en la universidad me hace sentirme importante.	3,84	1,9	-0,04	-1,26
18.Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	4,78	2,13	-0,45	-1,13
24.Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	5,35	1,70	-0,98	0,00
<i>Regulación Identificada</i>				
5.Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	5,33	1,57	-1,05	0,58
11.Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional	4,81	1,94	-0,84	-0,45

13. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	5,60	1,68	-1,49	1,47
25. Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional	5,41	1,71	-1,04	0,16
Motivación Intrínseca				
<i>Al conocimiento</i>				
4. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	5,70	1,47	-1,10	0,17
16. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	4,90	1,95	-0,50	-1,08
20. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	5,14	1,74	-1,06	0,34
23. Porque me genera satisfacción aprender cosas nuevas.	5,30	1,65	-0,90	-0,01
<i>Al logro</i>				
12. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	5,00	1,84	-0,69	-0,59
17. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	4,59	2,12	-0,43	-1,16
21. Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.	3,98	2,06	0,00	-1,23
26. Por la satisfacción que siento cuando me superó en mis estudios.	5,08	1,95	-0,80	-0,60
<i>A Las Experiencias Estimulantes</i>				
2. Por el placer de leer autores interesantes.	2,73	1,65	0,69	-0,39
19. Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito.	2,60	1,68	0,83	-0,32
22. Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes.	3,78	1,79	0,03	-1,04
28. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	3,57	1,81	0,13	-1,03

M: Media. **D.E:** Desviación Estándar. **A:** Asimetría. **K:** Curtosis.

Tabla 10. Puntuaciones por intervalo.

Dimensiones	Puntuaciones						
	1	2	3	4	5	6	7

Motivación general	28	52	76	100	124	148	172
	-	-	-	-	-	-	-
Amotivación	51	75	99	123	147	171	196
	4	9	12	15	18	21	25
	-	-	-	-	-	-	-
Motivación Extrínseca e Intrínseca	8	11	14	17	20	24	28
	12	22	32	42	52	62	72
	-	-	-	-	-	-	-
Subdimensiones	21	31	41	51	61	71	82
	4	9	12	15	18	21	25
	-	-	-	-	-	-	-
	8	11	14	17	20	24	28

1: Muy bajo; 2: Bajo; 3: Un poco bajo; 4: Normal; 5: Un poco alto; 6: Alto; 7:

Muy alto.

Tabla 11. *Análisis por dimensiones.*

Dimensiones	M	D.E	A	K
Motivación general	120,43	23,73	-0,47	-0,64
Amotivación	9,08	5,63	1,08	0,29
Motivación Extrínseca	58,97	12,88	-0,51	-0,49
Motivación Intrínseca	52,38	15,72	-0,47	-0,77

Tabla 12. *Análisis por subdimensiones extrínsecas.*

Dimensiones	M	D.E	A	K
Regulación Externa	20,48	5,50	-1,00	0,31
Regulación Introyectada	17,33	5,38	-0,12	-0,59
Regulación Identificada	21,16	5,40	-0,98	0,60

Tabla 13. *Análisis por subdimensiones intrínsecas.*

Dimensiones	M	D.E	A	K
Al conocimiento	21,05	5,68	-0,68	-0,32
Al logro	18,65	6,90	-0,48	-0,91
Experiencias Estimulantes	12,68	5,23	0,27	-0,99

Tabla 14. *Análisis general con porcentajes.*

Reactivos	Indicadores						
Amotivación	1	2	3	4	5	6	7

6.Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	46%	21%	6%	14%	10%	3%	0%
9.No sé porque voy a la universidad y francamente, me trae sin cuidado.	63%	17%	3%	6%	10%	0%	0%
15.En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella.	48%	6%	13%	14%	8%	0%	11%
27.No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	48%	25%	8%	5%	9%	2%	5%
Motivación Extrínseca							
<i>Regulación Externa</i>							
3.Para tener un sueldo mejor en el futuro.	5%	2%	8%	11%	25%	27%	22%
7. Porque sólo con enseñanza media no podría encontrar un empleo bien pagado.	13%	10%	8%	14%	14%	13%	28%
8.Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	8%	5%	2%	22%	17%	27%	19%
14. Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".	3%	19%	0%	2%	17%	21%	48%
<i>Regulación Introyectada</i>							
1.Para demostrarme que soy una persona inteligente.	24%	14%	13%	13%	27%	6%	3%

10. Porque aprobar en la universidad me hace sentirme importante.	17%	16%	8%	16%	19%	14%	10%
18. Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	11%	8%	8%	17%	13%	6%	37%
24. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	3%	6%	6%	10%	17%	25%	32%
Regulación Identificada							
5. Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	3%	5%	5%	8%	29%	24%	27%
11. Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional	13%	5%	3%	13%	21%	27%	19%
13. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	6%	2%	3%	6%	17%	27%	38%
25. Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional	3%	8%	2%	11%	21%	19%	37%
Motivación Intrínseca							
<i>Al conocimiento</i>							
4. Porque mis estudios me permiten continuar	0%	5%	6%	10%	11%	30%	38%

aprendiendo un montón de cosas que me interesan.							
16. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	5%	11%	13%	10%	14%	17%	30%
20. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	8%	2%	8%	6%	27%	25%	24%
23. Porque me genera satisfacción aprender cosas nuevas.	13%	16%	16%	17%	19%	13%	6%
<i>Al logro</i>							
12. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	6%	5%	13%	10%	19%	21%	27%
17. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	13%	11%	6%	11%	19%	13%	27%
21. Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.	16%	16%	8%	16%	21%	6%	17%
26. Por la satisfacción que siento cuando me superé en mis estudios.	8%	6%	8%	11%	13%	22%	32%

A Las Experiencias Estimulantes

2.Por el placer de leer autores interesantes.	32%	21%	14%	17%	11%	2%	3%
19.Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito.	37%	22%	10%	16%	11%	2%	3%
22. Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes.	13%	16%	16%	17%	19%	13%	6%
28.Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	17%	14%	16%	22%	11%	14%	5%

1: No me representa en lo absoluto. **2:** Me representa muy poco. **3:** Me representa poco. **4:** Me representa medianamente. **5:** Me representa bien. **6:** Me representa muy bien **7:** Me representa totalmente.

Tabla 15. Frecuencia por dimensión.

Indicadores	Motivación general		Amotivación		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca	
	F	%	F	%	F	%	F	%
No me representa en lo absoluto	297	17%	129	51%	69	9%	99	13%
Me representa poco	184	10%	44	17%	56	7%	84	11%
Me representa muy poco	139	8%	19	8%	41	5%	79	10%
Me representa medianamente	213	12%	25	10%	90	12%	98	13%
Me representa bien	298	17%	22	9%	150	20%	125	17%

Me representa muy bien	270	15%	3	1%	149	20%	118	16%
Me representa absolutamente	364	21%	10	4%	201	27%	153	20%

Tabla 16. Frecuencia por subdimensiones extrínsecas.

Motivación Indicadores	Regulación Externa		Regulación Introyectada		Regulación Identificada	
	F	%	F	%	F	%
No me representa en lo absoluto	18	7%	35	14%	16	6%
Me representa poco	16	6%	28	11%	12	5%
Me representa muy poco	11	4%	22	9%	8	3%
Me representa medianamente	31	12%	35	14%	24	10%
Me representa bien	47	19%	48	19%	55	22%
Me representa muy bien	55	22%	33	13%	61	24%
Me representa absolutamente	74	29%	51	20%	76	30%

Tabla 17. Frecuencia por subdimensiones intrínsecas.

Motivación Indicadores	Al conocimiento		Al logro		Experiencias estimulantes	
	F	%	F	%	F	%
No me representa en lo absoluto	10	4%	27	11%	62	25%
Me representa poco	14	6%	24	10%	46	18%
Me representa muy poco	22	9%	22	9%	35	14%
Me representa medianamente	22	9%	30	12%	46	18%
Me representa bien	47	19%	45	18%	33	13%
Me representa muy bien	60	24%	39	15%	19	8%
Me representa absolutamente	77	31%	65	26%	11	4%

Tabla 18. Análisis de porcentaje por sexo.

Dimensiones	Indicadores		
	Bajo	Medio	Alto
Motivación general			
F	26,8%	7,3%	65,9%
M	40,9%	4,5%	54,5%
Amotivación			
F	85,4%	9,8%	4,9%
M	77,3%	9,1%	13,6%
Motivación Extrínseca			
F	9,8%	14,6%	75,6%
M	13,6%	13,6%	72,7%
Motivación Intrínseca			
F	24,4%	12,2%	63,4%
M	40,9%	18,2%	40,9%

Tabla 19. *Análisis de porcentaje por Año.*

Dimensiones	Indicadores		
	Bajo	Medio	Alto
Amotivación			
2018	80%	20,0%	0,0%
2019	100%	0%	0%
2020	83,3%	8,3%	8,3%
2021	66,7%	11,1%	22,2%
2022	84,6%	0,0%	15,4%
2023	81,3%	18,8%	0,0%
Motivación Extrínseca			
2018	0,0%	20,0%	80,0%
2019	12,5%	12,5%	75,0%
2020	8,3%	25,0%	66,7%
2021	11,1%	0,0%	88,9%
2022	0,0%	15,4%	84,6%
2023	25,0%	12,5%	62,5%
Motivación Intrínseca			
2018	0,0%	20,0%	80,0%
2019	25,0%	12,5%	62,5%
2020	50,0%	16,7%	33,3%
2021	33,3%	11,1%	55,6%
2022	38,5%	15,4%	46,2%
2023	23,1%	15,4%	84,6%

Análisis autoestima

Tabla 20. Autoestima general por reactivos

Reactivos	M	D.E	A	K
<i>Autoestima Positiva</i>				
1. Siento que soy una persona digna, al menos tanto como los demás.	3,10	0,87	-0,64	-0,45
2. Estoy convencido/a de que tengo buenas cualidades.	2,95	0,96	-0,59	-0,62
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	2,75	0,97	-0,24	-0,93
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	2,46	0,93	0,06	-0,84
5. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.	2,32	1,01	0,37	-0,93
<i>Dimensión Negativa</i>				
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso.	2,29	0,94	0,11	-0,94
7. En general, me inclino a pensar que soy un/a fracasado/a.	2,65	1,03	-0,15	-1,13
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo/a.	1,67	0,95	1,31	0,51
9. Hay veces que realmente pienso que soy un/a inútil.	2,03	1,08	0,58	-1,03
10. A menudo creo que no soy una buena persona.	2,35	1,06	0,33	-1,11

M: Media. **D.E:** Desviación Estándar. **A:** Asimetría. **K:** Curtosis.

Tabla 21. Puntajes de la escala.

Dimensiones	Puntuaciones		
	1	2	3
Autoestima general	10 – 25	26 – 29	30 – 40
Autoestima positiva y negativa	5 – 13	14 – 15	16 – 20

1: Bajo; **2:** Medio; **3:** Alto o normal.

Tabla 22. Análisis por dimensiones.

Dimensiones	M	D.E	A	K
Autoestima general	24,56	7,45	-0,05	1,47
Autoestima positiva	13,57	4,05	-0,22	-0,69
Autoestima negativa	10,98	3,81	0,28	-0,62

M: Media. **D.E:** Desviación Estándar. **A:** Asimetría. **K:** Curtosis.

Tabla 23. Análisis general autoestima.

Indicador	Puntaje para autoestima positiva	Puntaje para autoestima negativa
Muy en desacuerdo	1	4
Desacuerdo	2	3
De acuerdo	3	2
Muy de acuerdo	4	1

Tabla 24. Frecuencia expresada en porcentajes en todas las dimensiones de autoestima.

4 Muy De Acuerdo, 3 De Acuerdo, 2 Desacuerdo, 1 Muy Desacuerdo.

Reactivos	Puntajes			
	1	2	3	4
<i>Autoestima positiva</i>				
1. Siento que soy una persona digna, al menos tanto como los demás.	5%	19%	38%	38%
2. Estoy convencido/a de que tengo buenas cualidades.	10%	19%	38%	33%
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	11%	29%	35%	25%
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	16%	37%	33%	14%
5. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.	22%	41%	19%	17%
<i>Autoestima negativa</i>				
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	10%	33%	33%	24%
7. En general, me inclino a pensar que soy un/a fracasado/a.	25%	30%	29%	6%
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo/a.	8%	10%	34%	59%
9. Hay veces que realmente pienso que soy un/a inútil	13%	21%	24%	43%
10. A menudo creo que no soy una buena persona	21%	17%	38%	24%
Total general	14%	26%	31%	29%

Tabla 25. Frecuencia por dimensión.

Autoestima Indicador	Positiva		Negativa		General	
	F	%	F	%	F	%
Muy en desacuerdo	40	13%	185	24%	152	14%
Desacuerdo	91	29%	70	49%	175	26%
De acuerdo	103	33%	93	26%	51	31%
Muy de acuerdo	81	26%	104	23%	185	29%

Tabla 26. *Intervalos autoestima.*

Indicador	Intervalo
Bajo	10 – 25
Medio	26 – 29
Alto o normal	30 – 40

Tabla 27. *Análisis de autoestima por sexo.*

Autoestima por sexo	Indicadores		
	Bajo	Medio	Alto o normal
<i>Autoestima positiva</i>			
F	41,5%	29,3%	29,3%
M	57,1%	9,5%	38,1%
Total	46,0%	22,2%	31,7%
<i>Autoestima negativa</i>			
F	48,8%	9,8%	41,5%
M	52,4%	0,0%	52,4%
Total	49,2%	6,3%	44,4%

Tabla 28. *Análisis general por sexo.*

Sexo	Indicador		
	Bajo	Medio	Alto o normal
Femenino	51,2%	24,4%	24,4%
Masculino	59,1%	9,1%	31,8%

Tabla 29. *Autoestima por año y dimensión.*

Autoestima por año	Indicadores		
	Bajo	Medio	Alto o normal
Autoestima positiva			
2018	0,0%	40,0%	60,0%
2019	0,0%	62,5%	37,5%
2020	25,0%	41,7%	41,7%
2021	33,3%	55,6%	11,1%
2022	23,1%	46,2%	30,8%
2023	31,3%	37,5%	31,3%
Autoestima negativa			
2018	20,0%	60,0%	20,0%
2019	25,0%	50,0%	25,0%
2020	16,7%	33,3%	50,0%
2021	0,0%	55,6%	44,4%
2022	7,7%	46,2%	46,2%
2023	25,0%	18,8%	56,3%

Análisis autoconcepto

Tabla 30. *Análisis general de autoconcepto.*

Reactivos	M	D.E	A	K
Dimensión Académica				
1. Hago bien los trabajos escolares.	2,37	0,58	-0,23	-0,74
6. Profesores me consideran buen estudiante.	2,22	0,68	-0,31	-0,84
11. Trabajo mucho en clase.	2,14	0,59	-0,04	-0,25
16. Mis profesores me estiman.	2,02	0,61	-0,01	-0,26
21. soy un buen estudiante.	2,19	0,59	-0,07	-0,35
26. Profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a.	1,97	0,69	-0,04	-0,9
Dimensión social				
2. Consigo fácilmente amigos/as.	1,94	0,74	0,10	-1,13
7. Soy amigable.	2,49	0,62	-0,81	-0,37
12. Es difícil para mí hacer amigos/as. *	2,11	0,72	-0,17	-1,04
17. Soy un chico/a alegre.	2,19	0,64	-0,20	-0,65
22. Me cuesta hablar con desconocidos/as. *	2,16	0,68	-0,20	-0,81
27. Tengo muchos amigos/as.	1,78	0,63	0,22	-0,62
Dimensión Emocional				
3. Tengo miedo de algunas cosas. *	2,54	0,53	-0,49	-1,08
8. Muchas cosas me ponen nervioso/a.*	2,52	0,64	-1,03	-0,1

13. Me asusto con facilidad. *	2,10	0,67	-0,11	-0,72
18. Cuando mayores me dicen algo me siento nervioso/a. *	1,97	0,72	0,05	-1,03
23. Me siento nervioso/a cuando me pregunta el profesor/a. *	2,21	0,68	-0,27	-0,81
28. Me siento nervioso/a. *	2,30	0,66	-0,42	-0,75
Dimensión Familiar				
4. Soy muy criticado/a en casa. *	2,00	0,74	0,00	-1,15
9. Me siento feliz en casa.	2,19	0,59	-0,07	-0,35
14. Mi familia está decepcionada de mí. *	1,46	0,62	1,00	-0,08
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.	2,62	0,52	-0,85	-0,57
24. Mis padres me dan confianza.	2,19	0,76	-0,34	-1,18
29. Me siento querido/a por mis padres.	2,52	0,59	-0,82	-0,35
Dimensión Física				
5. Me cuido físicamente.	1,86	0,67	0,17	-0,76
10. Me buscan para realizar actividades deportivas.	1,24	0,50	2,03	3,12
15. Me considero elegante.	1,71	0,68	0,43	-0,82
20. Me gusta como soy físicamente.	1,60	0,68	0,70	-0,65
25. Soy buena/o haciendo deporte.	1,49	0,56	0,59	-0,72
30. Soy una persona atractiva.	1,63	0,70	0,65	-0,76

M: Media. **D.E:** Desviación Estándar. **A:** Asimetría. **K:** Curtosis.

Tabla 31. Puntuaciones mínimas y máximas por indicador.

Dimensiones	Puntuaciones		
	1	2	3
Autoconcepto general	30 – 50	51 – 70	71 – 90
Dimensiones por separado	6 – 10	11 – 14	15 – 18

1: Bajo; **2:** Medio; **3:** Alto.

Tabla 32. Análisis por dimensiones.

Dimensiones	M	D.E	A	K
Autoconcepto general	59,06	9,85	0,13	-1,02
Dimensión académica	12,90	3,05	-0,10	-0,41
Dimensión social	12,13	2,94	-0,07	-0,76
Dimensión emocional	10,40	2,84	0,23	-0,97
Dimensión familiar	14,10	2,65	-0,12	-0,88
Dimensión física	9,54	2,60	0,45	-0,51

M: Media. **D.E:** Desviación Estándar. **A:** Asimetría. **K:** Curtosis.

Tabla 33. Puntajes análisis general autoestima.

Indicador	Puntaje normal
Nunca	1
A veces	2
Siempre	3

Tabla 34. Porcentajes de las dimensiones de autoconcepto.

Reactivos por dimensión	Puntaje		
	1	2	3
<i>Dimensión Académica.</i>			
1. Hago bien los trabajos escolares.	5%	54%	41%
6. Profesores me consideran buen estudiante.	14%	49%	37%
11. Trabajo mucho en clase.	11%	63%	19%
16. Mis profesores me estiman.	17%	63%	19%
21. soy un buen estudiante.	10%	62%	29%
26. Profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a.	25%	52%	22%
<i>Dimensión social.</i>			
2. Consigo fácilmente amigos/as.	30%	46%	24%
7. Soy amigable.	6%	38%	56%
12. Es difícil para mí hacer amigos/as. *	21%	48%	32%
17. Soy un chico/a alegre.	13%	56%	32%
22. Me cuesta hablar con desconocidos/as. *	16%	52%	32%
27. Tengo muchos amigos/as.	33%	56%	11%
<i>Dimensión emocional.</i>			
3. Tengo miedo de algunas cosas. *	2%	43%	56%
8. Muchas cosas me ponen nervioso/a.*	8%	32%	60%
13. Me asusto con facilidad. *	19%	56%	25%
18. Cuando mayores me dicen algo me siento nervioso/a. *	27%	49%	24%
23. Me siento nervioso/a cuando me pregunta el profesor/a. *	14%	51%	35%
28. Me siento nervioso/a. *	11%	48%	41%

Total por dimensión emocional	40%	46%	13%
<i>Dimensión familiar.</i>			
4. Soy muy criticado/a en casa. *	29%	46%	25%
9. Me siento feliz en casa.	10%	62%	29%
14. Mi familia está decepcionada de mí. *	60%	33%	6%
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.	2%	35%	63%
24. Mis padres me dan confianza.	21%	40%	40%
29. Me siento querido/a por mis padres.	5%	38%	57%
<i>Dimensión física.</i>			
5. Me cuido físicamente.	30%	54%	16%
10. Me buscan para realizar actividades deportivas.	79%	17%	3%
15. Me considero elegante.	41%	46%	13%
20. Me gusta como soy físicamente.	51%	38%	11%
25. Soy bueno/a haciendo deporte.	54%	43%	3%
30. Soy una persona atractiva.	49%	38%	13%
Total de todas las dimensiones	28%	47%	25%

Items inversos han sido alineados al puntaje normal: *

Tabla 35. *Porcentaje por dimensión.*

Auto- concepto	A.		S.		E.		FAM.		FIS.	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Siempre	52	14%	92	24%	152	40%	43	11%	192	51%
Aveces	217	57%	186	49%	175	46%	160	42%	149	39%
Nunca	109	29%	100	26%	51	13%	175	46%	37	10%

A: Académico **S:** Social **E:** Emocional **FAM:** Familiar **FIS:** Físico.

Tabla 36. *Intervalos autoconcepto.*

Indicador	Intervalo
Bajo	30 – 50
Medio	51 – 70

Tabla 37. Frecuencia expresada en porcentajes por dimensiones y sexo.

Dimensiones y sexo	Indicadores		
	Bajo	Normal	Alto
<i>Dimensión académica.</i>			
F	9,5%	57,1%	31,0%
M	31,8%	54,5%	13,6%
Total	17,5%	57,4%	25,1%
<i>Dimensión social</i>			
F	29,3%	53,7%	17,1%
M	27,3%	40,9%	31,8%
Total	28,6%	49,2%	22,2%
Dimensión emocional			
F	56,1%	39,0%	4,9%
M	45,5%	31,8%	22,7%
Total	52,4%	36,5%	11,1%
<i>Dimensión familiar</i>			
F	7,3%	39,0%	53,7%
M	9,1%	63,3%	27,3%
Total	7,9%	47,6%	44,4%
<i>Dimensión física</i>			
F	61,0%	36,6%	2,4%
M	54,5%	45,5%	0,0%
Total	58,7%	39,7%	1,6%
Total general femenino	24,4%	53,7%	22,0%
Total general masculino	13,6%	77,3%	9,1%

Tabla 38. Porcentaje del promedio por año y dimensión.

Dimensiones y años	Indicadores		
	Bajo	Normal	Alto
Dimensión académica.			
2018	20,0%	40,0%	40,0%
2019	0,0%	62,5%	37,5%
2020	41,7%	41,7%	16,7%
2021	33,3%	33,3%	33,3%
2022	7,7%	69,2%	23,1%
2023	6,3%	75,0%	18,8%

Dimensión social			
2018	40,0%	40,0%	20,0%
2019	12,5%	50,0%	37,5%
2020	25,0%	41,7%	33,3%
2021	44,4%	33,3%	22,2%
2022	23,1%	69,2%	7,7%
2023	31,3%	50,0%	18,8%
Dimensión emocional			
2018	40,0%	40,0%	20,0%
2019	50,0%	37,5%	12,5%
2020	58,3%	25,0%	16,7%
2021	66,7%	22,2%	11,1%
2022	53,8%	30,8%	15,4%
2023	43,8%	56,3%	0,0%
Dimensión familiar			
2018	0,0%	20,0%	80,0%
2019	0,0%	37,5%	62,5%
2020	25,0%	33,3%	41,7%
2021	0,0%	55,6%	44,4%
2022	0,0%	69,2%	30,8%
2023	12,5%	50,0%	37,5%
Dimensión física			
2018	40,0%	40,0%	20,0%
2019	50,0%	50,0%	0,0%
2020	66,7%	33,3%	0,0%
2021	77,8%	22,2%	0,0%
2022	61,5%	38,5%	0,0%
2023	50,0%	50,0%	0,0%
Total por año general			
2018	20,0%	40,0%	40,0%
2019	12,5%	62,5%	25,0%
2020	25,0%	50,0%	25,0%
2021	22,2%	66,7%	11,1%
2022	0,0%	92,3%	7,7%
2023	37,5%	50,0%	12,5%
