

Aprendizaje del inglés durante el covid-19: factores cognitivos, afectivos y ambiente de la clase

English Learning in the Covid-19 Pandemic: Cognitive, Affective Factors and Classroom Environment

Juan Fernando Gómez*

*Tecnológico de Antioquia, Medellín / Colombia

jgomez2@tdea.edu.co

<http://orcid.org/0000-0003-1004-6793>

Jorge Emiro Restrepo*

*Tecnológico de Antioquia, Medellín / Colombia

jorge.restrepo67@tdea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8790-7454>

Claudio Díaz Larenas**

**Universidad de Concepción, Concepción / Chile

claudiodiaz@udec.cl

<https://orcid.org/0000-0003-2394-2378>

RESUMEN: Este trabajo determinó examinar las relaciones entre la autorregulación, motivación, ansiedad en las evaluaciones y el ambiente en la clase de inglés, a través de un modelo con ecuaciones estructurales (MEE). Se realizó un estudio no experimental cuantitativo ex post facto, transversal y nivel explicativo, con 542 estudiantes universitarios. Se encontró una covariación positiva entre la autorregulación (AR) y el ambiente de clase (AC). Se halló que la AR genera un efecto positivo sobre la motivación en el aprendizaje del inglés en línea (MAIL). También, se evidenció que el AC influye positivamente sobre la MAIL. Además, se reportó un impacto negativo de la MAIL sobre la ansiedad en las evaluaciones. Los datos empíricos derivados de este estudio se constituyen en un punto de partida para comprender la manera en que estas variables interactúan en un contexto de aprendizaje de una L2 en línea.

PALABRAS CLAVE: Autorregulación; competencia comunicativa; evaluación; motivación; pandemia.

ABSTRACT: This study sought to examine the relationships among self-regulation, motivation, anxiety towards assessment and online English environment through a structural equation modeling. A non-experimental study with a quantitative ex post facto, cross-sectional and explanatory approach was employed, based on a sample of 542 university students. A positive covariance between self-regulation (SR) and classroom environment (CE), was found. SR positively exerts a positive effect on online English learning motivation (OELM). It was also found that CE positively influences on OELM. In addition, results



showed that OELM negatively impacts on online anxiety tests. Empirical data constitute a starting point to understand the way these variables interact each other in an online English learning context.

KEYWORDS: Self-regulation; communicative competence; evaluation; motivation; pandemic.

1 Introducción

Dominar una lengua extranjera o adquirir una segunda lengua es una tarea desafiante (Zheng *et al.*, 2018), dado que se requiere alcanzar la competencia comunicativa. De acuerdo con Tarango y Machin-Mastromatteo (2017), esta competencia involucra las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), conocimiento y actitudes, las cuales se interrelacionan para producir una comunicación efectiva con diferentes audiencias. Para Peng (2019), el inglés es una lengua de alta predominancia a nivel mundial y por esto es necesario que su aprendizaje y la adquisición de la competencia comunicativa se desarrollen en un ambiente óptimo para tal propósito. Debido a la presencia del Covid-19, declarado por la Organización Mundial de la Salud (OMS; 2020) como una pandemia que amenaza la vida de los seres humanos, fue necesario replantear el contexto donde tienen lugar las actividades académicas. Huang *et al.* (2020), comentan que, a partir de esta declaración, se suspendieron las actividades académicas en las instituciones universitarias y, de acuerdo con Lian *et al.* (2021), fue necesario rediseñar las clases de inglés con el objetivo de garantizar el desarrollo de las habilidades comunicativas desde un entorno mediado por tecnologías de la información y la comunicación, durante esta emergencia de salud pública.

Esta situación ocasionó una migración masiva sin precedentes del aprendizaje tradicional que tiene lugar en el aula hacia una enseñanza por medio de una plataforma digital (Bao; 2020). Los estudiantes se encontraron en una situación inesperada, dado que la pandemia los forzó a incrementar su autonomía y a organizar y autorregular el aprendizaje en un tiempo menor, con relación a la educación presencial (Pelikan *et al.*, 2021). En lo concerniente a este nuevo escenario mediado por la tecnología, Zheng *et al.* (2018) y Wang y Zhan (2020) sostienen que aquellos que aprenden una lengua extranjera recurren al empleo de estrategias complejas que integran aspectos cognitivos, afectivos, comportamentales y contextuales, con el propósito de perseverar y alcanzar resultados de aprendizaje. Dentro de estos factores, la autorregulación, la motivación, el ambiente de clase y la ansiedad generada por las evaluaciones resultan ser variables de gran interés, puesto que son aspectos determinantes para alcanzar el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera en línea (Zheng *et al.*, 2018; Wang; Zhan, 2020; Pelikan *et al.*, 2021).

Aunque la literatura reporta diversos estudios que abordan los aspectos previamente mencionados del aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto del aula (Zheng *et al.*, 2018; Adesola; Li, 2018; Aomr; Seng; Kapol, 2020), nuestro conocimiento y comprensión sobre la manera en que estas variables se interrelacionan en el marco del aprendizaje en línea es aún limitado. Por lo tanto, como objetivo de esta investigación se definió examinar las relaciones existentes entre la autorregulación, la motivación, la ansiedad en las evaluaciones y el ambiente en la clase del inglés en línea por medio de un modelo con ecuaciones estructurales.

2 Revisión de la literatura

2.1 Autorregulación en el aprendizaje del inglés

Zimmerman y Schunk (2011) definen la autorregulación como un esfuerzo que implica el control y la regulación del proceso de aprendizaje para poder alcanzar cualquiera de los objetivos establecidos. Desde el campo del aprendizaje de una lengua extranjera, Wang y Zhan (2020) hacen referencia a este constructo como un proceso auto-directivo, en el que los estudiantes activan aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales que les permiten el logro de objetivos académicos concernientes a la lengua meta. La autorregulación en el aprendizaje se manifiesta por medio de estrategias que se despliegan con el propósito de planificar el auto-aprendizaje a partir de objetivos específicos, selección de tareas apropiadas, y de la autoevaluación frecuente (Zheng *et al.*, 2018).

En lo que atañe al aprendizaje de una lengua extranjera a través de una plataforma digital, Zheng *et al.* (2018) y An *et al.* (2021) señalan que las estrategias de autorregulación son fundamentales dado que permiten fortalecer este proceso dentro de un entorno mediado por la tecnología. Al respecto, An *et al.* (2021) argumentan que estas estrategias se refieren a un conjunto de acciones que ejecutan los individuos que aprenden una lengua extranjera o que desean mejorarla, dentro de un marco de aprendizaje que involucra recursos tecnológicos. De acuerdo con Pelikan *et al.* (2021), esta dinámica de trabajo requiere un fortalecimiento de la autonomía de los individuos, lo que implica la organización y regulación de sus procesos de aprendizaje. En este punto, Tao *et al.* (2020) indican que el aprendizaje del inglés en línea requiere la capacidad de autocontrol, auto monitoreo y autorregulación. En consideración con lo anterior, las estrategias de autorregulación son fundamentales para lograr un mejor desempeño en ambientes de aprendizaje a distancia, mediados por recursos en línea.

2.2 Motivación en la clase de inglés

Al-Hoorie (2017) expone que la motivación es uno de los aspectos afectivos de mayor importancia en el ámbito educativo y, en especial, en el aprendizaje de una segunda lengua. Lu, Zheng y Reng (2019) señalan que la motivación comienza con un impulso que incita a un estudiante a emprender un estudio determinado y se convierte en un tipo de fuerza incitadora permanente en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Khajavy *et al.* (2016) afirman que los estudiantes que asumen el aprendizaje de una L2 como la meta, consideran las tareas como algo interesante y provechoso, y, además, se encuentran intrínsecamente motivados. Al respecto, Mitra (2016) sostiene que la motivación intrínseca se puede convertir en motivación integrativa si el sujeto que aprende una lengua extranjera quiere pertenecer a la cultura en donde se habla la lengua de su interés, y puede, de igual modo, transformarse en motivación instrumental, si el sujeto desea alcanzar una meta en particular a partir del uso de esta lengua.

En lo concerniente a los individuos que aprenden inglés en línea, You y Dörnyei (2016) proponen un sistema motivacional, definido como “sistema motivacional del yo en L2” (*L2 motivation self system*), en el que se define la motivación como un proceso que comienza desde deseos, que luego se convierten en objetivos y posteriormente se transforman en intenciones. Estos autores explican que este sistema se compone por tres dimensiones: el yo ideal de L2 (*Ideal L2 Self*), que se refiere a la motivación instrumental, intrínseca e integrativa, en donde se refleja lo que el individuo quisiera alcanzar; el yo obligatorio de L2 (*The Ought-to L2 Self*), que corresponde a las cualidades que deben tenerse para lograr las expectativas deseadas y evitar el fracaso (motivación extrínseca); la experiencia de aprendizaje de la L2 (*The L2 Learning Experience*), que concierne a los motivos que surgen de la situación específica que tiene lugar en el ambiente de aprendizaje, y que involucra la influencia que ejerce el docente, los compañeros de clase, el currículo o experiencias de éxito en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con este sistema motivacional, podría inferirse que la motivación es un factor crucial en el aprendizaje de una segunda lengua y proviene de fuentes internas y externas. En esta línea, Kormos y Csizér (2014) demostraron que, en el aprendizaje del inglés mediado por recursos tecnológicos, las variables motivacionales influyen sobre el comportamiento en el aprendizaje autónomo, con la mediación de las estrategias de autorregulación.

2.3 Ambiente en la clase

Desde la perspectiva de Khajavy, Macintyre y Barabadi (2017), existen diversos elementos en el aula que pueden afectar el compromiso de un individuo con su aprendizaje. Con relación al compromiso, Rigo (2017) lo define como el grado en que los estudiantes se encuentran enganchados, involucrados y dedicados a su aprendizaje, de tal manera que se enfocan en aprender y rendir, evitando el desinterés y la apatía en la clase. Esta misma autora explica que el compromiso es un constructo que comprende tres dimensiones (cognitiva, conductual y afectiva), las cuales corresponden a los comportamientos y las actitudes de los estudiantes frente a las experiencias en el ámbito educativo, las tareas que allí se desarrollan y su interés por el aprendizaje. En la misma línea, Khajavy *et al.* (2016) indican que el ambiente de clase afecta directamente el comportamiento, la motivación y la confianza requerida para que un individuo que aprende una lengua extranjera desee participar. Además, este autor sostiene que el ambiente de clase se constituye en un predictor de alta importancia sobre la disposición para comunicarse en una lengua meta.

Peng y Woodrow (2010) argumentan que el ambiente de la clase está constituido por tres componentes (Apoyo del docente, Cohesión de los estudiantes y Orientación de la tarea), y sostienen que estas tres variables son las que tienen mayor relevancia en este contexto de aprendizaje. En consideración con el último componente, Khajavy *et al.* (2016) indican que las tareas que son interesantes y que implican un desafío provocador para un sujeto que aprende una L2 son un elemento que contribuye en gran manera al incremento del compromiso con el aprendizaje. Respecto a la literatura revisada, es claro que existe una relación entre los componentes del ambiente de la clase, la motivación del estudiante y su grado de compromiso.

2.4 Ansiedad en las evaluaciones

Balogun, Balogun, Onyencho (2017) afirman que la ansiedad ante las evaluaciones (AE) se presenta en los individuos como una tendencia relativamente estable, que ocasiona una respuesta emocional desproporcionada en situaciones en que debe aplicarse una evaluación en el ámbito académico y tiene origen debido al bajo desempeño y a los posibles resultados negativos. Al respecto, Putwain y Symes (2018) argumentan que la mayoría de los individuos experimentarán momentos de alto estado de ansiedad transitorio en algún punto durante una situación en la que deban ser evaluados. Esto permite pensar que la AE, así como otras formas de ansiedad causadas por otras situaciones, traen consigo preocupación y respuestas psicológicas y fisiológicas. Oxford (2017) explican que los docentes usualmente observan que aquellos que aprenden una lengua extranjera se enfrentan a diversos signos físicos como respuesta a la ansiedad, tales como tensión muscular, temblor y sequedad en la garganta.

En lo que respecta al aprendizaje de una lengua extranjera, Toyama y Yamazaki (2021) explican que este está estrechamente conectado con las emociones. En este tenor, Macintyre (1999) afirma que existe un temor que está conectado con la ansiedad que genera el aprendizaje de una L2, el cual puede definirse como una reacción de preocupación y un estado emocional negativo generado por el aprendizaje o el empleo de la lengua meta. Al respecto, Gómez, Restrepo y Díaz-Larenas (2021) señalan que el aula donde se aprende una lengua extranjera se constituye en el ambiente donde los estudiantes perciben ansiedad y temor dado que el desempeño comunicativo es permanentemente evaluado por el docente. Además, y de forma indirecta, los pares se convierten en una fuente de ansiedad debido a los juicios negativos que podrían emitir en el momento en que se evidencie alguna limitación lingüística en este contexto. Al respecto, Cakici (2016) manifiesta que existe una correlación positiva entre la ansiedad en la clase de lengua extranjera y la AE; además, Balogun, Balogun, Onyencho (2017) demostraron que la AE tiene un impacto negativo en el desempeño académico.

2.5 Estudios empíricos concernientes a las variables del estudio

A continuación, se presentan algunos estudios empíricos que exponen diversos factores que inciden el aprendizaje de una lengua extranjera (cognitivos, afectivos y comportamentales), afines a esta investigación. Al respecto, Amiryousefi, Amirian y Ansari (2019) examinaron la relación entre el ambiente de la clase (AC), conducta del docente (CD), compromiso del estudiante en la clase de inglés (CECI) y la motivación de estado (ME) en una población de 110 estudiantes universitarios en Irán. Se confirmó la existencia de una correlación significativa de carácter positivo entre el AC y el CECI ($r = .52$, $p < 0.05$), y una débil positiva entre el AC y la ME ($r = .21$, $p < 0.05$). No se encontró ninguna correlación entre la CD y el CECI, ni entre la CD y la ME. Estos autores enfatizaron que estas variables influyen de manera significativa la realización de las tareas de aprendizaje realizadas por un estudiante que aprende inglés, al igual que en el desarrollo de la lengua meta.

Zheng *et al.* (2018) estudiaron las relaciones entre la motivación en el aprendizaje del inglés en línea (MAIL) y la auto-regulación del aprendizaje del inglés en línea (AAIL) a través de un Modelo con

Ecuaciones Estructurales (MEE) con una población de 293 estudiantes universitarios en China. Los análisis de sendero indicaron que el factor ‘Interés cultural’ ejerce una influencia positiva en los factores correspondientes al ‘Establecimiento de metas’ ($\beta = 0.35, p < 0.001$), ‘Manejo del tiempo’ ($\beta = 0.27, p < 0.01$) y la ‘Autoevaluación del aprendizaje’ ($\beta = 0.29, p < 0.001$). Por otro lado, el factor de ‘Experiencia en el aprendizaje del inglés en línea’ resultó incidir negativamente sobre las ‘Estrategias de tareas’ ($\beta = -0.19, p < 0.001$), sobre el ‘Manejo del tiempo’ y ‘Búsqueda de ayuda’ respectivamente’ ($\beta = -0.32, p < 0.001$; $\beta = -0.32, p < 0.001$). Estos investigadores explican que un individuo que tiene experiencias positivas en su aprendizaje del inglés en línea tiende a ser más flexible e independiente en su proceso de aprendizaje auto-regulatorio.

Por su parte, Wang y Zhan (2020) emplearon un MEE para examinar las relaciones entre las creencias sobre el aprendizaje del inglés en línea (CAIL), la ansiedad en las evaluaciones en línea (AEL), la motivación en el aprendizaje del inglés en línea (MAIL) y la auto-regulación en el aprendizaje del inglés en línea (AAIL) con un grupo de 425 estudiantes de inglés en un contexto universitario en China. Los resultados evidenciaron que las CAIL ($\beta = 0.25, p < 0.01$) y la AEL ($\beta = -0.20, p < 0.01$) se constituyen en un predictor positivo de la AAIL en esta población. Además, se encontró que las CAIL ($\beta = 0.31, p < 0.01$) predicen de manera positiva la MAIL. Por otro lado, se reportó que la AEL ($\beta = -0.29, p < 0.01$) es un predictor negativo de la MAIL. Los resultados anteriores indican que la MAIL media las asociaciones entre las CAIL y la AAIL, así como también aquellas entre la AEL y la AAIL. Se concluyó que las creencias positivas, la mantención de un nivel de ansiedad bajo y una alta motivación son aspectos que benefician la autorregulación del aprendizaje.

Li *et al.* (2021) investigaron los efectos del ambiente de la clase (AC) y la inteligencia emocional de rasgo (IER) sobre el disfrute de la clase de inglés (DCI) y la ansiedad en la clase de lengua extranjera (ACLE) con una muestra de 1295 estudiantes universitarios de Beijing. El coeficiente de correlación de Pearson reveló que el AC ejerce un impacto de carácter positivo sobre DCI ($r = .675, p \leq 0.01$) y negativo sobre la ACLE ($r = -.242, p \leq 0.01$). Además, se encontró que la IER tiene un efecto positivo sobre el DCI ($r = .440, p \leq 0.01$) mientras que es negativo sobre la ACLE ($r = -.440, p \leq 0.01$). Estos valores significan que aquellos estudiantes que tienen una percepción más positiva del AC tienden a disfrutar más y a sentir un nivel de ansiedad menor en la clase de inglés. Adicionalmente, quienes poseen una mayor conciencia emocional tienden a experimentar mayor disfrute y menos ansiedad en este contexto de aprendizaje.

3 Metodología

Se realizó una investigación no experimental con enfoque cuantitativo ex-post-facto, de corte transversal y nivel explicativo con el objetivo de examinar las relaciones existentes entre la autorregulación, la motivación, la ansiedad en las evaluaciones y el ambiente en la clase de inglés en línea, a través de un modelo con ecuaciones estructurales (MEE).

3.1 Contexto y población del estudio

Los participantes en este estudio corresponden a 542 estudiantes que cursan la asignatura de inglés, procedentes del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, ubicada en la ciudad de Medellín,

Colombia. Esta población se encuentra matriculada en diversos programas correspondientes a los ciclos de educación técnica, tecnológica y profesional, y todos ellos deben aprobar la competencia en lengua extranjera inglés como un requisito de graduación. Del total de la muestra, las mujeres corresponden a un 62,3% (338) y los hombres constituyen el 37,7% (204). La población encuestada se encuentra dividida en estratos poblacionales, en consideración con el nivel de dominio de la lengua extranjera, en concordancia con los cursos aprobados y las horas correspondientes según lo establecido en el plan de estudios en que cada estudiante se ha matriculado: Nivel A1 – Básico (246), Nivel A2 – Básico superior (181) y Nivel B1 – Intermedio (115). El rango de edad de los encuestados está entre los 16 y 56 años ($M = 22,78$; $DE = 5,75$).

Se considera importante mencionar que la asignatura de inglés se desarrolla por medio de sesiones que tienen lugar en encuentros sincrónicos por videoconferencia, debido a la contingencia ocasionada por el COVID-19, los cuales permiten la interacción entre estudiantes y docente. Por lo tanto, los estudiantes emplean dispositivos móviles o equipos de cómputo que facilitan el acceso a la clase de forma remota, en consideración con el enfoque pedagógico denominado ‘Aula Invertida desde Encuentros Sincrónicos’ (Marshall; Rodríguez Buitrago, 2017). En este marco de aprendizaje, el docente emplea el tiempo de cada encuentro sincrónico para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la L2, puesto que con antelación asigna los contenidos y diversos recursos de la internet a los estudiantes para que los estudien y se preparen para participar en la clase. En este orden de ideas, se emplearán los hallazgos para intervenir el currículo de lengua extranjera inglés y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Instrumentos de recogida de datos

El primer instrumento correspondió al *Cuestionario sobre la Motivación en el Aprendizaje del Inglés en Línea* (CMAIL) creado por Zheng *et al.* (2018), el cual mide el grado de motivación de los individuos que estudian inglés en línea. Este cuestionario está conformado por cinco factores que corresponden a un sistema motivacional, el cual involucra las motivaciones intrínseca, extrínseca, instrumental e integrativa, distribuidos en 16 enunciados de la siguiente manera: *Experiencia en el aprendizaje del inglés en línea* (3 ítems referentes a los motivos situacionales específicos referentes al aprendizaje en línea, o las experiencias previas sobre el aprendizaje a través de este medio); *Interés cultural* (3 ítems concernientes al interés del estudiante en aspectos culturales concernientes a la lengua inglesa a los cuales se puede acceder por medio de programas de televisión, revistas, música o películas); *Instrumentalidad de promoción* (3 ítems que comprenden las metas personales en el aprendizaje, como es adquirir un alto nivel de dominio en la L2 para alcanzar un mejor futuro a nivel personal); *Instrumentalidad de prevención* (3 ítems concernientes al reconocimiento de los deberes y obligaciones académicas, como es estudiar inglés para aprobar un examen); *Expectativas de los demás* (4 ítems referentes a las expectativas de los padres, docente y compañeros, con respecto al aprendizaje del inglés en línea).

Las respuestas de los ítems se puntúan en una escala Likert en donde el valor mínimo es ‘1’ (Totalmente de acuerdo) y ‘5’ es el más alto (Totalmente en desacuerdo). El nivel de confiabilidad (consistencia interna) del instrumento determinado por el test alfa de Cronbach resultó ser adecuado, dado que se obtuvo un valor de 0.834.

La segunda fuente de datos correspondió al *Cuestionario de Autorregulación en el Aprendizaje del Inglés en Línea* (CAAIL), construido por Zheng *et al.* (2018), por medio de 20 enunciados distribuidos en seis factores, distribuidos de la siguiente manera: *Establecimiento de metas* (4 ítems correspondientes a la

planificación y preparación de resultados de aprendizaje en línea); *Gestión del tiempo* (3 ítems concernientes a la reserva de un tiempo específico para el aprendizaje del inglés en línea); *Estrategias de tareas* (3 ítems referentes a la adopción de estrategias adecuadas para cumplir con las tareas que se realizan); *Estructura del ambiente* (4 ítems relacionados con hallar los lugares indicados para el aprendizaje del inglés en línea); *Búsqueda de ayuda* (3 ítems que atañen solicitar ayuda a los compañeros o docentes para el aprendizaje del inglés en línea); *Autoevaluación* (3 ítems que abordan la autoapreciación de aquellos que aprenden inglés en línea). El propósito de este instrumento consiste en medir la autorregulación del aprendizaje, a través de una escala Likert que va de 1 (Nunca) a 5 (Siempre). El alfa de Cronbach indicó un resultado de 0.914, lo que evidencia un alto nivel de confiabilidad (consistencia interna) de los ítems que conforman el instrumento.

El tercer instrumento de recogida de datos correspondió al *Cuestionario sobre el Ambiente de la Clase de Inglés* (CACI) propuesto por Peng y Woodrow (2010), conformado por tres 13 enunciados distribuidos en tres factores de la siguiente manera: *Orientación de la tarea* (5 ítems que atañen a la importancia de finalizar las actividades académicas y percibir su utilidad); *Apoyo del docente* (4 ítems referentes a ciertas actitudes del docente en el aula, tales como la ayuda, amistad, confianza, e interés en sus estudiantes); *Cohesión de los estudiantes* (4 ítems que corresponden al grado de conocimiento, ayuda y apoyo entre los compañeros del curso). La medición de estos tres componentes que configuran el ambiente de la clase de inglés en línea se realizó con una escala Likert, que va desde 1 (Totalmente de acuerdo) a 5 (Totalmente en desacuerdo). En cuanto a la confiabilidad del instrumento, se obtuvo un valor de 0.917 correspondiente al alfa de Cronbach, lo que significa que la consistencia interna de los ítems es alta.

Finalmente, se empleó el cuestionario correspondiente al *Inventario de la Ansiedad ante las Evaluaciones en Línea* (IAEL), diseñado por Alibak, Talebi y Neshat-doost (2019), el cual evalúa la ansiedad de los estudiantes que realizan sus estudios académicos mediados por recursos tecnológicos con ayuda de la internet, o en otras palabras, en línea. Este instrumento está conformado por tres factores: *Psicológico* (El primero contiene 6 ítems concernientes a los pensamientos y sentimientos del individuo durante la evaluación); *Fisiológico* (5 ítems que corresponden a las respuestas a nivel físico en aquellos que realizan una evaluación); *Interacción en línea* (7 ítems que se refieren al grado de competencia, interacción con el docente y los pares, en un ambiente en línea). Estos ítems son presentados en una escala de valoración Likert, que va de 1 (Nada), hasta 4 (Mucho). En lo que respecta a esta muestra, se obtuvo un alfa de Cronbach con un valor de 0.929, lo que indica un buen nivel de consistencia interna del instrumento.

3.3 Procedimiento y recogida de los datos

Los instrumentos de recolección de datos fueron enviados a 1252 estudiantes matriculados en los cursos de inglés entre el nivel 1 al 6, los cuales fueron seleccionados de manera aleatoria. El propósito de la investigación y el consentimiento informado se enviaron a cada correo electrónico junto con el enlace al formulario de Google para el diligenciamiento de los cuatro instrumentos de forma autoaplicada, en línea, con una duración de 10 minutos aproximadamente. De esta cantidad, 542 participantes diligenciaron los cuestionarios (nivel de confianza = 99%; margen de error = 5%). Los datos fueron recopilados entre los meses de mayo y junio de 2021, dos semanas antes de finalizar el semestre académico y durante la tercera ola de la pandemia en Colombia, según información del Ministerio de Salud y el Instituto Nacional de Salud. Los datos

recopilados se agruparon en una matriz de información y luego se analizaron con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (IBM SPSS 24). Posteriormente, se empleó el software IBM AMOS versión 26 para la elaboración del modelo con ecuaciones estructurales.

3.4 Análisis de los datos

Para evaluar la estructura factorial de los instrumentos en la muestra de este estudio, se ejecutaron análisis factoriales exploratorios (AFE) en IBM SPSS v. 24 con todos los ítems de cada instrumento mediante la factorización de ejes principales y el método de rotación Promax. A través del test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) se determinó que los ítems estaban suficientemente interrelacionados para poder proceder con los análisis factoriales. Se consideraron los valores de las comunalidades (valores mayores a 0.2) y los valores de las cargas factoriales (coeficientes mayores a 0.4) para la eliminación de ítems. A partir de los nuevos factores encontrados en los AFE se determinaron los coeficientes de correlación bivariada de orden cero (coeficiente de Pearson) y se comenzó el modelado con ecuaciones estructurales en IBM AMOS v. 26. Se evaluó la asimetría para verificar la normalidad multivariante de la muestra mediante el coeficiente de Mardia. Debido a que el valor fue alto, se utilizó el método de máxima probabilidad. Para evaluar el ajuste de los datos al modelo hipotético se calcularon la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), la raíz del residuo cuadrático medio (RMR), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI), el índice de ajuste normalizado (NFI), el índice de ajuste comparativo (CFI), y el error cuadrático medio de aproximación por grado de libertad (RMSEA).

4 Resultados

En la Tabla 1 se presentan los factores finales con sus correspondientes ítems luego de analizar a través del AFE cada uno de los instrumentos. Como puede apreciarse, solo el CACI conservó su estructura factorial original. En los demás instrumentos se redujo el número de factores, esto debido a que algún factor no emergió en los análisis o bien porque los ítems de dos factores en la versión original cargaron a un solo factor luego de los AFE.

Tabla 1 – Factores de cada instrumento con sus correspondientes ítems luego de los AFE

Instrumentos	Factores	Ítems
CMAIL	Experiencia en el aprendizaje del inglés en línea (EAIL)	1, 2, 3
	Interés cultural (IC)	4, 5, 6
	Instrumentalidad de promoción/Expectativa de los demás (IPED)	7, 8, 14, 16
	Instrumentalidad de prevención (IPRE)	10, 11, 12, 13
CAAIL	Establecimiento de metas (EM)	1, 2, 3, 4

	Estructura del ambiente (EA)	5, 6, 7, 8
	Estrategia de tareas (ET)	9, 10, 11
	Búsqueda de ayuda/Autoevaluación del aprendizaje (BAAE)	15, 16, 17, 18, 19, 20
CACI	Orientación a la tarea (OT)	1, 2, 3, 5
	Cohesión de los estudiantes (CE)	6, 7, 8, 9
	Apoyo del docente (AD)	10, 11, 12, 13
IAEL	Dimensión psicológica/Dimensión fisiológica (DPDF)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
	Dimensión interacción en línea (DIL)	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

Fuente: elaboración de los autores.

Leyenda: Las siglas correspondientes a los instrumentos son las siguientes: 1. CMAI – Motivación en el Aprendizaje del Inglés en Línea / 2. CAAIL – Autorregulación en el Aprendizaje del Inglés en Línea / 3. CACI – Cuestionario sobre el Ambiente de la Clase de Inglés / 4. IAEL – Ansiedad ante las Evaluaciones en Línea.

La Tabla 2 muestra los coeficientes de correlación bivariada de orden cero (coeficiente de Pearson) entre todos los nuevos factores. Resaltan los dos factores del CMAIL (EAIL y IC) y los factores EM, EA y ET del CAAIL que presentaron correlaciones estadísticamente significativas con prácticamente todos los demás factores. Todas las correlaciones estadísticamente significativas fueron de grado medio o bajo. No hubo ninguna correlación de grado alto.

Tabla 2 – Coeficientes de correlación bivariada de orden cero entre las variables

	EAIL	IC	IPED	IPRE	EM	EA	ET	BAAE	OT	CE	AD	DPDF	DIL
EAIL	1	.35**	.14**	.19**	-.40**	-.32**	-.36**	-.18**	.60**	.31**	.37**	.17**	.38**
IC		1	.19**	.09*	-.28**	-.18**	-.25**	-.20**	.24**	.21**	.13**	.14**	0.06
IPED			1	.42**	-0.04	0.01	-.17**	-.28**	.09*	0.07	0.00	-.12**	-.22**
IPRE				1	-0.02	-0.07	-.18**	-.14**	.24**	.12**	.19**	-.28**	-.15**
EM					1	.54**	.53**	.40**	-.41**	-.27**	-.25**	-.24**	-.20**
EA						1	.47**	.30**	-.41**	-.27**	-.29**	-.20**	-.20**
ET							1	.47**	-.35**	-.26**	-.21**	-.09*	-0.08
BAAE								1	-.14**	-.36**	-0.04	-0.03	0.07
OT									1	.50**	.66**	.19**	.31**
CE										1	.46**	.28**	.20**
AD											1	.14**	.24**
DPDF												1	.53**
DIL													1

Fuente: elaboración de los autores

Leyenda: Las siglas correspondientes a los factores que conforman cada instrumento se definen en la Tabla 1. Correlaciones significativas para * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Respecto al modelo de ecuaciones estructurales (MEE), este mostró, en primera instancia, la existencia de una correlación de grado positivo medio entre los factores de segundo orden, que corresponden a la autorregulación del aprendizaje y el ambiente de clase, con un valor de $r = .560$, $p \leq 0.01$ (Figura 1). El vector curvo con flecha en cada extremo indica la covariación entre ambas variables latentes, las cuales corresponden a dos constructos que inciden directamente en el aprendizaje de una L2. Este resultado significa que, en esta población, el empleo de las estrategias de autorregulación (EAR), principalmente las de estructura del ambiente y estrategias de tareas, ejercen un efecto positivo en el ambiente de la clase de inglés en línea. Del mismo modo, aquellos individuos que encuentran una atmósfera óptima que involucra la mediación del docente y la cohesión de los estudiantes, utilizan estrategias de autorregulación para obtener un mejor desempeño académico en la lengua meta.

Este primer hallazgo conlleva a considerar la idea de que la clase en línea requiere actividades que garanticen el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, la interacción entre los participantes y un docente que fomente el interés y atienda las dudas y necesidades concernientes a los procesos de formación. Al respecto, Berridi Ramírez y Martínez Guerrero (2017) explican que la autorregulación es un prerrequisito para el aprendizaje virtual y este ambiente requiere mayor independencia y la activación de EAR que permitan la construcción de conocimientos.

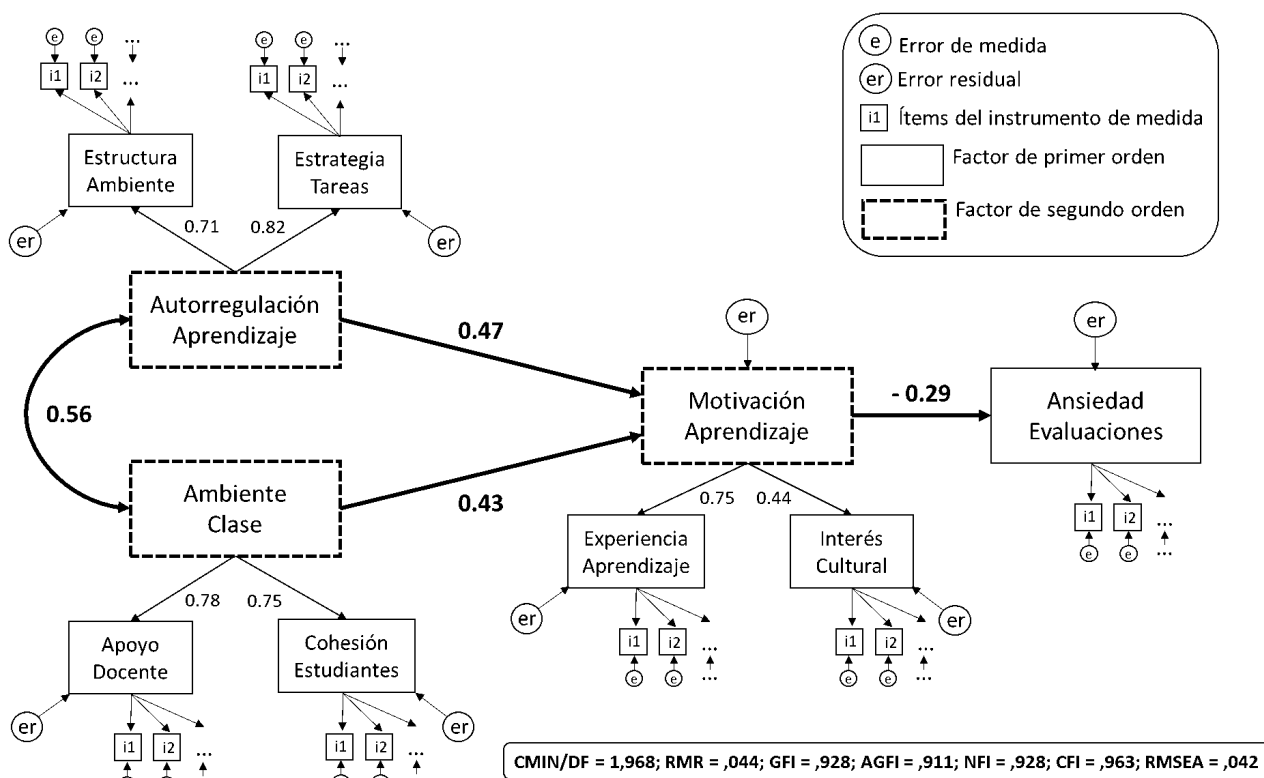
De acuerdo con el MEE, la autorregulación en el aprendizaje influye de manera directa y con un efecto positivo de carácter medio sobre la motivación en el aprendizaje del inglés en línea, puesto que $\beta = .47$, $p < .001$ (Figura 1). Esto se evidencia en la flecha que parte desde la variable de segundo orden que corresponde a la autorregulación, y que tiene como punto de llegada la variable concerniente a la motivación. Este resultado quiere decir que, el empleo de las EAR genera un mayor incremento en la motivación en el aprendizaje de la L2, especialmente a partir de las variables de primer orden que atañen a la estructura del ambiente donde tiene lugar la clase, y las estrategias de tareas. En este sentido, podría considerarse que la motivación es un aspecto importante en los procesos que implican la autodirección en el aprendizaje en un entorno virtual, y esto conducirá al individuo a lograr resultados favorables en su rendimiento académico, dado que esto implica interés y entusiasmo en esta modalidad de aprendizaje. En esta línea, Kim, Brady y Wolters (2020) sustentan que aquellos individuos que utilizan las EAR tienden a aplicarlas para incrementar su motivación.

De igual modo, El MEE reveló que el ambiente de clase ejerce una influencia positiva de nivel medio sobre la motivación en el aprendizaje del inglés en línea, respaldado por un valor de $\beta = .43$, $p < .001$ (Figura 1). Esto se comprueba con la dirección del sendero marcado por la flecha que inicia desde la variable que concierne al ambiente de clase, y se desplaza hasta llegar a la variable latente que atañe a la motivación. Este resultado indica que, un ambiente de clase donde existe el apoyo del docente y la cohesión de los estudiantes origina una mayor motivación en el aprendizaje. Esto conduce a pensar que un buen ambiente de aprendizaje favorece el alcance de las metas trazadas, a partir del esfuerzo y aprovechamiento de los recursos que ofrece la internet para el logro de la competencia comunicativa en la L2. En el contexto donde tuvo lugar este estudio, el aprendizaje de la lengua meta se fundamenta bajo el modelo de 'Aula Invertida desde Encuentros Sincrónicos'. Al-Abdullatif (2020) indica que este modelo permite a los individuos tener el control sobre el proceso de aprendizaje, seleccionar las estrategias y tareas más convenientes, por lo que se produce un incremento en la motivación.

Finalmente, el sendero que marca la flecha que parte desde la variable que corresponde a la motivación del aprendizaje en línea, evidencia una incidencia estadísticamente significativa de carácter negativo leve sobre la ansiedad ante las evaluaciones, puesto que $\beta = -.29$, $p < .001$ (Figura 1). La interpretación de

este hallazgo corresponde a que mientras mayor es el nivel de la motivación en la clase, fundamentado en las experiencias previas sobre esta lengua (motivación intrínseca y/o extrínseca), y en el posible interés de acceder a la cultura de aquellos que hablan la lengua inglesa (motivación instrumental) por medio de diversos recursos audiovisuales, menor es el grado de ansiedad ante las evaluaciones que se realizan para monitorear el aprendizaje de la L2 en línea. Este hallazgo respalda la idea de que un alto grado de motivación tiene el poder de reducir la ansiedad que causa las evaluaciones, al igual que el temor a la evaluación negativa (Gómez; Restrepo; Díaz-Larenas, 2021).

Figura 1 – Modelo con ecuaciones estructurales de las relaciones entre los factores



Fuente: elaboración de los autores.

5 Discusión

Como se ha mencionado anteriormente, se empleó un modelo con ecuaciones estructurales (MEE) con el propósito de examinar las relaciones existentes entre la autorregulación, la motivación, la ansiedad en las evaluaciones y el ambiente en la clase del inglés en línea. En consideración con el primer hallazgo, el MEE indica la existencia de una correlación positiva entre la autorregulación y el ambiente de clase ($r = .560$, p

≤ 0.01). Esto indica que, un ambiente de clase dinámico, flexible, interactivo, con tareas interesantes y pertinentes, en donde los individuos que aprenden una L2 cuentan con el apoyo del docente y tiene lugar la cohesión de los estudiantes, posiblemente estimulará la utilización de estrategias de autorregulación. Xiao y Yang (2019) sostienen que los estudiantes que aprenden inglés bajo condiciones de enseñanza en las que los docentes aplican una evaluación formativa de manera proactiva, tienen efectos positivos en las estrategias de autorregulación que los estudiantes aplican, dado que la retroalimentación correctiva que ellos reciben les ayuda a comprender la mejor manera de utilizarlas para aprender la lengua meta.

Además, debido a la pandemia causada por el COVID-19, el aprendizaje tiene lugar en plataformas digitales, con la asistencia de estrategias de autorregulación (Carter *et al.*, 2020). Bajo esta dinámica, es necesario que los estudiantes empleen estas estrategias, dado que hay ocasiones en las que el docente está ausente para ofrecer algún tipo de apoyo (Wong *et al.*, 2019). Por lo tanto, las estrategias de autorregulación son un recurso que posibilita el éxito académico cuando se trata del aprendizaje en línea, puesto que estas favorecen el autocontrol, el automonitoreo, y la autoevaluación de su aprendizaje (Alotumi, 2021).

En segunda instancia, el MEE indicó que la autorregulación en el aprendizaje influye de manera directa y con un efecto positivo de carácter medio sobre la motivación en el aprendizaje del inglés en línea ($\beta = .47$, $p < .001$). Este resultado quiere decir que, se presentará un mayor incremento en la motivación en el aprendizaje del inglés en línea en los individuos que emplean las estrategias de autorregulación (EAR). Este resultado coincide con los hallazgos de Khajavy *et al.* (2016), quienes reportan que el ambiente de clase tiene una incidencia directa en la motivación de los estudiantes y se constituye en un predictor moderado de la motivación ($\beta = .37$, $R^2 = .13$, $f^2 = .15$). Además, se encuentra afín con los resultados empíricos del estudio de A'Yun (2017) ($r = .264$, $p \leq .005$), quien afirma que ambos aspectos tienen una estrecha relación con los logros de aprendizaje en la L2. Al respecto, Vanslambrouck *et al.* (2018) sostienen que los estudiantes que utilizan las EAR al igual que estrategias motivacionales para el aprendizaje de una lengua extranjera en línea, tienen una alta posibilidad de culminarlo y alcanzar las metas propuestas para llevarlo a cabo.

En este tenor, Lee, Watson y Watson (2019) sustentan que la importancia y el interés que los estudiantes que aprenden una L2 atribuyen a las tareas y las EAR que emplean, ejercen un efecto positivo en la motivación, en el logro académico y en su comportamiento frente al aprendizaje. Este segundo hallazgo conlleva a pensar que los estudiantes aplican la autorregulación en el aprendizaje como un recurso que permite tener control sobre la cognición, establecer metas claras sobre los logros de aprendizaje y mantener su motivación para aprender la lengua meta, guiados por aspectos estructurales del ambiente y por las estrategias aplicadas para cumplir con las tareas requeridas para el desarrollo de la L2 en línea. De acuerdo Quesada-Pallarès *et al.* (2019), las EAR y la motivación son aspectos que conducen a los estudiantes a tener un mayor éxito académico.

En tercer lugar, se evidenció en el modelo que el ambiente de clase ejerce una influencia positiva de grado medio sobre la motivación en el aprendizaje en línea ($\beta = .43$, $p < .001$). Esto quiere decir que, en un ambiente de clase donde existe el respaldo del docente y tiene lugar la cohesión de los estudiantes, se produce un incremento de la motivación frente al estudio de una lengua extranjera, lo cual es afín con los hallazgos empíricos reportados por Amiryousefi, Amirian y Ansari (2019) ($r = .21$, $p < 0.05$) y Peng y Woodrow (2010) ($r = .21$, $p < 0.05$). Esto conlleva a pensar que los estudiantes podrían sentir mayor motivación para participar y realizar las tareas que promueven el desarrollo de la L2 cuando están en un ambiente donde el docente los trata con respeto, se muestra colaborador, escucha y presta su ayuda a todos aquellos

que tienen dificultades. En este punto, Amiryousefi, Amirian y Ansari (2019) enfatizan que, si los docentes ofrecen apoyo y son amigables, los estudiantes estarán más interesados y enganchados en las actividades que se desarrollan en la clase. Por otro lado, Peng y Woodrow (2010) señalan que la cohesión de los estudiantes tiene un impacto positivo en su comportamiento en la clase de inglés.

Se considera importante mencionar que, de acuerdo con Zheng *et al.* (2018), entre más positiva es la percepción de los estudiantes frente a su experiencia de aprendizaje de la L2 en línea, en menor proporción reconocen que requieren de esfuerzos para aplicar estrategias referentes a la realización de las tareas y de solicitar ayuda de otras personas. Por lo tanto, podría considerarse que es más probable que aquellos estudiantes que tienen pocas experiencias previas sobre el aprendizaje de la L2 a través de una plataforma digital o que no han sido gratificantes, busquen apoyo de sus compañeros o del docente, en comparación con aquellos que han tenido prácticas positivas. Zheng *et al.* (2018) también explican que los estudiantes que tienen actitudes favorables hacia el aprendizaje del inglés en línea tienen una mayor tendencia de auto comprometerse en el desarrollo de las tareas.

Finalmente, el MEE indica la existencia de un efecto negativo leve de la motivación sobre la ansiedad ante los exámenes en línea ($\beta = -.29$, $p < .001$), lo cual es afín con los resultados empíricos reportados por Ödemis y Uslu (2014) ($\beta = -.68$, $p < 0.01$) y Alico (2016) ($r = -.420$, $p < 0.01$). Este resultado significa que mientras mayor es el nivel de la motivación en la clase de inglés, fundamentado en las experiencias previas sobre esta lengua (motivación intrínseca y/o extrínseca) y en el posible interés de acceder a la cultura de aquellos que hablan la lengua inglesa (motivación instrumental) por medio de diversos recursos audiovisuales, menor es el grado de ansiedad ante las evaluaciones que se realizan para monitorear el aprendizaje de la L2 en línea. En este modelo, se presenta una fuente interna y otra externa que genera la motivación por el aprendizaje del inglés (experiencia de aprendizaje e interés cultural), lo que posiblemente indica la fuente del esfuerzo y de la persistencia de esta muestra ante el aprendizaje del inglés en línea. Bashori *et al.* (2020) explican que durante el aprendizaje del inglés en línea es fundamental mantener una motivación alta, dado que cada vez que se sientan ansiosos, serán capaces de continuar sin sentirse presionados o agobiados.

En este sentido, Núñez-Peña, Suárez-Pellicioni y Bono *et al.* (2016) señalan que las evaluaciones que se realizan en línea, que implican preguntas abiertas y presentaciones orales, se constituyen en fuentes de ansiedad y repercuten en los individuos generando una respuesta psicológica y fisiológica. Al respecto, Adesola y Li (2018) sostienen que aquellos con mayores niveles de ansiedad tienen mayor probabilidad de reprobarlas. Por lo tanto, se considera importante que los docentes contribuyan a disminuir la tensión que generan los momentos que implican el monitoreo de los logros de aprendizaje a través de la evaluación y crear una atmósfera que reduzca la ansiedad.

6 Conclusiones

Las relaciones existentes entre la autorregulación, la motivación, la ansiedad en las evaluaciones y el ambiente en la clase del inglés en línea se examinaron por medio de un MEE. Este estudio aporta evidencia empírica que respalda los referentes teóricos expuestos en lo concerniente a la autorregulación, el ambiente de clase en línea, la motivación y la ansiedad ante las evaluaciones, lo cual contribuye a la comprensión de este fenó-

meno en el campo de la lingüística aplicada en la enseñanza de una lengua extranjera en el contexto colombiano. Además, se considera que estos resultados presentan un panorama importante de la manera en que el aprendizaje de la lengua meta se desarrolla por medio de los recursos en línea, a través de la implementación del modelo de aula invertida en encuentros sincrónicos. Según Al-Abdullatif (2020), los individuos que emplean las EAR bajo este modelo obtienen mejores resultados académicos en la L2.

Los hallazgos de este estudio demostraron que aquellos estudiantes que emplean diversas estrategias de autorregulación, dentro de un ambiente de clase que los incite a participar y los convoque al aprendizaje, desarrollarán una mayor motivación (intrínseca e instrumental), y esto incide en la reducción de la ansiedad ante las evaluaciones que se realizan a través de un entorno digital. En este escenario, el docente tiene funciones de alta importancia dada su influencia en el aprendizaje: orientar las tareas y el clima que genera en la clase (Khajavy; Macintyre; Barabadi, 2017), promover la participación (Amiryousefi; Amirian; Ansari, 2019), crear actividades para desarrollar la competencia comunicativa (An *et al.*, 2021), propiciar ambientes reales de comunicación por medio de los recursos digitales (Zheng *et al.*, 2018), e incentivar el interés y la autonomía dentro del nuevo reto que implica el aprendizaje de una lengua extranjera en línea (Tao *et al.*, 2020).

Esta investigación presenta ciertas implicaciones pedagógicas que atañen a los educadores de lengua extranjera, diseñadores de currículo en la enseñanza del inglés en línea y para aquellos a cargo de generar políticas públicas referentes a la enseñanza de una L2. En primera instancia, se considera importante que los docentes de inglés creen ambientes de aprendizaje agradables y motivantes dentro de un contexto que posibilite el apoyo docente-estudiante y estudiante-estudiante, en un escenario de colaboración y no de competencia. La enseñanza de una lengua extranjera no se trata simplemente de orientar contenidos por medio de una plataforma digital (Pelikan *et al.*, 2021); esta labor requiere de unas competencias especiales del docente para que pueda ofrecer una educación de calidad dentro de este contexto de aprendizaje (Christensen; Alexander, 2020). Esto quiere decir, competencias que le permitan al docente construir ambientes y diseñar tareas de aprendizaje colaborativo que promuevan la autorregulación, aumenten la motivación y disminuyan la ansiedad de los estudiantes.

En segundo lugar, es evidente que el confinamiento generado por el COVID-19 ha generado retos para los docentes y estudiantes. Desde esta perspectiva, Pelikan *et al.* (2021) afirman que las estrategias de autorregulación, sumadas a una alta motivación extrínseca, podrían contribuir para hacer frente a esta situación y motivar a los estudiantes para que alcancen las metas académicas y de igual modo tengan una sensación de bienestar durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Por lo tanto, es necesario que el docente incremente la motivación intrínseca de aquellos estudiantes que aprenden inglés en línea y promueva la autonomía, en lugar de enfocarse en un trabajo dirigido a la aprobación de las evaluaciones de desempeño (Tao *et al.*, 2020).

Algunas limitaciones de esta investigación fueron las siguientes: primero, la interpretación de los datos que presentó el MEE son resultado de la información suministrada por los instrumentos de medición autoaplicados. Los hallazgos podrían ser más robustos si se involucran las apreciaciones de los docentes y de los estudiantes con relación a las variables abordadas. Segundo, las conclusiones derivadas de este estudio son producto del aprendizaje del inglés en línea en tiempos de confinamiento debido a la pandemia, por medio de un diseño trasversal. Por lo tanto, hay factores motivacionales que afectan el desempeño académico y ciertas variables que podrían cambiar con el tiempo en otras circunstancias.

Finalmente, se proponen algunas posibles líneas de investigación futuras: (1) podría ser interesante explorar otras variables cognitivas y afectivas que no se consideraron en el modelo, dada su incidencia en el aprendizaje de una lengua extranjera, tales como: la autoeficacia en el aprendizaje en términos de las habilidades comunicativas (escucha, habla, lectura y escritura), habilidades metacognitivas, la ansiedad en el aprendizaje, los estilos de aprendizaje entre otras; y (2) realizar un estudio longitudinal que permita medir el rendimiento académico y el tipo de motivación que tienen los estudiantes que aplican estrategias de autorregulación y de aprendizaje, en comparación con aquellos que poco las usan, para evidenciar el grado de efectividad en el aprendizaje entre ambas poblaciones, con miras a reducir la deserción en los cursos de inglés a nivel universitario.

Contribución de los autores

Juan Fernando Gómez Paniagua (Investigador principal)

- Diseño del proyecto
- Recolección de información y aplicación de instrumentos
- Análisis de los datos
- Escritura y revisión del manuscrito
- Aprobación de la versión final del manuscrito

Jorge Emiro Restrepo (Coinvestigador)

- Diseño de proyecto
- Análisis de los datos
- Contribuciones secundarias en la escritura del manuscrito
- Aprobación de la versión final del manuscrito

Claudio Díaz Larenas (Coinvestigador)

- Diseño de proyecto
- Apoyo técnico (escritura, edición y recomendaciones en la elaboración del artículo)
- Aprobación de la versión final del manuscrito

Referencias

- AL-ABDULLATIF, A. M. Investigating self-regulated learning and academic achievement in an eLearning environment: The case of K-12 flipped classroom. *Cogent Education*, United Kingdom, v. 7, n. 1, p. 1–18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1835145>
- A'YUN, Q. The correlation between self-regulated learning and motivation to the achievement. *Didaktika Religia*, Kediri, v. 5, n. 1, p. 53–90, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30762/didaktika.v5i1.853>
- ADESOLA, S. A.; LI, Y. The Relationship between self-regulation, self-efficacy, test anxiety and motivation. *International Journal of Information and Education Technology*, Singapore, v. 8, n. 10, p. 759–763, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.10.1135>
- AL-HOORIE, A. H. Sixty years of language motivation research: Looking back and looking Forward. *SAGE Open*, United States, v. 7, n. 1, p. 1–11, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244017701976>
- ALIBAK, M.; TALEBI, H.; NESHAT-DOOST, H.-T. Development and validation of a test anxiety. *Journal of Educators Online*, United States, v. 16, n. 2, p. 1–16, 2019. Disponible en: https://www.thejeo.com/archive/2019_16_2~2/alibak_talebi__neshatdoost
- ALICO, J. C. Writing anxiety and language learning motivation: Examining causes, indicators, and relationship. *Communication and Linguistics Studies*, New York, v. 2, n. 1, p. 6–12, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11648/j.cls.20160201.12>
- ALOTUMI, M. EFL college junior and senior students' self-regulated motivation for improving English speaking: A survey study. *Heliyon*, Netherlands, v. 7, n. 4, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06664>
- AMIRYOUSEFI, M.; AMIRIAN, Z.; ANSARI, A. Relationship between classroom environment, teacher behavior, cognitive and emotional engagement, and state motivation. *Journal of English Language Teaching and Learning*, v. 11, n. 23, p. 27–56, 2019. Disponible en: https://elt.tabrizu.ac.ir/article_8937.html
- AN, Z.; WANG, C.; LI, S.; GAN, Z.; LI, H. Technology-assisted self-regulated English language learning: Associations with English language self-efficacy, English enjoyment, and learning outcomes. *Frontiers in Psychology*, Switzerland, v. 11, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.558466>
- AOMR, J.; SENG, G.; KAPOL, N. Relationship between willingness to communicate in English and classroom environment among Libyan EFL learners. *Universal Journal of Educational Research*, United States, v. 8, n. 2, p. 605–610, 2020. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080232>
- BALOGUN, A.; BALOGUN, S.; ONYENCHO, C. Test anxiety and academic performance among undergraduates: The moderating role of achievement motivation. *The Spanish Journal of Psychology*, Cambridge, v. 20, n. E14, p. 1–8, 2017. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.5>
- BAO, W. Covid-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, United States, v. 2, n. 2, p. 113–115, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- BASHORI, M.; HOUT, R.; STRIK, H.; CUCCHIARINI, C. Web-based language learning and speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, United Kingdom, v. 35, n. 5-6, p. 1058–1089, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770293>
- BERRIDI RAMÍREZ, R.; MARTÍNEZ GUERRERO, J. Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, Coyoacán, v. 39, n. 156, p. 89–102, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.156.58285>

- CAKICI, D. The correlation among EFL learners' test anxiety, foreign Language anxiety and language achievement. *English Language Teaching*, Canada, v. 9, n. 8, p. 190–203, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v9n8p190>
- CARTER, R. A.; RICE, M.; YANG, S.; JACKSON, H. Self-regulated learning in online learning environments: Strategies for remote learning. *Information and Learning Science*, United Kingdom, v. 121, n. 5/6, p. 321–329, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114>
- CHRISTENSEN, R.; ALEXANDER, C. Preparing K-12 schools for a pandemic before it occurs. *Journal of Technology and Teacher Education*, Waynesville, v. 28, n. 2, p. 261–272, 2020. Disponible en: <https://www.learntechlib.org/primary/p/216257/>.
- GÓMEZ, J. F.; RESTREPO, J. E.; DÍAZ-LARENAS. 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*, Murcia, v. 39, n. 2, p. 411–425, 2021. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.426741>
- HUANG, R. H.; LIU, D. J.; TLILI, A.; YANG, J. F.; WANG, H. H. Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020.
- KHAJAVY, G. H.; GHONSOOLY, B.; HOSSEINI-FATEMI, A.; CHOI, C. W. Willingness to Communicate in English: A microsystem model in the Iranian EFL classroom context. *TESOL Quarterly*, United States, v. 50, n. 1, p. 154–180, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.204>
- KHAJAVY, G. H.; MACINTYRE, P. D.; BARABADI, E. Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate. *Studies in Second Language Acquisition*, United Kingdom, v. 40, n. 3, p. 605–624, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263117000304>
- KIM, Y.; BRADY, A. C.; WOLTERS, C. A. College students' regulation of cognition, motivation, behavior, and context: Distinct or overlapping processes? *Learning and Individual Differences*, Luxembourg, v. 80, p. 1–8, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101872>
- KORMOS, J.; CSIZÉR, K. The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, United States, v. 48, n. 2, p. 275–299, 2013*. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.129>
- LEE, D.; WATSON, S. L.; WATSON, W. R. Systematic literature review on self-regulated learning in massive open online courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, Australia, v. 35, n. 1, p. 28–41, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.3749>
- LI, C.; HUANG, J.; LI, B. The predictive effects of classroom environment and trait emotional intelligence on foreign language enjoyment and anxiety. *System*, Amsterdam, v. 96, n. 6, p. 1–11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102393>
- LIAN, J.; CHAI, S. C.; ZHENG, C.; LIANG, J.-L. Modelling the relationship between Chinese university students' authentic language learning and their English self-efficacy during the COVID-19 pandemic. *Asia-Pacific Education Researcher*, Singapore, v. 30, n. 3, p. 217–228, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00571-z>
- LU, X.; ZHENG, Y.; REN, W. La motivación en el aprendizaje de ELE: el caso de hablantes de L1 chino en niveles universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, Complutense, v. 79, p. 79–98, 2019. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/clac.65649>
- MACINTYRE, P. D. 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*. Boston: McGraw-Hill, 1999. p. 24–45.

- MARSHALL, H. W.; RODRIGUEZ BUITRAGO, C. The synchronous online flipped learning approach. In TESOL. In: INTERNATIONAL CONVENTION AND ENGLISH LANGUAGE EXPO, 21.,4, 2017, Seattle, Washington: TEIS News, 2017. p. 16-18. Disponible en: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolteis/issues/2017-03-15/6.html>
- MITRA, A. The impact of motivation on English language learning. *International Journal of Research in English Education*, United Kingdom, v. 1, n. 1, p. 11–15, 2016. DOI: <http://ijreeonline.com/article-1-23-en.html>
- NÚÑEZ-PEÑA, M. I.; SUÁREZ-PELLICIONI, M.; BONO, R. Gender differences in test anxiety and their impact on higher education students' academic achievement. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, v. 228, p. 154–160, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.023>
- ÖDEMIS, I. S.; USLU, M. E. The effect of anxiety and motivation on foreign language achievement: A study of structural equation modeling. *Journal of Teaching and Education*, Mauritius, v. 3, n. 3, p. 53–65, 2014. Disponible en: <http://universitypublications.net/jte/0303/html/H4V390.xml>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Listings of WHO's response to COVID-19*, 2020. Disponible en: <https://www.who.int/news/item/29-06-2020-covidtimeline>. Acceso en: 10 abr. 2021.
- OXFORD, R. *Teaching and researching language learning strategies: Self regulation in context*. Teaching and Researching: Language Learning Strategies (2nd ed.). New York, NY: Routledge, 2017.
- PELIKAN, E. R.; LÜFTENEGGER, M.; HOLZER, J.; KORLAT, S.; SPIEL, C.; SCHOBER, B. Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, Germany, v. 24, n. 2, p. 393–418, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- PENG, J. E. The roles of multimodal pedagogic effects and classroom environment in willingness to communicate in English. *System*, Amsterdam, v. 82, p. 161–173, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.04.006>
- PENG, J.; WOODROW, L. Willingness to communicate in english: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, Michigan, v. 60, n. 4, p. 834–876, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00576.x>
- PUTWAIN, D. W.; SYMES, W. Does increased effort compensate for performance debilitating test anxiety? *School Psychology Quarterly*, Unites States, v. 33, n.3, p. 482–491, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000236>
- QUESADA-PALLARÈS, C.; SÁNCHEZ-MARTÍ, A.; CIRASO-CALÍ, A.; PINEDA-HERRERO, P. Online vs. classroom learning: Examining motivational and self-regulated learning strategies among vocational education and training students. *Frontiers in Psychology*, Switzerland, v. 10, p. 1–13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02795>
- RIGO, D. Y. Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso: Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação Em Revista*, Brazil, v. 33, p. 1–24, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698154275>
- TAO, J.; ZHENG, C.; LU, Z.; LIANG, J. C.; TSAI, C. C. Cluster analysis on Chinese university students' conceptions of English language learning and their online self-regulation. *Australasian Journal of Educational Technology*, Australia, v. 36, n. 2, p. 105–119, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.4844>
- TARANGO, J.; MACHIN-MASTROMATTEO, J. D. The New profile of information professionals as scientific production and communication managers: Identification competences. In: _____ RIKOWSKI, R. (Ed.). *The role of information professionals in the knowledge economy: skills, profile and a model for supporting scientific production and communication*. USA: Chandos Publishing, 2017. p. 6–101.
- TOYAMA, M.; YAMAZAKI, Y. Classroom interventions and foreign language anxiety: A systematic review with narrative approach. *Frontiers in Psychology*, Switzerland, v. 12, p. 1–15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.614184>

- VANSLAMBROUCK, S.; ZHU, C.; LOMBAERTS, K.; PHILIPSEN, B.; TONDEUR, J. Students' motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, United Kingdom, v. 36, p. 33–40, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.002>
- WANG, W.; ZHAN, J. The relationship between English language learner characteristics and online self-regulation: A structural equation modeling approach. *Sustainability*, Switzerland, v. 12, n. 7, p. 1–25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12073009>
- WONG, J.; BAARS, M.; DAVIS, D.; VAN DER ZEE, T.; HOUBEN, G.-J.; PAAS, F. Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, United States, v. 35, n. 4–5, p. 356–373, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>
- XIAO, Y.; YANG, M. Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students' self-regulation in English language learning. *System*, United States, v. 81, p. 39–49, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.004>
- YOU, C.; DÖRNYEI, Z. Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics*, United Kingdom, v. 37, n. 4, p. 495–519, 2016. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/applin/amu046>
- ZHENG, C.; LIANG, J.-C.; LI, M.; TSAI, C.-C. The relationship between English language learners' motivation and online self-regulation: A structural equation modelling approach. *System*, Unites States, v. 76, p. 144–157, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.003>
- ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group, 2011. p. 1-12.