

Artículos

Factores internos y externos en el aprendizaje del inglés en línea: Diferencias por sexo y nivel de dominio

Internal and external factors during online English learning: Gender and proficiency level differences

Fatores internos e externos na aprendizagem do inglês em linha: Diferenças por gênero e nível de proficiência

Juan Fernando Gómez¹

Jorge Emiro Restrepo²

Julio Antonio Álvarez Martínez³

Claudio Díaz Larenas⁴

RESUMEN

El presente estudio se orientó a examinar las diferencias estadísticamente significativas al comparar por sexo y nivel de inglés, con relación a la autorregulación, motivación, la ansiedad ante las evaluaciones y el ambiente de la clase. Se realizó una investigación cuantitativa, con un diseño no experimental, descriptivo de corte transversal, con una muestra de 542 estudiantes universitarios. Los resultados revelaron que las mujeres utilizan en mayor grado las estrategias de autorregulación concernientes a la realización de las tareas, tienen una mayor motivación extrínseca y nivel de ansiedad. Los niveles de dominio A1 y A2 utilizan más las estrategias de autorregulación correspondientes a la gestión del tiempo, y el B1 posee una mayor motivación.

1. Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, Departamento de Ciencias Básicas y Áreas Comunes, Medellín, Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-1004-6793>. E-mail: jgomez2@tdea.edu.co

2. Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Medellín Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-8790-7454>. E-mail: jorge.restrepo67@tdea.edu.co

3. Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas, Medellín, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-9481-7422>. E-mail: julio.alvarezm@udea.edu.co

4. Universidad de Concepción, Facultad de Educación, Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-2394-2378>. E-mail: claudiodia@udec.cl

Juan F. Gómez, Jorge E. Restrepo, Julio A. Álvarez Martínez, Claudio D. Larenas

El A2 prefiere en mayor medida un ambiente de clase donde predomine la cohesión. Las diferencias encontradas se consideran un punto de partida para la comprensión de la manera en que estas variables operan en el aprendizaje del inglés en la modalidad de aula invertida en encuentros sincrónicos.

Palabras Clave: Aula invertida; aprendizaje en línea; autorregulación; estudiantes universitarios; motivación.

ABSTRACT

This study aims to examine the significant statistical differences between gender and English level regarding self-regulation, motivation, test anxiety, and classroom climate. A quantitative study was conducted, adopting a descriptive and non-experimental research design with a sample of 542 college students. The findings indicate that women use self-regulation strategies for task achievement to a greater degree than men. Moreover, they possess higher levels of extrinsic motivation and show a greater level of test anxiety. A1 and A2 levels tend to use self-regulation strategies for time management, whereas B1 displays a higher degree of motivation. The A2 level prefers and favors student cohesion, boosting classroom climate. The differences found in this study are considered a starting point to understand how these variables operate in language learning under the synchronous online flipped learning approach.

Keywords: Flipped classroom; online learning; self-regulation; university students; motivation.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo examinar as diferenças estatisticamente significativas quando comparadas por gênero e nível de proficiência em inglês, em relação à autorregulação, motivação, ansiedade de avaliação, e ambiente de sala de aula. A investigação quantitativa foi realizada com um desenho não-experimental, descritivo e transversal, com uma amostra de 542 estudantes universitários. Os resultados revelaram que as mulheres utilizam mais as estratégias de autorregulação relativamente à realização das tarefas, têm uma maior motivação extrínseca e um maior nível de ansiedade. Os níveis de proficiência A1 e A2 recorrem mais a estratégias de autorregulação para a gestão do tempo, e B1 tem uma maior motivação. O A2 prefere um ambiente de sala de aula mais coeso. As diferenças encontradas são vistas como ponto de partida para a compreensão da forma como estas variáveis operam na aprendizagem da língua inglesa numa sala de aula invertida em encontros síncronos.

Palavras-chaves: Sala de aula invertida; aprendizagem em linha; autorregulação; estudantes universitários; motivação.

1. Introducción

De acuerdo con Peng (2019), el inglés es una lengua de alta dominancia a nivel mundial y por esta razón, se considera necesario fortalecer la competencia comunicativa de aquellos que la aprenden. Debido a la pandemia ocasionada por el COVID-19, los estudiantes universitarios fueron forzados a trasladarse repentinamente a un escenario de aprendizaje en línea mediado por una plataforma digital (Kohnke et al., 2021). Para garantizar la efectividad del aprendizaje del inglés en el contexto educativo donde se realizó la presente investigación, se adoptó el Modelo de Aula Invertida en Encuentros Sincrónicos (MAIES), propuesto por Marshall y Rodríguez Buitrago (2017). Desde este modelo, los estudiantes aprenden los contenidos básicos antes del encuentro sincrónico, lo que implica la preparación de la clase a partir de los recursos y materiales enviados por el docente de manera anticipada. Por su parte, el docente se enfoca en realizar prácticas comunicativas durante las sesiones de trabajo por medio de las herramientas Zoom y Microsoft Teams.

En este escenario, el aprendizaje de una lengua extranjera en línea requiere el empleo de estrategias de autorregulación y de la motivación de los individuos (Broadbent & Fuller-Tyszkiewicz, 2018). Dicho contexto demanda un entorno virtual sincrónico que favorezca el logro de las metas propuestas a partir de experiencias positivas (Wang & Zhan, 2020) e implica considerar la ansiedad como un aspecto que afecta el desempeño comunicativo de aquellos que aprenden una lengua extranjera (Gómez et al., 2023). De acuerdo con Pelikan et al. (2021), la autorregulación, motivación, ansiedad y ambiente de la clase constituyen variables sustanciales que inciden en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) por medio de encuentros sincrónicos. Adicionalmente, el sexo es una variable relevante en el aprendizaje de una L2 (Di Carlo, 2018), puesto que existen diferencias biológicas, psicológicas y socioculturales entre ambos que influyen en este aspecto (Zeynali, 2012).

Aunque existen estudios empíricos que abordan las variables anteriormente mencionadas dentro de un marco de aprendizaje que tiene lugar en la presencialidad (Aomr et al., 2020), se considera que la evidencia empírica derivada del presente estudio brinda información relevante para la comprensión de la manera en que estos aspectos cognitivos, afectivos y contextuales se comportan en el aprendizaje de una L2 en función de

la variable sexo y nivel de dominio. Por tanto, se propuso examinar las diferencias estadísticamente significativas al comparar por sexo y nivel de dominio la autorregulación, motivación, la ansiedad ante las evaluaciones y el ambiente de la clase.

2. Referentes teóricos

De acuerdo con Zimmerman y Schunk (2011), la autorregulación se refiere al establecimiento de metas de aprendizaje que un individuo define, lo que implica la planificación de las tareas, el monitoreo y evaluación de su ejecución, con la intención de alcanzar los objetivos propuestos. Panadero y Alonso-Tapia (2014) la conciben como una competencia utilizada por los estudiantes que les permite activar un conjunto de estrategias que son requeridas para lograr las metas trazadas en el aprendizaje. Al respecto, Zheng et al. (2018) indican que el uso de las estrategias de autorregulación (EAR) posibilitan la planeación del auto aprendizaje en consideración con las tareas adecuadas para el logro de las metas establecidas y para la realización de una autoevaluación frecuente. En el marco del aprendizaje de una L2, Wang y Zhan (2020) se refieren a las EAR como un aspecto que implica la autodirección de los individuos y hace referencia a la activación de elementos cognitivos, comportamentales y emocionales para alcanzar los objetivos planteados de manera autónoma. Boelens et al. (2017) señalan que la autorregulación es un aspecto imprescindible en los procesos de aprendizaje que son mediados por un entorno virtual y, de manera particular, cuando están dirigidos desde el MAIES. Panadero y Alonso-Tapia (2014) explican que la autorregulación es un factor asociado a la motivación, dado que esta última implica un deseo interno que conduce hacia la ejecución de una tarea o al logro de una meta académica en particular.

En lo que atañe a la motivación, Barak et al. (2016) la definen como la razón o el propósito que un sujeto tiene para comportarse de cierta manera en una situación en particular y esta determina si el individuo tendrá o no cierto interés, o si estará comprometido con el desarrollo de una tarea. Wang y Zhan (2020) describen la motivación como la orientación y las razones que conducen a un individuo hacia el logro de un objetivo relacionado con el aprendizaje de una L2, en donde también se involucran aspectos como los sentimientos que suscitan este aprendizaje, emociones, cognición y el ambiente de la clase. En esta línea, Anjomshoa y Firooz (2015) explican

que existen diversas motivaciones en el aprendizaje de una L2: intrínseca, extrínseca, instrumental e integradora. La motivación intrínseca corresponde a los estímulos internos que dirigen los esfuerzos del estudiante hacia el estudio de la L2, permeados por un sentido de autonomía y autorregulación (Anjomshoa & Firooz, 2015). La motivación extrínseca implica el accionar del estudiante debido a posibles recompensas o sanciones. La motivación instrumental es aquella que se genera cuando el individuo aprende la L2 porque tiene un interés práctico. Finalmente, la motivación integradora se origina cuando la persona desea aprender la L2 como un medio que le permite integrarse en una comunidad de hablantes de esa lengua o por un interés cultural.

Evidentemente, aquellos que aprenden una L2 por medio de encuentros sincrónicos se enfrentan a la ansiedad que produce utilizar el inglés para expresarse ante una audiencia (Ayedoun et al., 2019). En esta línea, Horwitz et al. (1986) sustentan que el aprendizaje de una L2 produce en los individuos sentimientos de miedo y tensión, los cuales se experimentan durante el uso de la L2 con una intención comunicativa. Los mismos investigadores han establecido tres aspectos que fomentan la ansiedad: aprensión a la comunicación, miedo a la evaluación negativa, y ansiedad ante las evaluaciones (AE). En cuanto al último, Gómez et al. (2021) explican que el aprendizaje de una L2 produce ansiedad y temor ante la posible evaluación negativa debido a que las prácticas de uso del idioma son permanentemente monitoreadas por el docente.

Balogun et al. (2017) sustentan que la AE produce una respuesta emocional en el momento en que el individuo se enfrenta a esta y es debido al posible resultado negativo que pueda generarse. En esta línea, MacIntyre (1999) sostiene que el aprendizaje de una L2 produce temor o miedo que está asociado a la ansiedad, lo que indica un estado emocional negativo. Oxford (2017) sustenta que la ansiedad que produce la clase de L2 se refleja en respuestas psicológicas y fisiológicas en forma de preocupación, tensión muscular, aumento en las palpitaciones, sudoración, entre otros. La evaluación para medir el nivel de competencia en cada una de las habilidades lingüísticas de una L2 es una fuente de ansiedad para los estudiantes (Gómez et al., 2021).

En lo que respecta a las características del ambiente de la clase que se desarrolla en un entorno virtual sincrónico, Abril-Lancheros (2018) indica que es un escenario donde los docentes y estudiantes interactúan con el

propósito de intercambiar ideas y conceptos por medio de diversas estrategias y técnicas que permiten la generación de conocimientos, su consolidación, y el desarrollo de habilidades. Khajavy et al. (2016) afirman que el ambiente de la clase ejerce un impacto directo a nivel comportamental, motivacional y en la confianza de aquellos que aprenden una L2, lo que afecta su deseo de emplearla con fines comunicativos. En este sentido, Hung (2017) explica que el aprendizaje que se realiza bajo la modalidad de aula invertida implica que los docentes generen un ambiente flexible, donde los estudiantes puedan tener contacto con los contenidos a través de diversos materiales, a su propio ritmo, sin importar el tiempo y el lugar donde se encuentran, lo que se ajusta al aprendizaje de una L2 desde el MAIES.

De acuerdo con Peng y Woodrow (2010), existen tres aspectos que conforman el ambiente de la clase y son los de mayor importancia en el aprendizaje de una L2: orientación de la tarea, cohesión de los estudiantes y apoyo del docente. La orientación de la tarea corresponde a la importancia en la realización de la tarea y su utilidad; la cohesión de los estudiantes se refiere al grado de conexión, colaboración y apoyo mutuo; finalmente, el apoyo docente concierne a las conductas y actitudes que favorecen el proceso de aprendizaje en el ámbito pedagógico.

En consideración con las variables que se han descrito anteriormente, Martínez-Lopez et al. (2017) investigaron las diferencias entre ambos sexos con relación al empleo de las EAR con una población de 45 estudiantes universitarios de nacionalidad rusa. No se encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones que atañen a la autorregulación. Estos investigadores enfatizan en la necesidad de utilizar las EAR y los beneficios que brindan en un contexto de aprendizaje en línea. Por su parte, Martinović y Sorić (2018) examinaron las diferencias entre ambos sexos con 534 estudiantes en relación con las variables que comprenden el sistema motivacional de la L2 en Croacia. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión correspondiente al 'Interés cultural', y en la concerniente a 'Instrumentalidad de prevención'. Estos investigadores señalan que la diferencia entre sexos con relación al sistema motivacional podría explicarse a partir de ciertos aspectos culturales.

En el contexto libanés, Aomr et al. (2020) investigaron el nivel de percepción del ambiente de la clase de inglés con 209 estudiantes universitarios con relación a la 'Orientación de la tarea', 'Apoyo del

docente' y 'Cohesión de los estudiantes'. Los resultados indicaron un nivel de percepción alto en la última variable. Estos investigadores indican que el ambiente de clase es primordial para incrementar la disposición de los estudiantes para hablar en la L2. Aydın et al. (2021) midieron el nivel de AE con 246 estudiantes en Turquía. El estudio demostró que las mujeres tuvieron una mayor AE. Los autores enfatizaron que es necesario que el docente ayude a los estudiantes a reducir la AE y los motive a considerar los errores como un aspecto natural del aprendizaje de una L2, especialmente a las mujeres. Por su parte, Zheng et al. (2023) examinaron las estrategias de autorregulación empleadas por hombres y mujeres en el aprendizaje que se realiza por medio de plataformas digitales, con una muestra de 3228 estudiantes universitarios en China. Los hallazgos revelaron que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos; igualmente, se evidenció que las mujeres emplean las estrategias de establecimiento de metas y estructura del ambiente en mayor proporción.

3. Método

Objetivo de la investigación

El estudio está concebido dentro de un paradigma cuantitativo, con un diseño no experimental, de nivel descriptivo y corte transversal. Como objetivo, se propuso analizar las diferencias estadísticamente significativas al comparar por sexo y nivel de dominio, con relación a la autorregulación, motivación, la ansiedad ante las evaluaciones y el ambiente de la clase en el aprendizaje del inglés.

Muestra del estudio

En la presente investigación participaron 542 estudiantes universitarios cursantes de la asignatura de inglés, pertenecientes a diferentes programas técnicos, tecnológicos y profesionales en una institución pública ubicada en la ciudad de Medellín, Colombia. Los niveles de dominio de la lengua extranjera para esta muestra se encuentran agrupados en tres estratos poblacionales, en consideración con las horas de exposición al idioma que han tenido en los cursos aprobados y según el pensum académico de los programas en que están matriculados: A1 (Básico – 246) cursos de inglés

1 y 2; A2 (Básico superior – 181) cursos de inglés 3 y 4; B1 (Intermedio – 115) cursos de inglés 5 y 6. Del total de los participantes, 204 (37.7%) son hombres y 338 (62.3%) corresponde a mujeres, quienes se encuentran en un rango de edad entre los 16 y 46 años ($M = 22.74$; $DE = 5.67$).

Se considera importante mencionar que, debido a la pandemia, los cursos de inglés fueron realizados con la implementación de las herramientas de información y comunicación bajo la modalidad de clases sincrónicas virtuales, por medio de diversas plataformas de video conferencia tales como Zoom Microsoft, Google Meet y Teams. Además, se adoptó el Modelo de Aula Invertida desde Encuentros Sincrónicos ‘MAIES’ (Rodríguez Buitrago, 2017), en procura del desarrollo de las habilidades lingüísticas. Este modelo de aprendizaje continúa vigente en la actualidad. Desde este enfoque de aprendizaje, el docente facilita los recursos y herramientas a los estudiantes por anticipado para investigar y estudiar los contenidos que se han planificado previo a la clase sincrónica, la cual simula un aula presencial. Por lo tanto, los encuentros sincrónicos son utilizados para resolver problemas y desarrollar la competencia comunicativa en la L2 a través de experiencias que permitan la interacción entre los participantes y el empleo de las herramientas tecnológicas que ofrece la internet para incentivar la participación y el trabajo colaborativo en tiempo real.

Se considera importante mencionar que en esta institución los estudiantes deben acreditar el nivel de dominio B1 por medio de un ‘Examen de Suficiencia de las Habilidades Comunicativas’ (ESHHC), el cual constituye un requisito de graduación. Adicionalmente, el reporte de asistencia del Centro de Idiomas entregado en el segundo semestre del año 2022 indicó que de los 542 estudiantes que participaron en el estudio, 215 mujeres realizaron la preparación de la evaluación, lo que implicó el desarrollo de diversas tareas de aprendizaje de manera presencial y en casa, mientras que la cifra de hombres correspondió a .97.

Instrumentos aplicados

Dado que los instrumentos se encontraban escritos en inglés, los investigadores realizaron la traducción de cada uno de los enunciados al idioma español y esta fue revisada y ajustada al contexto colombiano por un lingüista experto. El primer instrumento corresponde al Cuestionario de

Autorregulación en el Aprendizaje del Inglés en Línea (Zheng et al., 2018), compuesto de 20 enunciados distribuidos en 6 dimensiones: Establecimiento de metas (4), Gestión del tiempo (3), Estrategias de tareas (3), Estructura del ambiente (4), Búsqueda de ayuda (3), y Autoevaluación (3). Este instrumento está dirigido a medir la frecuencia del uso de EAR en el aprendizaje de una L2, por medio de una escala Likert, entre los rangos '1. Nunca' hasta '5. Siempre'. Para esta muestra, la consistencia interna del constructo del instrumento se calculó a partir del alfa de Cronbach, e indicó un valor de .914.

El segundo instrumento es el Cuestionario sobre la Motivación en el Aprendizaje del Inglés en Línea (Zheng et al., 2018). Este mide el nivel de motivación de aquellos que realizan cursos de inglés en línea. Contiene 16 enunciados agrupados en 5 dimensiones que corresponden al sistema motivacional, distribuidos de la siguiente manera: Experiencia en el aprendizaje del inglés en línea (3); Interés cultural (3); Instrumentalidad de promoción (3); Instrumentalidad de prevención (3) Expectativas de los demás (4). Las respuestas se puntúan en una escala Likert que va desde '1. Totalmente en desacuerdo' hasta '5. Totalmente de acuerdo'. Para este instrumento, la prueba alfa de Cronbach reveló un resultado de .834.

El tercer instrumento empleado fue el Inventario de la Ansiedad Ante las Evaluaciones en Línea (Alibak et al., 2019), el cual mide el nivel de ansiedad de los individuos durante una evaluación realizada por medio de una plataforma digital. Está constituido por 18 enunciados distribuidos en 3 dimensiones: Psicológico (6), Fisiológico (5), Interacción en línea (7). Los ítems que lo conforman son ponderados por medio de escala de valoración Likert, en donde el grado de ansiedad más bajo es '1. Casi nunca', y el más alto corresponde a '4. Casi siempre'. El valor de consistencia reportado por el coeficiente de alfa de Cronbach evidenció un resultado de .929.

El último instrumento empleado para recolectar los datos fue el Cuestionario sobre el Ambiente de la Clase de Inglés (Peng & Woodrow, 2010). Está compuesto por 3 dimensiones distribuidas en 13 enunciados que miden el nivel de relevancia que se da a los aspectos que constituyen el ambiente de la clase: Orientación de la tarea (5), Apoyo del docente (4), Cohesión de los estudiantes (4). Los ítems que conforman el instrumento se miden en una escala Likert, entre los rangos: '1. Totalmente en desacuerdo' hasta '5. Totalmente de acuerdo. El grado de confiabilidad del instrumento determinado por el alfa de Cronbach presentó un valor de .917.

Recogida y análisis de los datos

De manera aleatoria se seleccionaron 1352 estudiantes matriculados en la asignatura de inglés entre los niveles de dominio A1 y B1, y se les envió vía correo electrónico el consentimiento informado y el enlace del formulario Google para diligenciar los cuestionarios de manera autorreporte en un lapso de 15 minutos aproximadamente. Un total de 542 personas diligenciaron los instrumentos entre los meses de mayo y junio del año 2022. Los datos recopilados se analizaron con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (IBM SPSS v. 24). Se comprobó la normalidad de la distribución de los datos y se realizó la prueba T de Student para comparar los sexos. Seguidamente se utilizó la prueba ANOVA para comparar los niveles de inglés. Finalmente, se aplicó la prueba post hoc Tukey. Se consideraron significativos los valores $p < .05$.

4. Resultados

La comparación realizada a través de la prueba T de Student para muestras independientes (Tabla 1), indica que existe una diferencia estadísticamente significativa con relación al sexo, en una sola de las dimensiones que conforman las EAR y corresponde a las ‘Estrategias de tareas’, dado que $M = 10.19$ (hombres) y $M = 10.88$ (mujeres) ($t = .00$; $p < .05$). En cuanto a la motivación en el aprendizaje del inglés desde el MAIES, se encontró una diferencia en la dimensión ‘Instrumentalidad de prevención’, puesto que en los hombres se presentó una $M = 6.83$ y en las mujeres $M = 7.40$ ($t = .01$; $p < .05$). Con relación a la AE, se hallaron diferencias entre ambos sexos en la ‘Dimensión psicológica’, puesto que en los hombres se encontró una $M = 13.18$, mientras que en las mujeres $M = 14.57$ ($t = .00$; $p < .05$). Además, en la ‘Dimensión fisiológica’, se evidenció un valor de $M = 9.07$ en los hombres y $M = 10.52$ en las mujeres ($t = .00$; $p < .05$). Finalmente, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones que comprenden el “Ambiente de la clase”.

Tabla 1 — Medidas de resumen y comparación de medias por sexo

Autorregulación aprendizaje del inglés en línea	Hombres		Mujeres		Prueba T	
	M	DE	M	DE	F	p
Establecimiento de metas	13.64	3.45	13.59	3.39	.29	.86
Estructura del ambiente	15.72	3.08	16.17	3.44	1.20	.12
Estrategias de tareas	10.19	2.58	10.88	2.55	.00	.00
Gestión del Tiempo	10.18	2.57	10.13	2.78	1.82	.84
Búsqueda de ayuda	8.62	2.90	8.89	3.03	.89	.30
Autoevaluación del aprendizaje	7.75	2.89	7.75	3.04	.29	.97
Motivación en el aprendizaje del inglés en línea	Hombres		Mujeres		Prueba T	
	M	DE	M	DE	F	p
Experiencia del aprendizaje	7.10	2.87	7.43	2.99	.04	.21
Interés cultural	6.39	2.81	6.46	2.71	.15	.79
Instrumentalidad de promoción	7.58	3.01	8.05	2.61	10.39	.06
Instrumentalidad de prevención	6.83	2.49	7.40	2.74	1.59	.01
Expectativas de los demás	12.59	3.41	12.89	2.92	4.28	.28
Ansiedad ante las evaluaciones	Hombres		Mujeres		Prueba T	
	M	DE	M	M	F	p
Dimensión psicológica	13.18	4.34	14.57	4.75	3.17	.00
Dimensión fisiológica	9.07	3.61	10.52	3.88	2.40	.00
Dimensión interacción en línea	12.38	4.59	12.31	4.43	.75	.87
Ambiente de la clase	Hombres		Mujeres		Prueba T	
	M	DE	M	M	F	p
Orientación de la tarea	9.86	3.70	9.79	3.75	.07	.83
Cohesión de los estudiantes	9.01	3.13	9.13	2.99	.43	.66
Apoyo del docente	7.02	2.84	6.93	2.83	.15	.71

Nota: M = Media; DE: = Desviación estándar. La diferencia de medias por sexo es significativa para $p < .05$
Fuente: elaboración de los autores

Para establecer las diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los niveles de dominio en la L2 (A1, A2 y B1), se empleó la prueba ANOVA de un factor. Esta indicó diferencias en la autorregulación en la dimensión de ‘Gestión del tiempo’ ($p = .00$) (Tabla 2). Además, se hallaron diferencias en la ‘Motivación en el aprendizaje del inglés en línea’, en las dimensiones correspondientes a la ‘Instrumentalidad de promoción’ ($p = .04$), ‘Instrumentalidad de prevención’ ($p = .01$) y en las ‘Expectativas de los demás’ ($p = .01$). No se reportaron diferencias entre los tres niveles

de dominio en ninguna de las dimensiones que conforman la ansiedad ante las evaluaciones. Finalmente, se encontró una diferencia significativa en el factor correspondiente al ‘Ambiente de clase’, específicamente en la dimensión de la ‘Cohesión de los estudiantes’ ($p = .04$).

Tabla 2 — Medidas de resumen y comparación de medias por nivel de inglés

Autorregulación aprendizaje del inglés en línea	A1		A2		B1		ANOVA	
	M	DE	M	DE	M	DE	F	p
Establecimiento de metas	13.81	3.55	13.67	3.17	13.09	3.45	1.80	.17
Estructura del ambiente	16.11	3.31	16.02	3.11	15.76	3.63	.44	.65
Estrategias de tareas	10.76	2.60	10.56	2.55	10.39	2.57	.88	.42
Gestión del Tiempo	10.51	2.62	10.24	2.57	9.22	2.89	9.39	.00
Búsqueda de ayuda	8.79	3.13	8.56	2.84	9.14	2.86	1.34	.26
Autoevaluación del aprendizaje	7.62	3.02	7.70	2.85	8.11	3.10	1.11	.33
Motivación en el aprendizaje del inglés en línea	A1		A2		B1		ANOVA	
	M	DE	M	DE	M	DE	F	p
Experiencia del aprendizaje	7.17	2.95	7.28	3.09	7.63	2.93	.95	.39
Interés cultural	6.63	2.74	6.34	2.73	6.17	2.77	1.29	.28
Instrumentalidad de promoción	7.69	2.79	7.75	2.77	8.45	2.67	3.27	.04
Instrumentalidad de prevención	7.03	2.58	6.66	2.56	7.66	2.61	5.27	.01
Expectativas de los demás	12.72	3.10	12.41	3.32	13.50	2.70	4.43	.01
Ansiedad ante las evaluaciones	A1		A2		B1		ANOVA	
	M	DE	M	DE	M	DE	F	p
Dimensión psicológica	13.93	4.52	14.14	4.77	14.17	4.76	.15	.86
Dimensión fisiológica	9.92	3.88	10.31	3.97	9.55	3.53	1.45	.24
Dimensión interacción en línea	12.22	4.35	12.57	4.79	12.23	4.32	.37	.69
Ambiente de la clase	A1		A2		B1		ANOVA	
	M	DE	M	DE	M	DE	F	p
Orientación de la tarea	9.58	3.59	9.82	3.90	10.31	3.72	1.51	.22
Cohesión de los estudiantes	9.00	3.08	9.51	3.18	8.61	2.65	3.33	.04
Apoyo del docente	6.86	2.78	7.15	3.07	6.89	2.58	.60	.55

Nota: M = Media; DE = Desviación estándar. La diferencia de medias por nivel de dominio es significativa para $p < .05$

Fuente: elaboración de los autores

La Prueba post hoc Tukey de la ANOVA (Tabla 3), confirmó diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de dominio de la siguiente manera: las EAR correspondientes a la ‘Gestión del tiempo’ son más utilizadas por los niveles A1 y A2, con relación al B1 ($A1 > B1$; $p = .00$ / $A2 > B1$; $p = .00$); la motivación en el aprendizaje en línea es superior en el nivel B1 con relación a los demás grupos en la dimensión de ‘Instrumentalidad

de promoción' ($B1 > A1$) ($p = .04$), 'Instrumentalidad de prevención' ($B1 > A2$; $p = .00$) y en lo correspondiente a las 'Expectativas de los demás' ($B1 > A2$; $p = .01$). Finalmente, el nivel A2 exalta en mayor medida la 'Cohesión de los estudiantes' dentro del aprendizaje de la L2 con relación al nivel A2 ($p = .03$).

Tabla 3 — Prueba post hoc Tukey de la ANOVA por nivel de inglés

Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	p
Gestión del tiempo	A1	B1	1.29*	.00
	A2	B1	1.02*	.00
Motivación	A2	B1	-2.96*	.02
Instrumentalidad de promoción	A1	B1	-.76*	.04
Instrumentalidad de prevención	A2	B1	-.99*	.00
Expectativas de los demás	A2	B1	-1.08*	.01
Cohesión de los estudiantes	A2	B1	.90*	.03

Fuente: elaboración de los autores

5. Discusión

Como se ha mencionado en otros apartados, este trabajo se orientó a examinar las diferencias estadísticamente significativas al comparar por sexo y nivel de inglés las variables de autorregulación, motivación, ansiedad ante las evaluaciones y ambiente de la clase. La discusión se desarrollará conforme al orden en que se presentaron los hallazgos, según el objetivo establecido. En lo que respecta a las diferencias por sexo en función de la autorregulación, no se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres a nivel general, lo cual se encuentra alineado con los estudios empíricos de Martínez-López et al. (2017), puesto que estos investigadores afirman que “no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos en lo que concierne al constructo de la autorregulación” (p. 970). Por otro lado, este resultado se encuentra en oposición con los hallazgos de Liu et al. (2021), quienes sostienen que “las mujeres utilizan en mayor manera las EAR en el aprendizaje en línea” (p. 4).

No obstante, en el presente estudio se evidenció, por medio de la prueba T de Student, que existe una diferencia estadísticamente significativa

entre ambos sexos respecto a las EAR que conforman la dimensión de las 'Estrategias de tareas'. Esto es discrepante con la evidencia empírica reportada por Zheng et al. (2023), puesto que en su estudio "las mujeres tienden a tener mayores niveles de dominio en el uso de las estrategias correspondientes al establecimiento de metas y estructura del ambiente" (p. 812), en lo concerniente al aprendizaje a través de plataformas digitales. En el contexto de la presente investigación, se demostró que las mujeres utilizan en mayor medida las EAR para realizar las tareas que son encaminadas al aprendizaje de una L2 en línea, con el propósito de alcanzar un buen desempeño académico. Más precisamente, estos comportamientos autorregulatorios para el aprendizaje de la lengua meta corresponden a tomar notas útiles para las clases en línea, leer en voz alta los contenidos de los materiales de instrucción y preparar preguntas antes de la clase (Zheng et al., 2018).

Por lo tanto, esto revela que las mujeres tienen una actitud más favorable frente a la realización de la tarea como un aspecto que permite el avance en la asignatura de inglés. Al respecto, Valle et al. (2016) sostienen que la cantidad de tareas realizadas tiene un efecto positivo en el logro de las metas académicas, lo cual está orientado a un aprendizaje significativo. Por lo tanto, la realización de las tareas comprende un modo para desarrollar las habilidades lingüísticas en la L2 y alcanzar la competencia comunicativa de manera autónoma. Esta diferencia podría tener su fundamento en que las mujeres tienen mayor tendencia a sentir más seguridad al desplegar habilidades metacognitivas que son necesarias para el aprendizaje y la ejecución exitosa de las tareas (Alghamdi et al., 2020), mientras que los hombres confían más en las habilidades cognitivas (Ariyani et al., 2018) para lograr el mismo propósito.

En consideración con este hallazgo, podría afirmarse que las mujeres de esta muestra confían en mayor manera en su capacidad para realizar las tareas eficientemente, como un aspecto que les ayuda a aprender y a obtener buenos resultados académicos en el aprendizaje de la L2 desde el MAEIS, lo cual implica esfuerzo y persistencia, y además podría funcionar como un reductor de ansiedad. En este sentido, la motivación es un componente importante que involucra los rasgos personales del individuo y el ambiente de aprendizaje (Cheng & Xie, 2021). De acuerdo con Meşe y Sevilen (2021) el aprendizaje de una L2 en línea requiere de un ambiente y recursos que impacten la atención y generen el interés a partir de tareas relevantes e interesantes.

En lo que atañe la motivación, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre ambos sexos en la dimensión ‘Instrumentalidad de prevención’, que es mayor en las mujeres en la muestra analizada. Este hallazgo es consistente con lo reportado por Martinović (2018), puesto que esta investigadora explica que “fueron las mujeres quienes se encontraron más motivadas para aprender la lengua inglesa debido a razones instrumentales, que corresponden a evitar resultados negativos” (p. 148). Asimismo, este resultado se encuentra alineado con la evidencia empírica de Martinović y Sorić (2018), debido a que sus resultados revelaron que “las mujeres demostraron un mayor estado motivacional en el aprendizaje de la L2 sustentado en su deseo por alcanzar las metas académicas” (p. 46).

Específicamente, el resultado obtenido significa que las mujeres se encuentran extrínsecamente más motivadas que los hombres en esta población, y que desean evitar posibles resultados negativos (reprobar u obtener malas calificaciones en la asignatura de inglés), que pudieran impedirles alcanzar sus metas académicas y profesionales. Al respecto, Wang y Zhan (2020) señalan que la instrumentalidad de prevención corresponde a la manera en que aquellos que aprenden la L2 perciben y reconocen el cumplimiento de los deberes académicos como el medio para alcanzar una meta deseada, como la aprobación de un examen. Esta diferencia se evidencia con mayor claridad el resultado correspondiente a uno de los enunciados que conforman esta dimensión: ‘10. Tengo que aprender inglés en línea porque no quiero reprobar ningún examen que evalúe mi nivel de competencia’ (hombres – $M = 3.05$; mujeres – $M = 3.98$ / $p = .01$).

Dicho esto, podría interpretarse que las mujeres en este contexto poseen mayor grado de conciencia con relación al cumplimiento del deber y la autodisciplina para alcanzar el éxito académico en la L2 y evitar resultados desfavorables. Esto se evidencia en la cantidad de mujeres que asistieron al Centro de Idiomas de la institución para preparar el examen de suficiencia de las habilidades comunicativas que es un requisito de graduación (206 mujeres y 98 hombres). Esto parece indicar que las mujeres están mayormente motivadas que los hombres por un posible temor al fracaso académico en la signatura, lo que está alineado con Martinović (2018) que afirma que “la motivación de prevención de las mujeres es la fuerza que las impulsa en mayor medida en el aprendizaje de la L2, lo que les ayudará a conseguir buenas notas y obtener un título académico” (p. 46).

En lo concerniente a la AE, se presentaron diferencias entre ambos sexos en la ‘Dimensión psicológica’ y en la ‘Dimensión fisiológica’. Este resultado es afín con Aydın et al. (2021), quienes señalan que “las mujeres perciben un nivel de AE mayor, debido a la preocupación que les ocasiona reprobación una evaluación que mide su competencia en la L2” (p. 48). De acuerdo con Gómez et al. (2023), una alta AE produce angustia o preocupación, a tal punto, que esta se evidencia en forma de alteraciones fisiológicas, psicológicas y conductuales. Por otro lado, este resultado es contrario a los datos empíricos de Oflaz (2019), debido a que se reportó que “los hombres evidenciaron un nivel de AE más alto que el de las mujeres” (p. 1004).

Esto significa que en esta muestra, las mujeres evidencian un mayor grado de AE, lo que según Broadbent y Fuller-Tyszkiewicz (2018) “ocasiona pensamientos inadecuados, genera preocupación, disminuye la capacidad de atención y concentración, y reduce la habilidad para recobrar información de la memoria” (p. 1449). Los aspectos anteriormente mencionados conducen a pensar que estos podrían ser en mayor medida, responsables del fracaso en la realización de una evaluación en la clase de inglés. Se considera importante mencionar que la AE influye negativamente en el desempeño de los estudiantes, aunque empleen las EAR que se requieren para en el aprendizaje de una L2 (Zheng & Cheng, 2018) y que son necesarias para obtener buenos resultados en un entorno de aprendizaje en línea (Liu et al., 2021). Este resultado evidencia que en esta población existe una tendencia de las mujeres a experimentar un mayor nivel de ansiedad, al compararlas con los hombres, lo que indica mayor dificultad para controlar el temor y el nerviosismo que origina pensar en la posible reprobación de una evaluación o utilizar la L2 con una intención comunicativa (Gatcho & Hassan, 2019).

En lo referente a las diferencias en función a los niveles de dominio, la prueba post hoc Tukey confirmó diferencias entre los niveles A1, A2 y B1 en algunas dimensiones correspondientes a las variables del estudio. Se encontró que las EAR correspondientes a la ‘Gestión del tiempo’ son más utilizadas por los niveles A1 y A2. Esto indica que los dos primeros grupos consideran que es una estrategia favorable para el aprendizaje de la L2, mientras que en el nivel B1 es utilizada en menor proporción. Al respecto, Adams y Blair (2019) indican que “la gestión del tiempo es fundamental para el cumplimiento de las metas académicas” (p. 9), y de acuerdo con Wang y Zhan (2020) “aquellos que aprenden inglés en línea tienen la flexibilidad de decidir el momento para cambiar de estrategia, puesto que bajo esas condiciones pueden auto monitorear su ritmo de aprendizaje” (p. 15). Una

explicación para este resultado, es que probablemente el grupo B1 requiere las EAR en menor medida debido al grado de competencia lingüística que han adquirido con relación a los niveles A1 y A2, y por esta razón, recurren a otras que consideran más necesarias para la etapa del aprendizaje en que se encuentran (Establecimiento de metas y Estructura del ambiente) (Tabla 2). Este hallazgo podría atribuirse a que aprender una L2 requiere mayor tiempo, esfuerzo y dedicación en las etapas iniciales (Saito, 2017), que para este caso corresponde a los niveles de dominio A1 y A2.

Los resultados también revelaron que la motivación en el aprendizaje en línea es superior en el nivel B1 con relación a los demás grupos en la dimensión de ‘Instrumentalidad de promoción’, ‘Instrumentalidad de prevención’ y en las ‘Expectativas de los demás’ (Tabla 3). Estas dimensiones corresponden a la motivación integrativa e instrumental. De acuerdo con Anjomshoa y Firooz (2015), la primera corresponde al deseo de participar en actividades que impliquen el uso de la L2 dentro de una comunidad, mientras que la segunda atañe al uso de la L2 con el propósito de alcanzar una meta académica o profesional. Este hallazgo resulta ser coherente, puesto que en esta población los estudiantes pertenecientes al nivel B1 culminan su ciclo académico y deben aprobar este curso como requisito de graduación. Por lo tanto, podría pensarse que la motivación en el aprendizaje de la L2 varía en consideración al grado de dominio, y esto se evidencia en las dimensiones que obtuvieron las mayores puntuaciones en este grupo (Tabla 2).

Finalmente, el nivel A2 exalta en mayor medida la importancia de la ‘Cohesión de los estudiantes’ dentro del aprendizaje del inglés con relación al nivel B1. Con relación a esto, Tanaka (2022) señala que “los estudiantes que poseen un bajo nivel de dominio de la L2, tienden a preferir el trabajo en grupo” (p. 1206). En este sentido, Aomr et al. (2020) sustentan que “la cohesión de los estudiantes favorece el trabajo en equipo, y esto permite que los estudiantes desarrollen y mejoren la competencia comunicativa en la L2” (p. 607). Este hallazgo sugiere que los estudiantes del A2 prefieren en mayor manera un ambiente de cooperación y apoyo entre pares, e indica una predilección por el trabajo en grupo en el aprendizaje de la L2, lo que influye positivamente en la motivación (Amiryousefi et al., 2019), y además, reduce la ansiedad e incrementa la disposición para comunicarse en la L2 (Khajavy et al., 2017). En el presente estudio el ambiente de clase se compone de tres aspectos fundamentales que son influenciados por las actividades que el docente realiza y el ambiente que se origina a partir de estas (Khajavy et al., 2017). El hecho de que el nivel B1 obtuviera la puntuación más

baja en esta dimensión (Tabla 2), podría tener su fundamento en que estos estudiantes prefieren una retroalimentación correctiva por parte del docente, dado que necesitan aprobar una evaluación de dominio del idioma como requisito de grado.

6. Conclusiones

A continuación, se enuncian las conclusiones del estudio. Con relación a la autorregulación, se encontró que las mujeres tienden a emplear en mayor proporción EAR que les permiten la realización de tareas como un aspecto que favorece su desempeño académico en la asignatura de inglés. Este resultado tiene su sustento en que, con relación a la transición de la presencialidad al aprendizaje en línea desde el MAIES, las mujeres tienen una mejor habilidad para adaptarse a un nuevo entorno (Korlat et al., 2021) y desplegar más eficientemente sus habilidades metacognitivas (Alghamdi et al., 2020) para realizar sus labores académicas. En lo que concierne a la motivación, se ha demostrado que en esta muestra las mujeres tienen una mayor inclinación hacia el aprendizaje del inglés debido a razones instrumentales, las cuales están dirigidas a evitar el fracaso académico. Esto se evidencia en los resultados presentados en la Tabla 1, específicamente en la dimensión correspondiente a la “Instrumentalidad de prevención”, comprendida por las responsabilidades y obligaciones académicas. Posiblemente en este contexto, ellas tienen una tendencia a trabajar con dedicación y esfuerzo en sus deberes académicos para obtener buenos resultados, lo que podría explicar su preferencia por emplear en mayor medida las ‘Estrategias de tareas’.

Con relación a la ansiedad, se encontró que en las mujeres se presenta en mayor grado en las dimensiones psicológica (nerviosismo y tensión) y fisiológica (reacciones físicas adversas). De acuerdo con los resultados obtenidos, el sexo es una variable que requiere atención al momento de realizar una evaluación, dado que impacta más negativamente en las mujeres, lo que es consistente con Aydın et al. (2021). Esto conduce a pensar que las mujeres sienten mayor temor por la posible reprobación de las evaluaciones que tienen lugar en la clase de inglés, y por esta razón consideran que la realización de las tareas conduce al éxito académico en la asignatura. En lo que respecta al ambiente de la clase, no se presentaron diferencias entre hombres y mujeres. De hecho, para los hombres y las mujeres el diseño de

tareas interesantes, claras y con un propósito, son aspectos de interés común, lo cual se evidencia en los resultados obtenidos en las medias (Tabla 1).

En cuanto a las diferencias concernientes a los niveles de dominio, las estrategias correspondientes a la dimensión de ‘Gestión del tiempo’ fueron las menos favorecidas por el nivel B1, mientras que sí lo fueron para los niveles A1 y A2. Esto se atribuye al grado de competencia en la L2 que han adquirido los estudiantes que conforman el nivel B1, lo cual implica una disminución en el uso de estas estrategias para aprender la L2. Con relación a la motivación en el aprendizaje del inglés en línea, el nivel B1 reveló estar más motivado que los demás, debido a razones principalmente instrumentales y extrínsecas que podrían estar asociadas a la necesidad que tienen estos estudiantes para aprobar el curso y el presentar el ESHC para cumplir el requisito de graduación.

Finalmente, se ha demostrado que el ambiente de la clase es un aspecto de gran relevancia en el nivel básico A1 y básico superior A2. Esto tiene su fundamento en la posible necesidad de apoyo y cooperación entre los estudiantes, lo que implica trabajar juntos para lograr un propósito en común en una instancia de aprendizaje donde existe mayor ansiedad en el aprendizaje de la L2, en relación con el nivel B1. Esta diferencia también podría explicarse debido a la motivación instrumental que tienen los estudiantes del nivel B1, cuyo deseo por aprobar el ESHC es mayor, puesto que los conducirá a alcanzar una meta específica al culminar su programa académico.

Los resultados de este estudio demuestran que en esta población, existen diferencias significativas entre ambos sexos y niveles de dominio de la L2 en aspectos particulares concernientes a la autorregulación, ansiedad, motivación y el ambiente de la clase, los cuales inciden en el aprendizaje de una L2 desde el MAIES (Pelikan et al., 2021). En este sentido, los hallazgos de la presente investigación permiten comprender la manera en que estas variables se comportan en esta población, por lo que sería conveniente emplearlos para orientar a los estudiantes en la manera en que las estrategias de autorregulación operan para el aprendizaje de una L2. Además, indican que es necesario disminuir la ansiedad que producen las evaluaciones en la clase de inglés, incrementar la motivación, y generar un ambiente de clase que conduzca al desarrollo de las habilidades comunicativas por medio del MAIES, en torno al nivel de dominio. Asimismo, estos resultados sugieren que, en el aprendizaje de la lengua inglesa por medio de plataformas

digitales, existen aspectos diferenciadores entre ambos sexos y entre los niveles de dominio, y estos deberían ser considerados para el diseño de los cursos de lengua extranjera.

A partir de los hallazgos de este trabajo, se derivan algunas implicaciones pedagógicas. Primero, se considera fundamental que el docente instruya a los estudiantes en la manera de emplear las EAR, puesto que están estrechamente relacionadas con éxito en el aprendizaje de una L2 por medio de recursos tecnológicos (An et al., 2021), incentivan la autonomía (Pelikan et al., 2021) y contribuyen a mejorar los procesos de aprendizaje a través del MAIES. En segundo lugar, es importante que los docentes promuevan un ambiente agradable en los encuentros sincrónicos, de tal manera que se reduzca la ansiedad que produce el aprendizaje de una L2 en línea (Kohnke et al., 2021), sobre todo en los momentos en que se monitorean los aprendizajes por medio de la evaluación. En esta línea, el empleo de interacciones que impliquen el uso real de la L2 y que aseguren de que los estudiantes comprendan lo que fue desarrollado en la clase sincrónica se torna fundamental.

Se enuncia a continuación las siguientes limitaciones del estudio. En primera instancia, la muestra no es suficientemente amplia para generalizar los resultados obtenidos en cuanto a las diferencias entre sexos y niveles de dominio en función de las variables abordadas en la investigación en un ambiente de aprendizaje de la L2 desde el MAIES. Por lo tanto, es necesario replicar el estudio en diferentes poblaciones universitarias, considerando también el aprendizaje de la L2 que tiene lugar de manera presencial. Debido a que los datos provienen de instrumentos aplicados de manera autorreporte, podrían obtenerse resultados más robustos al triangular la información con las apreciaciones de los individuos con relación a las variables y la manera en que estas se comportan en un contexto de aprendizaje desde el MAIES. Finalmente, como futuras líneas de investigación podría considerarse un estudio longitudinal en donde se examine la influencia de la ansiedad sobre la motivación, la autorregulación y en la disposición para comunicarse en inglés en encuentros sincrónicos desde el MAIES. Además, se considera interesante examinar la manera en que se comportan estas variables en el aprendizaje de una L2 desde el MAIES, a partir de diversos modelos de regresión.

Agradecimientos

Este artículo hace parte del proyecto “Aspectos cognitivos y afectivos que inciden en el aprendizaje del inglés en el contexto universitario”, financiado por el Departamento de Investigaciones del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, de la ciudad de Medellín, Colombia. Acta N° 01 del 28 de julio de 2022.

Conflicto de intereses

Nosotros, Juan Fernando Gómez, Jorge Emiro Restrepo, Julio Antonio Álvarez y Claudio Díaz Larenas, declaramos que no tenemos ningún conflicto de intereses en este estudio.

Contribución de los autores

Todos hemos contribuido en la conceptualización de la investigación, aplicación de los instrumentos, curado de datos, metodología, diseño del estudio, análisis de la información, la versión final del manuscrito, y somos responsables de todos los aspectos, incluida la garantía de su veracidad e integridad.

Disponibilidad de Datos

El conjunto de datos no se encuentra a disposición del público debido a que se envió una cláusula de confidencialidad junto con el debido consentimiento informado. Allí se aclaró que únicamente los investigadores tendrían acceso a la información suministrada por los participantes del estudio.

Referencias

- Abril-Lancheros, M. E. (2018). Online learning motivation. *Revista Panorama*, 12(22), 43-56. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1137>
- Adams, R. V., & Blair, E. (2019). Impact of time management behaviors on undergraduate engineering students' performance. *SAGE Open*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244018824506>
- Alghamdi, A., Karpinski, A. C., Lepp, A., & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214–222. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.018>
- Alibak, M., Talebi, H., & Neshat-Doost, H.-T. (2019). Development and validation of a test anxiety. *Journal of Educators Online*, 16(2), 1-16. https://www.thejeo.com/archive/2019_16_2~2/alibak_talebi_neshatdoost

- Amiryousefi, M., Amirian, Z., & Ansari, A. (2019). Relationship between classroom environment, teacher behavior, cognitive and emotional engagement, and state motivation. *Journal of English Language*, *11*(23), 27-56. https://elt.tabrizu.ac.ir/article_8937.html
- An, Z., Wang, C., Li, S., Gan, Z., & Li, H. (2021). Technology-assisted self-regulated English language learning: Associations with English language self-efficacy, English enjoyment, and learning outcomes. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.558466>
- Anjomshoa, L., & Firooz, S. (2015). The importance of motivation in second language learning achievement. *Journal of Linguistic Studies*, *3*(2), 126-137. <https://www.arcjournals.org/international-journal-on-studies-in-english-language-and-literature/volume-3-issue-2>
- Aomr, J., Seng, G., & Kapol, N. (2020). Relationship between willingness to communicate in English and classroom environment among Libyan EFL learners. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(2), 605-610. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080232>
- Ariyani, F., Rusminto, N. E., & Setiyadi, A. B. (2018). Language learning strategies based on gender. *Theory and Practice in Language Studies*, *8*(11), 1524-1529. <https://doi.org/10.17507/tpls.0811.19>
- Aydın, S., Denkci-Akkaş, F., Türnük, T., Baştürk-Beydilli, A., & Saydam, İ. (2021). A descriptive study on test anxiety among foreign language learners. *Futuristic Implementations of Research in Education*, *2*(2), 43-55. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017028070>
- Ayedoun, E., Hayashi, Y., & Seta, K. (2019). Adding communicative and affective strategies to an embodied conversational agent to enhance second language learners' willingness to communicate. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *29*(1), 29-57. <https://doi.org/10.1007/s40593-018-0171-6>
- Barak, M., Watted, A., & Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers and Education*, *94*, 49-60. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.010>
- Boelens, R., Wever, B. D., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, *22*, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Balogun, A., Balogun, S., & Onyencho, C. (2017). Test anxiety and academic performance among undergraduates: The moderating role of achievement motivation. *The Spanish Journal of Psychology*, *20*(14), 1-8. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.5>
- Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2018). Profiles in self-regulated learning and their correlates for online and blended learning students. *Educational Technology Research and Development*, *66*(6), 1435-1455. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9595-9>

- Cheng, S.-L., & Xie, K. (2021). Why college students procrastinate in online courses: A self-regulated learning perspective. *Internet and Higher Education*, 50, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100807>
- Di Carlo, S. (2018). La percepción de la utilidad de estrategias cognitivas según varones y mujeres aprendices de español: Un estudio empírico internacional. *Revista Signos: Estudios De Lingüística*, 51(98), 285-309. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000300285>
- Gatcho, A. R., & Hassan, B. (2019). What is so scary about learning English? Investigating language anxiety among Filipino college students. *Premise: Journal of English Education and Applied Linguistics*, 8(2), 127-143. <https://doi.org/10.24127/pj.v8i2.2221>
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E., & Díaz-Larenas, C. (2021). Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 411–425. <https://doi.org/10.6018/rie.426741>
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E., & Díaz Larenas, 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>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, 70(2), 125-132. <http://www.jstor.org/stable/327317>
- Hung, H. T. (2017). The integration of a student response system in flipped classrooms. *Language Learning and Technology*, 21(1), 16-27. <https://www.lltjournal.org/item/2982>
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Hosseini-Fatemi, A., & Choi, C. W. (2016). Willingness to communicate in English: A microsystem model in the Iranian EFL classroom context. *TESOL Quarterly*, 50(1), 154-180. <https://doi.org/10.1002/tesq.204>
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Barabadi, E. (2017). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000304>
- Kohnke, L., Zou, D., & Zhang, R. (2021). Pre-service teachers' perceptions of emotions and self-regulatory learning in emergency remote learning. *Sustainability*, 13(13), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su13137111>
- Korlat, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B., & Spiel, C. (2021). Gender differences in digital learning during COVID-19: Competence beliefs, intrinsic value, learning engagement, and perceived teacher support. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>

- Liu, X., He, W., Zhao, L., & Hong, J.-C. (2021). Gender differences in self-regulated online learning during the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752131>
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teacher. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24–45). McGraw-Hill
- Martinović, A. (2018). The L2 motivational self-system: Differences among learners. *Jezikoslovlje, 19*(1), 721-754. <https://hrcak.srce.hr/202720>
- Martinez-Lopez, R., Yot, C., Tuovila, I., & Perera-Rodríguez, V. H. (2017). Online self-regulated learning questionnaire in a Russian MOOC. *Computers in Human Behavior, 75*, 966-974. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.015>
- Marshall, H. W., & Rodríguez Buitrago, C. (2017). The synchronous online flipped learning approach. *TESOL International Convention and English Language Expo*, 16-18. <http://newsmanager.commpartners.com/tesolteis/issues/2017-03-15/6.html>
- Martinović, A., & Sorić, I. (2018). The L2 motivational self- system, L2 interest, and L2 anxiety: A study of motivation and gender differences in the Croatian context. *ExELL, 6*(1), 37–56. <https://doi.org/10.2478/exell-2019-0005>
- Meşe, E., & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology y Online Learning, 4*(1), 11–22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jetol/issue/60134/817680>
- Oflaz, A. (2019). The effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. *European Journal of Educational Research, 8*(4), 999-1011. <https://doi.org/10.12973/eujer.8.4.999>
- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self regulation in context* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315838816>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa, 20*(1), 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft, 24*(2), 393-418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Peng, J., & Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning, 60*(4), 834–876. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00576.x>

- Peng, J. E. (2019). The roles of multimodal pedagogic effects and classroom environment in willingness to communicate in English. *System*, 82, 161-73. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.04.006>
- Saito, S. (2017). Imagined second language identities language learning and identity: A new perspective. *English as an International Language Journal*, 53(4), 86–101. <https://www.eilj.com/journals/2017-journals/volume-12-issue-1-may-2017/>
- Tanaka, M. (2022). Individual perceptions of group work environment, motivation, and achievement. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(4), 1201–1225. <https://doi.org/10.1515/iral-2020-0183>
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>
- Wang, W., & Zhan, J. (2020). The relationship between English language learner characteristics and online self-regulation: A structural equation modeling approach. *Sustainability*, 12(7), 1-25. <https://doi.org/10.3390/su12073009>
- Zeynali, S. (2012). Exploring the gender effect on EFL learners' learning strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1614-1620. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.8.1614-1620>
- Zheng, C., Liang, J.-C., Li, M., & Tsai, C.-C. (2018). The relationship between English language learners' motivation and online self-regulation: A structural equation modelling approach. *System*, 76, 144-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.003>
- Zheng, Y., & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>
- Zheng, X., Luo, L., & Liu, C. (2023). Facilitating undergraduates' online self-regulated learning: The role of teacher feedback. *Asia-Pacific Education Researcher*, 32(6), 805–816. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00697-8>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). Routledge.

Recebido em: 21.02.2023

Aprovado em: 28.03.2024