



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD  
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DE INGLÉS COMO  
LENGUA EXTRANJERA**

**Factores afectivos y desempeño en listening en estudiantes del  
Programa del Diploma-Lima, 2024**

**TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE  
SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DE INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA**

**AUTORA:**

Lopez Tutaya, Tisbe Danae ([orcid.org/0009-0004-0877-4382](https://orcid.org/0009-0004-0877-4382))

**ASESOR:**

Dr. Vasquez Reyes, Luis Angel ([orcid.org/0000-0002-7531-2784](https://orcid.org/0000-0002-7531-2784))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Didáctica y Evaluación de los Aprendizajes

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

TRUJILLO – PERÚ

2024

## DEDICATORIA

A mi esposo e hija por su comprensión, soporte y ayuda constante, pero sobre todo por alentarme a seguir adelante y a cumplir mis metas profesionales.

**Tisbe Dánae**

## **AGRADECIMIENTO**

A mi Prof. Luis Ángel Vásquez Reyes por su gran paciencia, persistencia y sobre todo apoyo y motivación para concluir con éxito mi investigación.

**Tisbe Dánae**

# DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

## **Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, VASQUEZ REYES LUIS ANGEL, docente de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Trabajo Académico II titulado: "Factores afectivos y desempeño en listening en estudiantes del Programa del Diploma-Lima, 2024", cuyo autor es LOPEZ TUTAYA TISBE DANA E, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 19%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender el Trabajo Académico II cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 01 de Julio del 2024

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
VASQUEZ REYES LUIS ANGEL <b>DNI:</b> 43116295 <b>ORCID:</b> 0000-0002-7531-2784	Firmado electrónicamente por: LVASQUEZR1 el 23- 07-2024 00:56:42

Código documento Trilce: TRI - 0784993



# DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL AUTOR



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

## **Declaratoria de Originalidad del Autor**

Yo, LOPEZ TUTAYA TISBE DANAÉ estudiante de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan el Trabajo Académico II titulado: "Factores afectivos y desempeño en listening en estudiantes del Programa del Diploma-Lima, 2024", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que el Trabajo Académico II:

1. No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicado, ni presentado anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Firma</b>
TISBE DANAÉ LOPEZ TUTAYA DNI: 44823816 ORCID: 0009-0004-0877-4382	Firmado electrónicamente por: TDLOPEZ el 01-07- 2024 10:31:54

Código documento Trilce: TRI - 0784917



## ÍNDICE

CARÁTULA	
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR	
ÍNDICE	ii
ÍNDICE DE TABLAS	iii
ÍNDICE DE FIGURAS	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. MÉTODO	16
3.1. Tipo y diseño de investigación	16
3.2. Variables y operacionalización	17
3.3. Población, muestra, muestreo	18
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	19
3.5. Procedimientos	20
3.6. Método de análisis de datos	21
3.7. Aspectos éticos	21
IV. RESULTADOS	22
V. DISCUSIÓN	33
VI. CONCLUSIONES	38
VII. RECOMENDACIONES	39
REFERENCIAS	40
ANEXOS	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Variable-Dimensiones-Indicadores-Factores afectivos	17
Tabla 2: Variable-Dimensiones-Indicadores-Desempeño en listening	18
Tabla 3: Muestra de educandos	18
Tabla 4: Validez por juicio de expertos	20
Tabla 5: Confiabilidad del cuestionario factores afectivos	20
Tabla 6: Confiabilidad del cuestionario desempeño en listening	20
Tabla 7: Frecuencia de la variable factores afectivos	22
Tabla 8: Frecuencia de las dimensiones de la variable factores afectivos	23
Tabla 9: Frecuencia de la variable desempeño en listening	24
Tabla 10: Frecuencia de las dimensiones de la variable desempeño en listening	25
Tabla 11: Prueba de Normalidad de las variables factores afectivos y desempeño en listening	27
Tabla 12: Relación de la muestra no paramétrica, según Spearman, entre las variables factores afectivos y desempeño en listening	27
Tabla 13: Rangos de correlación según rho de Spearman	28
Tabla 14: Prueba de Normalidad de la dimensión ansiedad y la variable desempeño en listening	28
Tabla 15: Relación de la Muestra no Paramétrica, según Spearman, entre la dimensión ansiedad y la variable desempeño en listening	29
Tabla 16: Prueba de Normalidad de la dimensión motivación y la variable desempeño en listening	30
Tabla 17: Relación de la Muestra no Paramétrica, según Spearman, entre la dimensión motivación y la variable desempeño en listening	30
Tabla 18: Prueba de Normalidad de la dimensión autoconfianza y la variable desempeño en listening	31
Tabla 19: Relación de la Muestra no Paramétrica, según Spearman, entre la dimensión autoconfianza y la variable desempeño en listening	32

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Niveles de la variable factores afectivos	22
Figura 2: Niveles de las dimensiones de factores afectivos	23
Figura 3: Niveles de la variable desempeño en listening	24
Figura 4: Niveles de las dimensiones de desempeño en listening	25



## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre factores afectivos y el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024. Este estudio se enmarcó en una metodología cuantitativa, no experimental, de tipo transversal y correlacional. La población considerada fue de 130 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 98. Para la recolección de datos, se utilizaron escalas tipo Likert. Los factores afectivos se midieron mediante una escala de 24 ítems, mientras que el desempeño en listening se evaluó con una escala de 18 ítems. Los resultados indicaron un valor de significancia (p-valor) de 0.014, lo que llevó al rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis de investigación. Esto implica que la relación entre factores afectivos y desempeño en listening es estadísticamente significativa. Además, el coeficiente de correlación de Spearman de -0.249 revela una correlación inversa y débil entre ambas variables, indicando que a medida que aumentan los factores afectivos, el desempeño en listening tiende a disminuir ligeramente.

**Palabras clave:** Ansiedad, motivación, autoconfianza, listening, desempeño.

## ABSTRACT

The present research aimed to determine the relationship between affective factors and listening performance among students from a public educational institution following the International Baccalaureate Diploma Programme in Lima, 2024. This study adopted a quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational methodology. The population considered consisted of 130 students, from which a sample of 98 was selected. Likert-type scales were used for data collection, with affective factors measured using a 24-item scale and listening performance assessed through an 18-item scale. The results indicated a significance value (p-value) of 0.014, leading to the rejection of the null hypothesis and acceptance of the research hypothesis. This implies that the relationship between affective factors and listening performance is statistically significant. Additionally, the Spearman correlation coefficient of -0.249 revealed a weak inverse correlation between the two variables, suggesting that as affective factors increase, listening performance tends to decrease slightly.

**Keywords:** Anxiety, motivation, self-confidence, listening, performance.

## I. INTRODUCCIÓN

A nivel global, para adquirir una lengua extranjera, es necesario desarrollar una serie de habilidades o competencias denominadas receptivas o productivas. Dentro de ellas encontramos a la competencia de comprensión oral (listening skills), considerada una competencia receptiva que se asume se adquiere de manera natural una vez expuestos a la lengua, pues así lo hemos hecho en nuestra primera lengua, por exposición; por ello, durante décadas al creerse que la comprensión oral era una mera recreación de mensajes, se asumía que la simple exposición al idioma conllevaría al dominio de la competencia de comprensión oral, tal como Nazarieh et al. (2022), lo describieron en su estudio de la historia sobre las competencias de listening en un segundo idioma.

A nivel internacional, durante muchos años, y a través de la evolución de los diversos métodos de enseñanza de inglés, se priorizó el desarrollo de competencias como producción oral (speaking) o producción escrita (writing), pero se dejó de lado las competencias receptivas como comprensión lectora (reading) y comprensión oral (listening). Y fue a partir de los años 70 con la aparición del enfoque comunicativo que la competencia de listening tiene mayor presencia en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Posteriormente, en los años 90 con el método natural propuesto con Krashen & Terrell (1998), la competencia de listening, toma mayor importancia, ya que afirman que la comprensión precede a la producción, es decir, el estudiante primero debe ser capaz de comprender los mensajes antes de producirlos, pues si no recibe el suficiente input a través de listening, no podrá ser capaz de generar output, en otras palabras, producción oral o speaking. Este planteamiento también lo refuerza Rost (2002) citado en Pratiwi & Andriyanti (2019), al manifestar que ser un buen oyente nos hará mejores hablantes pues la clave para adquirir la competencia en el habla es mejorar la competencia en la escucha. Con estos planteamientos se refuerza la idea de que desarrollar las habilidades de listening son cruciales en el proceso de adquisición del inglés.

Lamentablemente, a nivel nacional, a pesar de la existencia de enfoques teóricos sobre la importancia de la enseñanza de listening, la enseñanza de ésta sigue presentando desafíos en la educación peruana. En primer lugar, según nuestro Currículo Nacional de Educación (2016), la distribución de horas académicas para adquirir el idioma es de 3 horas semanales en educación básica regular, lo que afecta al desarrollo de competencias en inglés, entre ellas listening skills. Un claro ejemplo

de esto es que listening no se plantea como una competencia dentro del Currículo Nacional de Educación Básica Regular (2016), solo es considerada una capacidad asociada al desarrollo de la competencia de expresión oral. Asimismo, el Programa Curricular de Educación Secundaria Peruano (2016) refuerza lo anterior al señalar que los estudiantes intercambian el rol entre oyente y hablante, dando a entender que la competencia de comprensión oral (listening) se sigue asumiendo como una habilidad que se aprende por exposición al idioma, mas no se enseña como tal, sin tomar en cuenta que listening es una competencia difícil de adquirir tal como lo señalan Pratiwi & Andriyanti (2019), escuchar no es un proceso fácil porque quien escucha debe ser capaz de distinguir entre sonidos, entender vocabulario y estructuras gramaticales, e interpretar el significado al mismo tiempo.

Por lo tanto, a nivel local no se plantean estrategias que directamente fomenten el desarrollo de listening lo que afecta el rendimiento de los estudiantes, más aun tomando en cuenta que el 57 % de peruanos aprende inglés en la etapa del colegio a comparación de otros espacios educativos como institutos de idiomas o la universidad. (British Council, 2015). Lo cual se ve reflejado a nivel de instituciones educativas públicas locales que tienen el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, al cual ingresan estudiantes que vienen de un sistema de educación básica regular con muchas dificultades y cuyo desempeño en inglés a nivel de diversas habilidades es deficiente, sobre todo en listening, lo que se convierte en un problema dado que los estudiantes de este programa atraviesan un currículo muy riguroso y se exige que tengan un dominio B2 del idioma, lo que equivale a un nivel intermedio alto, pero muchos de ellos ingresan al programa con un nivel A1, básico o incluso real beginners, que es un nivel cero. Ante ello se despliegan una serie de estrategias de enseñanza enmarcadas al modelo del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, pero son insuficientes los esfuerzos en la medida que muchos estudiantes por primera vez se ven expuestos a actividades y evaluaciones de listening, generándose en ellos cierto rechazo a las actividades o a través de manifestaciones como temor o nerviosismo.

Por lo expuesto, surgieron una serie de cuestionamientos sobre el por qué los estudiantes del Programa del Diploma no logran un desempeño alto en listening. A partir de varios análisis y observación constante en clase, se pudo observar una variedad de factores que pudiesen relacionarse con dicho problema, por ello, el presente trabajo identificó el siguiente problema de investigación: ¿De qué manera se

relacionan los factores afectivos y el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024? Del cual se desplegaron los problemas específicos: ¿De qué manera se relaciona la ansiedad con el desempeño en listening? ¿De qué manera se relaciona la motivación con el desempeño en listening? ¿De qué manera se relaciona la autoconfianza con el desempeño en listening?

La presente investigación se justifica en lo teórico porque existe una amplia evidencia teórica que sugiere que los factores afectivos juegan un papel crucial en el aprendizaje de un idioma, tal como lo plantea Krashen (2003) en su teoría sobre el filtro afectivo; por lo tanto, analizar como éstos se relacionan con el desempeño en listening permitió generar insights valiosos para optimizar la instrucción en listening en el marco del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. Se justifica en lo práctico porque comprender cómo estos factores afectivos interactúan con el desempeño en listening pudo proporcionar información valiosa para diseñar currículos, materiales didácticos y estrategias de enseñanza más efectivas. Asimismo, a nivel de la justificación metodológica, se recurrió al enfoque cuantitativo y aplicaron encuestas como escalas tipo Likert para recopilar datos sobre la relación existente entre factores afectivos y desempeño en listening a partir de la percepción de los estudiantes. La data analizada permitió identificar patrones y relaciones entre las variables mencionadas, los cuales permitieron responder a la pregunta de investigación y generar conocimientos significativos en la enseñanza de listening.

Por lo expuesto, se estableció el objetivo general: Determinar cómo los factores afectivos se relacionan con el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024. A partir de esto, se establecieron los siguientes objetivos específicos: a) Determinar la relación existente entre la ansiedad y el rendimiento en listening. b) Determinar la relación existente entre la motivación y el desempeño en listening. c) Determinar la relación existente entre la autoconfianza y el desempeño en listening.

Igualmente, se planteó la hipótesis principal de este estudio: Existe una correlación significativa entre factores afectivos y desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024. En cuanto a las hipótesis específicas, se formularon de la siguiente manera: 1) Existe una relación significativa negativa entre

la ansiedad y el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024. 2) Existe una relación significativa positiva entre la motivación y el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024. 3) Existe una relación significativa positiva entre la autoconfianza y el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024.

## II. MARCO TEÓRICO

En estudios llevados a cabo a nivel internacional, se descubrió a Yekeler & Ulosoy (2020) quienes desarrollaron una investigación cuantitativa sobre la relación entre la comprensión auditiva y los factores que afectan la escucha, en estudiantes de primaria de una escuela de Turquía, el cual buscó determinar la relación existente entre comprensión auditiva y factores que le afectan como: factores afectivos, cognitivos y psicológicos. El método aplicado fue el de correlación causal. Los investigadores consideraron a 130 estudiantes para la aplicación de pruebas de comprensión auditiva, escalas de ansiedad y formularios sobre otros factores que afectan dichas destrezas. Concluyeron que los factores afectivos, cognitivos y psicológicos afectan de manera negativa en las habilidades de listening.

Por su parte, Lemana et al. (2023) realizaron una investigación sobre el nivel de influencia del filtro afectivo en las habilidades de comunicación oral, que se enfocó en determinar el alcance de la influencia del filtro afectivo en la comunicación oral, basándose en la perspectiva del estudiante del último año de secundaria en una escuela privada del sur de Filipinas. Utilizando un diseño cuantitativo, del tipo descriptivo correlacional, y donde se aplicaron cuestionarios a un total de 258 estudiantes de secundaria. Los resultados demostraron que los filtros afectivos de los estudiantes influyeron generalmente en su comunicación oral en un grado moderado. Entre los filtros afectivos identificados por Krashen (automotivación, autoconfianza y ansiedad), tres indicadores de automotivación obtuvieron las calificaciones medias más altas y los puntajes de desviación estándar más altos.

Asimismo, Tayşi (2019) realizó un estudio cuantitativo sobre el efecto de la actitud hacia la escucha y la ansiedad en la Comprensión Auditiva, cuyo fin fue determinar si el proceso de comprensión oral se ve afectado por la ansiedad y la actitud. Con este fin, el estudio empleó el método de investigación correlacional. El estudio se realizó con 187 estudiantes de séptimo grado que asistían a una escuela secundaria estatal en Turquía. Los resultados han revelado que hay una correlación significativa y negativa entre la comprensión oral de los estudiantes y la ansiedad, y una correlación significativa y positiva entre su comprensión oral y la actitud hacia la escucha. Además, se encontró una correlación significativa, de magnitud media y positiva entre su ansiedad auditiva, actitud hacia la escucha y comprensión auditiva. También se encontró que el 29% de la varianza en la variable comprensión auditiva, se explica por dos variables: la ansiedad auditiva y la actitud hacia la escucha.

Del mismo modo, Art (2022) realizó una investigación cuantitativa sobre la motivación para escuchar en el idioma extranjero, interés, autoconfianza lingüística y competencia general: Un modelo de mediación doble completa, cuyo objetivo fue examinar las interrelaciones entre tres predictores (motivación para escuchar en el idioma extranjero, interés y autoconfianza lingüística) y un resultado (proficiencia general). En el cual, ciento once estudiantes de primaria que estudian inglés como lengua extranjera en Hong Kong completaron un cuestionario y pruebas de competencia. Los resultados mostraron que las cuatro variables estaban bastante interrelacionadas. Sin embargo, el análisis de ruta reveló que la única relación significativa fue una ruta de mediación completa doble (motivación → interés → confianza → proficiencia).

Por su parte, Aulia & Apoko (2022), en su investigación cuantitativa de tipo correlacional sobre autoconfianza y habilidades de expresión oral para estudiantes de secundaria, buscó determinar la relación entre la autoconfianza y habilidades de expresión oral en una institución educativa en Indonesia. Contando con una muestra de 30 estudiantes de octavo grado, se utilizaron dos instrumentos para recopilar los datos: la autoconfianza fue medida a través de un cuestionario y la expresión oral fue evaluada a través de una prueba de habilidades orales. El estudio concluyó que la autoconfianza de los estudiantes de inglés y las habilidades de expresión oral presentaban una relación positiva.

A nivel de antecedentes nacionales, se encontraron una serie de investigaciones referidas a los factores afectivos y su relación con el desempeño en general en inglés. A partir de las cuales se tomó como referencia el trabajo en torno a la teoría sobre los factores afectivos en sus tres dimensiones: ansiedad, automotivación y autoconfianza y desempeño en listening en sus dimensiones de comprensión, análisis de estructura e interpretación.

Tal es así, que a nivel nacional una de las investigaciones más importantes y referentes para el presente estudio fue hecha por Rivera (2023), quien realizó un estudio cuantitativo del tipo correlacional sobre la relación entre filtro afectivo y expresión oral, con el propósito de explorar como el filtro afectivo y las competencias de expresión oral en inglés se relacionan en estudiantes de secundaria en la capital de Perú. Esta investigación tuvo como muestra a 92 participantes. El filtro afectivo se midió a través de encuestas y la expresión oral fue medida por una lista de cotejo. Una correlación nula entre el filtro afectivo y expresión oral en inglés fue hallada.



Por su parte, Yarrow (2022), en su estudio cuantitativo correlacional, no experimental, se planteó indagar cómo la ansiedad escolar ésta asociada al desempeño en inglés en estudiantes de quinto año de secundaria, cuyo propósito fue comprobar el nivel de relación entre ambas variables, contando con una muestra de 150 estudiantes, utilizando el inventario de ansiedad escolar y el registro de calificaciones para medir la ansiedad y el rendimiento en inglés respectivamente. Las derivaciones del estudio revelaron una relación inversamente proporcional entre la ansiedad escolar y el rendimiento en inglés, es decir, a mayor ansiedad escolar, menor rendimiento en las habilidades en inglés.

En su estudio cuantitativo no experimental y correlacional, Valera (2023) investigó el vínculo entre la motivación y el aprendizaje del inglés en estudiantes de una universidad nacional y cuyo objetivo fue determinar la relación entre la motivación y el aprendizaje del inglés. Contando con una muestra de 384 estudiantes, utilizó encuestas para medir ambas variables. Los resultados del estudio indicaron que existe a medida que la motivación aumentaba, el aprendizaje del inglés también lo hacía ligeramente, por lo que se identificó una relación directa pero muy baja.

Para sustentar la variable Factores afectivos, se tomó en cuenta la hipótesis propuesta por Krashen (2003), denominada affective filter hypothesis, la cual explora cómo los factores emocionales influyen en el proceso de adquisición de un segundo idioma. Estos aspectos se clasifican en tres categorías principales: 1) Motivación: la cual señala que los estudiantes con alta motivación suelen tener un mejor desempeño al aprender un segundo idioma, especialmente cuando su motivación es "integrativa", es decir tienen el deseo de aprender el idioma con la intención de comunicarse e integrarse con la comunidad que lo habla. 2) Autoconfianza: Referida a que la confianza en sí mismo y una imagen positiva de uno mismo suelen correlacionarse con un mejor rendimiento en el aprendizaje de un segundo idioma. 3) Ansiedad: Indicando que cuando ésta es baja, parece facilitar el aprendizaje de un segundo idioma, ya sea evaluada como ansiedad personal o en el entorno escolar.

Asimismo, Krashen (2003), manifiesta que estos factores emocionales están directamente relacionados con la adquisición, más que con el aprendizaje, ya que muestran una correlación más sólida con el éxito en el segundo idioma cuando se utilizan pruebas comunicativas que evalúan el sistema adquirido en lugar del aprendido. Esto es especialmente evidente cuando los estudiantes han utilizado el idioma en entornos ricos en oportunidades de adquisición, donde la entrada

comprensible (comprehensible input) es abundante.

La teoría del filtro afectivo propone que los individuos difieren en la fuerza o nivel de sus filtros emocionales. Aquellos con actitudes menos propicias para la adquisición de un segundo idioma no solo tienden a buscar menos entrada, sino que también tienen un filtro emocional más alto o fuerte. Incluso si comprenden el mensaje, la entrada puede no llegar a las áreas cerebrales responsables de la adquisición del lenguaje. Por otro lado, aquellos con actitudes más favorables hacia la adquisición del segundo idioma no solo buscan y obtienen más entrada, sino que también tienen un filtro más bajo o más débil, sugiriéndose la idea de fomentar un entorno que promueva un filtro emocional bajo.

En cuanto a las dimensiones que abarca la variable de factores afectivos, en cuanto a la primera dimensión de motivación, McClelland (1984) citado por Pardee (1990), ha formulado una teoría motivacional estrechamente ligada a conceptos de aprendizaje. Según esta teoría, cuando una persona experimenta una necesidad intensa, ésta la impulsa a adoptar conductas que satisfagan esa necesidad. La necesidad de alcanzar logros implica el anhelo de dominar aspectos como objetos, ideas y relaciones interpersonales de manera independiente, así como elevar la autoestima mediante la expresión del propio talento. McClelland (1984) citado por Pardee (1990) identificó una serie de factores descriptivos que caracterizan a quienes tienen un alto nivel de logro y automotivación: a) Aquellos con autoconfianza se sienten a gusto en situaciones donde asumen la responsabilidad individual de hallar respuestas a problemas. b) Tienden a fijarse objetivos de éxito alcanzables y a asumir riesgos de manera ponderada. c) Buscan obtener retroalimentación específica sobre su desempeño.

Por su parte, Gardner (1985) señala un concepto de motivación asociada a la adquisición de una segunda lengua, en la cual manifiesta que la motivación abarca cuatro elementos: un objetivo, un comportamiento esforzado, un deseo de lograr el objetivo y actitudes favorables hacia la actividad en cuestión. Sin embargo, estos elementos no son unidimensionales pues, aunque el objetivo influye en la motivación, no es un componente que se pueda medir directamente. En otras palabras, aunque el objetivo actúa como un estímulo para la motivación, las diferencias individuales en la motivación se reflejan en los otros tres aspectos mencionados: el esfuerzo dedicado para alcanzar el objetivo, el deseo de lograrlo y las actitudes hacia la actividad relacionada con el objetivo.

Asimismo Gardner (1985) se refiere al concepto del 'motivo integrador', el cual abarca no solo las razones para aprender el idioma, sino también la motivación (que comprende las actitudes hacia el aprendizaje del idioma junto con el deseo y la intensidad motivacional) y diversas variables de actitud relacionadas con la comunidad lingüística, grupos externos en general y el entorno de aprendizaje del idioma; concepto que también fue abordado por Krashen al referirse a la automotivación en su hipótesis del filtro afectivo.

Por otra parte, también encontramos a Valarmathie et al. (2017), quienes definen la automotivación como el impulso persuasivo que constantemente infunde optimismo en los estudiantes, incitándolos a llevar a cabo una tarea o actividad hasta el final y lograr el éxito en ella, sin importar su dificultad. Este sentimiento motivador tiene la capacidad de avivar la energía positiva y utilizarla en la ejecución de tareas. Además, las personas con automotivación siempre pueden encontrar el motor y la fuerza necesarias sin depender de estímulos externos para completar una tarea, incluso cuando esta presenta desafíos.

Respecto a la dimensión de ansiedad, desde una perspectiva escolar, Lang (1986) citado en Yarrow (2022) define la ansiedad como el conjunto de manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras que el estudiante muestra ante situaciones escolares percibidas como desagradables o amenazantes.

Desde la perspectiva de la ansiedad experimentada durante sesiones de aprendizaje del idioma, Brown (2007) citado en Álvarez, (2018) define la ansiedad como la experiencia personal de aprensión, es decir temor, que inhibe las respuestas cerebrales y que juega un papel crucial en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma, en este caso inglés. Asimismo, MacIntyre (1999) citado en Naser & Nijr (2019) explica que la ansiedad lingüística se manifiesta como una experiencia de tensión, nerviosismo, respuesta emocional y preocupación asociada al proceso de aprender un segundo/idioma extranjero.

Pero adentrándonos a la definición de ansiedad desde la habilidad estudiada en este presente trabajo de investigación, Tayşi (2019) conceptualiza la ansiedad auditiva como la sensación de inquietud, pánico, temor y frustración que siente el oyente al no comprender lo que ha escuchado durante el proceso auditivo. Por su parte, Melanlıoğlu (2013) citado en Yekeler & Ulosoy (2020), manifiesta que la ansiedad al escuchar podría presentarse emocionalmente mediante sentimientos de tristeza, irritabilidad, temor, o a través de síntomas físicos como taquicardia y

sudoración. Por otra parte, Melanlıoğlu (2013) también citado por Tayşi (2019), propone que la ansiedad auditiva debería ser considerada en tres momentos: antes, durante y después de escuchar. Asimismo, indica que, en la fase previa a la escucha, la falta de concentración y el desconocimiento del material a escuchar pueden obstaculizar el desarrollo del proceso, mientras que, en la etapa posterior a la escucha, si la información nueva no se puede relacionar con el conocimiento previo, la ansiedad aumentará. Esta ansiedad, que suele manifestarse en situaciones donde la escucha es obligatoria, como en clases o exámenes, tiene un impacto negativo en el proceso auditivo del individuo.

Por su parte, el presente trabajo académico tomará como base teórica lo propuesto por Horwitz et al. (1986), quienes señalaron tres tipos de ansiedad relacionadas con el rendimiento: 1) aprehensión comunicativa que se caracteriza por el terror o la angustia al comunicarse con otras personas. Entre sus manifestaciones se encuentran las dificultades para hablar en grupos (ansiedad comunicativa oral), en público (pánico escénico) o para percibir y entender un mensaje verbal (ansiedad receptiva). 2) ansiedad ante los exámenes que se refiere al temor al fracaso en situaciones de evaluación. Los estudiantes con esta ansiedad a menudo establecen expectativas poco realistas y consideran cualquier resultado menos que perfecto como un fracaso. Aquellos que experimentan ansiedad ante los exámenes en clases de idiomas extranjeros probablemente enfrenten dificultades, ya que las pruebas y evaluaciones son frecuentes y, incluso los estudiantes más talentosos y preparados, a menudo cometen errores y 3) temor a la evaluación negativa que se define como la preocupación por cómo los demás evalúan y perciben, evitando situaciones evaluativas y esperando una evaluación negativa. Aunque similar a la ansiedad ante los exámenes, esta ansiedad es más amplia ya que no se limita a situaciones de evaluación formal, sino que puede manifestarse en cualquier situación social y evaluativa, como entrevistas laborales o hablar en clases de idiomas extranjeros y sobre todo aquella que necesita una evaluación constante por parte del único individuo que domina el idioma de manera fluida en la clase: el educador.

En cuanto a la dimensión de autoconfianza, es importante comprender que la autoconfianza se deriva de la autoestima. Según Branden (1994), citado en Alvarado y Sandoval (2017), la autoestima se precisa como la seguridad en nuestra capacidad para pensar y en nuestra habilidad para afrontar los desafíos cruciales de la vida. Implica tener seguridad en nuestro derecho a alcanzar el éxito y la felicidad, así como

sentirnos merecedores y capaces de satisfacer nuestras necesidades y deseos, y alcanzar nuestros valores personales. De esta manera, la confianza se entiende como un componente esencial de la autoestima, y a su vez, la autoestima juega un rol importante al momento de aprender idiomas extranjeros.

Del mismo modo, y en la misma línea, Ramajo (2009) define la autoestima como el valor o la estima que una persona tiene hacia sí misma, y es un factor fundamental para el éxito tanto en el ámbito cognitivo como emocional. Nuestra percepción de la autoestima se desarrolla a partir de experiencias propias y de nuestras interacciones con lo que nos rodea, estableciendo sus bases durante la infancia temprana.

Adentrándonos al concepto más preciso de autoconfianza lingüística, Csizér & Dörnyei (2005) citados en Art (2022) definen la autoconfianza lingüística en el contexto de aprendizaje de idiomas extranjeros, como una convicción segura y exenta de ansiedad acerca de la capacidad del aprendiz para dominar un idioma extranjero, es la visión generalizada de las propias habilidades para enfrentar diversas tareas y áreas temáticas.

Aulia & Apoko (2022) manifiestan que la autoconfianza implica tener la convicción de que uno puede lograr sus metas de acuerdo a las expectativas, manteniendo un enfoque optimista a pesar de los desafíos que puedan surgir. Los alumnos que aprenden inglés como idioma extranjero que poseen una autoconfianza elevada siempre adoptan una mentalidad positiva y están dispuestos a asumir riesgos, ya que entienden que la autoconfianza es fundamental para desenvolverse en la vida. Estos individuos son capaces de ajustarse a diversas circunstancias, lo que les permite superar la ansiedad interna asociada con el aprendizaje del idioma. Por consiguiente, aquellos que cuentan con una sólida autoconfianza se sienten tranquilos y seguros en sus habilidades.

De acuerdo a Kate Brutton & Brinley Platts (2006) citados en Aulia & Apoko (2022), identificaron diez indicadores clave de autoconfianza que incluyen aspectos como dirección y valor, motivación, estabilidad emocional, actitud positiva, autoconciencia, adaptabilidad, anhelo de crecimiento, bienestar físico y energía, disposición para enfrentar la incertidumbre, y tener un sentido de propósito.

Por su parte, Akagündüz (2006) citado en Gurler (2015) clasifica la autoconfianza en dos tipos: intrínseca y extrínseca. La autoconfianza intrínseca se refiere a los pensamientos y emociones relacionados con sentirse satisfecho con uno

mismo. Esta incluye elementos como la autoestima, el amor propio, el autoconocimiento, el establecimiento de metas específicas y el pensamiento positivo. Por otro lado, la autoconfianza extrínseca se refiere al comportamiento y la actitud hacia los demás, cuyos elementos incluyen la interacción y la gestión emocional. Ambas categorizaciones se tomaron en cuenta para definir los indicadores de la dimensión de autoconfianza, los cuales fueron resumidos en los siguientes: autonomía, toma de decisiones y seguridad en uno mismo.

Respecto a la variable desempeño en listening, es necesario partir por comprender lo que implica escuchar. Kline (1996) señala que la distinción entre oír y escuchar puede expresarse de la siguiente manera: Oír se refiere a la recepción del sonido, mientras que escuchar implica atribuir significado al sonido. Oír es un proceso pasivo, mientras que escuchar es activo. Comprender la diferencia entre oír y escuchar se presenta como un requisito esencial para llevar a cabo una escucha efectiva.

Para Wah (2019) la acción de escuchar implica el proceso cognitivo en el cual asignamos significados a las señales auditivas. Se trata de una actividad intelectual activa que incluye descifrar, comprender, interpretar y evaluar mensajes.

Desde la perspectiva de la capacidad de escuchar en un contexto de aprendizaje de un idioma extranjero, Vogely (1998) citado en Yekeler & Ulosoy (2020) señala que la capacidad de escuchar implica el desarrollo de significado a partir de conexiones complejas entre el estudiante y todas las influencias tanto internas como externas, así como los factores inherentes y externos que forman parte de la realidad del estudiante.

Por su parte, Rost (1990), señala que la comprensión del lenguaje oral implica principalmente un proceso inferencial basado en la percepción de señales, más que en una simple correspondencia entre el sonido y el significado. El oyente debe identificar conexiones relevantes entre lo que escucha y los aspectos del contexto que podrían influir en la forma en que el hablante se expresa en un momento dado. Destaca que el significado es una construcción activa del conocimiento del oyente y se genera dentro de su propio ámbito de conocimiento personal.

Asimismo, Buck (2001) citado en Tong (2019) manifiesta que la comprensión auditiva implica un proceso activo de interpretación del significado mediante la aplicación de conocimientos al sonido que se recibe, los cuales abarcan tanto aspectos lingüísticos como no lingüísticos. Se plantea que esta comprensión puede

ser influenciada por numerosas variables, incluyendo características del hablante, del contexto y del oyente, todas las cuales pueden afectar la interpretación del mensaje.

Arévalo (2019), también define la comprensión auditiva a partir de generar y construir nuevos conocimientos y ajustar comportamientos. Lograrla, permite al usuario del lenguaje conectarse con su entorno. Para que esto suceda, el oyente debe alcanzar un nivel elevado de comprensión, es decir, debe tener la capacidad de descifrar los sonidos y adoptar una actitud ante el mensaje. Asimismo, manifiesta que la comprensión auditiva es fundamental y compleja, especialmente cuando se está aprendiendo un idioma extranjero. Si un estudiante no logra captar la información de manera efectiva, le resultará difícil avanzar en su aprendizaje.

A partir de esta definición sobre comprensión oral o auditiva, es necesario definir el desempeño en esta habilidad. Según el Currículo Nacional de Educación Básica Regular del Perú (2016), el desempeño se define como la manifestación observable de las habilidades de los aprendices respecto con los estándares de aprendizaje establecidos. Es la manera en que los estudiantes demuestran su comprensión y aplicación de los contenidos curriculares en diversas situaciones o contextos de aprendizaje y están diseñados para ser evaluados y medidos mediante evidencias concretas que reflejen el logro de los conocimientos esperados. Bajo esta premisa, el desempeño en listening se refiere a la habilidad de los estudiantes para decodificar y procesar el lenguaje oral en diferentes contextos y situaciones. Esto implica la habilidad de escuchar con atención, identificar la información relevante, captar el significado general, comprender detalles específicos y hacer inferencias sobre el contenido.

En cuanto al desempeño de listening en el contexto del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, según la guía de Lengua B (2020), se definió de la siguiente manera: es la capacidad de manejar información escuchada de manera eficaz en diversos entornos. Esto involucra no solo la habilidad de escuchar y comprender el significado literal de lo que se está diciendo, sino también la capacidad de interpretar el tono, el énfasis y las intenciones comunicativas detrás del discurso tomando como base los cinco conceptos clave para adquirir la lengua: Audiencia, contexto, propósito, significado y variación.

En cuanto a las dimensiones que se tomaron en cuenta para la variable de desempeño en listening, se revisó las diferentes teorías sobre procesamiento de información oral y Brown (2006) señala que, al escuchar o leer, las personas llevan a

cabo un procesamiento bidireccional, tanto ascendente (bottom-up) como descendente (top-down). En el procesamiento descendente, se emplea nuestro conocimiento y experiencias previas; tenemos ciertas informaciones sobre temas y situaciones particulares y utilizamos esa base para la comprensión. En cambio, el procesamiento ascendente implica el uso de la información que tenemos sobre sonidos, significados de palabras y marcadores discursivos para construir nuestra comprensión de lo que leemos o escuchamos paso a paso.

Brown (2006) también señala que los estudiantes pueden enfocar su escucha en la idea principal o en detalles, dependiendo de su objetivo. Identificar las ideas principales implica comprender el contenido general, mientras que prestar atención a los detalles puede ser necesario en ciertas situaciones. Además, los estudiantes pueden necesitar inferir el significado, ya que los oradores no siempre expresan claramente sus ideas. Al enseñar de manera sistemática estos enfoques de escucha, se ayuda a los estudiantes a comprender la importancia de escuchar y a desarrollar habilidades para mejorar su comprensión auditiva.

Nunan (2002) al igual que Brown señala que en la actualidad, se acepta de manera generalizada la necesidad de emplear tanto estrategias ascendentes (bottom-up) como descendentes (top-down), pero a su vez señala la existencia de diversos tipos de escucha, clasificables según variables como el propósito de la escucha, el rol del oyente y el tipo de texto escuchado. Estas variables se combinan en diversas configuraciones, cada una de las cuales exigirá una estrategia específica por parte del oyente.

Por su parte, Field (2002) propone una secuencia para enseñar comprensión auditiva de manera efectiva. a) pre-listening, b) while-listening, c) after-listening. En el período previo a la audición o pre-listening, se sugiere evitar una preparación prolongada que pueda reducir el tiempo de la actividad auditiva y anticipar el contenido del fragmento auditivo. Durante la escucha o while-listening, se fomenta una exposición extensiva para normalizar la comprensión de acentos y tonos de voz, junto con el uso de preguntas de comprensión. Se enfatiza en actividades prácticas que reflejen situaciones de la vida real, como etiquetar, seleccionar y completar formularios. En la etapa posterior a la escucha o after-listening, se destaca la identificación de lenguaje funcional y se sugiere que los estudiantes deduzcan el significado de nuevas palabras a partir del contexto en el que aparecen.

A partir de toda la información detallada, el presente trabajo académico, tomó



como referencia el procesamiento de la escucha comprensiva desarrollada por Anderson (1995) citado en Abad (2020), el cual divide el proceso de escucha, en 3 etapas: a) Etapa de comprensión: la cual señala que para entender lo que dice alguien, se necesita usar estrategias inteligentes para procesar la información auditiva de la mejor manera posible. Esto implica aprovechar los sonidos que se escucha para darle sentido, basándonos en la experiencia sobre cómo se pronuncian las palabras. b) Análisis de la estructura: la cual implica el reconocimiento de cómo las palabras que se han entendido se conectan gramaticalmente mediante un mapeo sintáctico. Para entender oraciones o frases, se usa el conocimiento gramatical del idioma y los patrones comunes de cómo se ordenan las palabras. c) Etapa de interpretación: Aquí, se junta el conocimiento previo con lo que se ha escuchado. Se utiliza la experiencia, el contexto del mensaje, quién está hablando, el tono de voz, entre otros, para darle significado a lo que el hablante intenta comunicar. Para entender la intención, se debe inferir mucho, basándonos en convenciones lingüísticas y lógicas, así como en el conocimiento general del mundo.

Asimismo, se tomó como referencia para los indicadores del proceso de escucha comprensiva, lo planteado por Turriate (2022) quien propone las siguientes etapas: Identificar, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir.

### III. MÉTODO

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

##### 3.1.1. Tipo de investigación

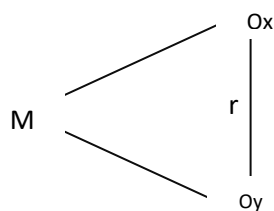
La presente pesquisa, utilizó el diseño de investigación aplicada. De acuerdo a Vargas (2009), este tipo de investigación recurre al uso práctico de conocimientos ya existentes para dar solución a problemas de la vida diaria que además generen nuevos conocimientos que fortalezcan la disciplina estudiada. Tal como se pretende aportar a partir del análisis de la interrelación entre factores afectivos y desempeño en listening.

Asimismo, el enfoque fue cuantitativo porque se acudió a la estadística para probar las hipótesis y confirmar o denegar las teorías asociadas al tema planteado.

##### 3.1.2. Diseño de investigación

El diseño utilizado fue no experimental de tipo transversal correlacional. De acuerdo a Guillen et al. (2020), en una investigación del tipo transversal correlacional se establece la relación entre varias variables del fenómeno analizado y se recopilan datos sobre lo que ocurre en un único momento. Por otro lado, Hernández et al. (2006) señalan que la investigación no experimental se realiza sin alterar intencionalmente variables, estudiando los fenómenos en su contexto natural. Por su parte, Mousalli-Kayat (2015) señala que las investigaciones correlacionales buscan determinar cómo repercute una modificación en una variable en la modificación de otra variable. Aunque comúnmente se investigan asociaciones entre dos variables, también se pueden analizar relaciones entre dos o más variables.

Por lo expuesto, se trabajó bajo el siguiente esquema:



Donde:

M = 98 estudiantes del Programa del Diploma del BI

O<sub>x</sub> = Factores afectivos

O<sub>y</sub> = Desempeño en listening

r = Correlación de las variables

### 3.2. Variables y operacionalización

#### Variable 1: Factores Afectivos

De acuerdo a la teoría del filtro afectivo propuesta por Krashen (2003), los factores afectivos son aquellos que interfieren en el aprendizaje de una lengua extranjera. Se argumenta que el éxito en la adquisición de idiomas está influenciado por el estado emocional de los estudiantes. Ante esto, se midieron las dimensiones: ansiedad, motivación y autoconfianza.

#### Tabla 1

*Variable – Dimensiones - Indicadores - Factores afectivos*

Variable	Dimensiones	Indicadores
Factores Afectivos	Ansiedad	Aprensión comunicativa Ansiedad ante los exámenes Ansiedad ante el fracaso
	Motivación	Comportamiento esforzado Deseo de logro Actitud favorable hacia listening
	Autoconfianza	Autonomía Toma de decisiones Seguridad en sí mismo

#### Variable 2: Desempeño en Listening (listening performance)

El Currículo Nacional de Educación Básica Regular (2016) define el desempeño en listening como la habilidad del estudiante para decodificar y procesar el lenguaje oral en diferentes contextos y situaciones de la vida real. Ello implica la habilidad de escuchar con atención, identificar la información relevante, captar el significado general, comprender detalles específicos y hacer inferencias sobre el contenido. Por ello, se midieron las dimensiones: Comprensión, análisis de estructura e interpretación tomando la propuesta teórica de Anderson (1995) citado en Abad (2020).

**Tabla 2***Variable – Dimensiones - Indicadores – Desempeño en listening*

Variable	Dimensiones	Indicadores
Desempeño en listening	Comprensión	Reconocimiento de sonidos Reconocimiento de palabras Reconocimiento de frases
	Análisis de estructura	Identifica la estructura gramatical Reconoce el contexto Predice la información
	Interpretación	Identifica la idea principal Identifica la información específica Infiere información

**3.3. Población, muestra, muestreo**

**3.3.1. Población:** Fue constituido por 130 educandos de cuarto y quinto año de secundaria pertenecientes al Programa del Diploma del Bachillerato Internacional registrados en el año lectivo 2024 - 2025.

**3.3.2. Muestra:** Compuesta por 98 educandos de cuarto y quinto año de secundaria pertenecientes al programa internacional ya mencionado, los cuales fueron organizados como se muestra a continuación:

**Tabla 3***Muestra de educandos de 4to y 5to año*

Grado	Cantidad
4to año	49
5to año	49
Total	98

*Nota.* Datos según registro de estudiantes en el Programa del Diploma 2024.

**Criterios de inclusión:** Alumnos inscritos en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el año lectivo 2024-2025.

**Criterios de exclusión:** Se excluyó: a) Educandos no inscritos en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional 2024-2025, b) Estudiantes que se negaron a brindar su consentimiento, c) Estudiantes con 30% de inasistencia y d) Estudiantes que tienen intenciones de retirarse del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

**3.3.3. Muestreo:** La elección de los elementos no se realizó de manera aleatoria, sino acorde a las características de los participantes, por ello el muestreo fue no probabilístico tal como Hernández et al. (2006) refiere

sobre la relevancia de los participantes acorde al objetivo de estudio, razón por la cual se eligieron a 98 educandos de 4to y 5to año de secundaria registrados en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### **Técnicas de recolección de datos**

De acuerdo con Bavaresco (2001) citado por Useche et al. (2019), las técnicas de recolección de datos son determinadas por el tipo de estudio a realizarse y consisten en procedimientos que permiten verificar la correspondencia entre el problema planteado y la variable de estudio. Por ello, la presente pesquisa acudió a las siguientes técnicas:

**Encuesta:** Permitted recabar la data asociada a las variables de estudio en una muestra representativa de estudiantes, adoptando un enfoque cuantitativo y empleando ítems cerrados para ambas variables.

**Observación:** Técnica utilizada para registrar de manera sistemática, precisa y confiable los comportamientos y situaciones que pueden ser observados. A través de la cual se obtuvieron datos relevantes para la presente investigación.

**Fichaje:** Técnica utilizada que facilitó la recopilación de información pertinente, permitiendo un análisis secuencial de estudios previos y simplificando la redacción del marco teórico en investigaciones relacionadas a los factores afectivos y desempeño en listening.

#### **Instrumentos de recolección de datos**

Se utilizaron cuestionarios tipo Likert y fichas. Los cuestionarios Likert contenían 24 afirmaciones para medir los factores afectivos y 18 afirmaciones para evaluar el desempeño en listening, lo que facilitó la cuantificación de estas variables. Además, se emplearon fichas bibliográficas, de resumen y textuales para documentar y estructurar la información relacionada con las variables estudiadas. Siguiendo las directrices de Hernández et al. (2006), la validez de los instrumentos fue determinada a partir de la evaluación de los ítems planteados en torno a las variables de investigación, por lo que se acudió al juicio de expertos para dar fiabilidad a los mismos. Tres profesionales destacados en investigación y especialistas en la enseñanza del inglés revisaron los cuestionarios, y sus evaluaciones confirmaron la fiabilidad de los instrumentos utilizados, Asimismo, se realizó un ensayo inicial con 10

estudiantes para determinar la consistencia de los instrumentos a través del Alfa de Cronbach, obteniendo niveles altos de fiabilidad con 0.928 para el cuestionario sobre factores afectivos y 0.971 para el cuestionario sobre desempeño en listening. Las tablas de validación y confiabilidad se muestran en seguida:

**Tabla 4**

*Validez por juicio de expertos*

n°	Nombres y apellidos	Grado	Dictamen
1	Olga Hurtado Ambrocio	Doctora	Aplicable
2	Efraín Arturo Punto Noriega	Magister	Aplicable
3	John Robert Carvajal Alayo	Magister	Aplicable

**Tabla 5**

*Confiabilidad del Cuestionario Factores Afectivos*

Alfa de Cronbach	n° de elementos
0.928	24

**Tabla 6**

*Confiabilidad del Cuestionario Desempeño en Listening*

Alfa de Cronbach	n° de elementos
0.971	18

### 3.5. Procedimientos

Se analizaron las variables relacionadas con los factores afectivos y el rendimiento en listening, que eran el foco del estudio. Posteriormente, se diseñaron preguntas basadas en los indicadores establecidos. Estos instrumentos fueron validados por expertos para garantizar su precisión y confiabilidad. Si durante la validación se presentaban observaciones, se ajustaban los instrumentos en consecuencia. Una vez confirmada su validez, se distribuyeron los cuestionarios a los participantes. Finalmente, la información recopilada fue organizada y estructurada para su análisis e interpretación posterior.

### 3.6. Método de análisis de datos

Se analizaron los resultados del estudio mediante la estadística descriptiva y se presentaron de manera visual mediante figuras y tablas, lo que facilitó su comprensión. Además, se acudió a la estadística para inferir y testear las hipótesis planteadas. Para el procesamiento de datos, se emplearon herramientas digitales como Microsoft Office Excel 2019 y SPSS v25.

### 3.7. Aspectos éticos

Considerando la Resolución del Vicerrectorado de Investigación N°062-2023-VI-UCV, se establecieron los aspectos éticos siguientes:

**Consentimiento informado:** Previo a la recolección de datos, todos los participantes fueron informados sobre el procedimiento y concedieron autorización para participar del estudio.

**Confidencialidad:** La información recopilada se mantuvo de manera confidencial sin ser revelados sin el consentimiento expreso de los participantes.

**Beneficencia:** Se buscó solucionar los problemas planteados y el bienestar emocional de los participantes.

**Competencia profesional:** Se indagó sobre el proceso de investigación para asegurar la calidad y precisión científica.

**Equidad y justicia:** Se debe garantizar que la selección de los participantes de manera justa y equitativa, sin discriminación por género, raza, religión u otras características personales.

**No maleficencia:** Se diseñaron cuidadosamente los procedimientos de investigación para salvaguardar la privacidad y confidencialidad de los involucrados.

**Probidad Académica:** La práctica de investigación y el análisis se realizaron con honestidad, transparencia y respeto por las normas académicas y profesionales establecidas.

## IV. RESULTADOS

### 4.1. Resultados descriptivos

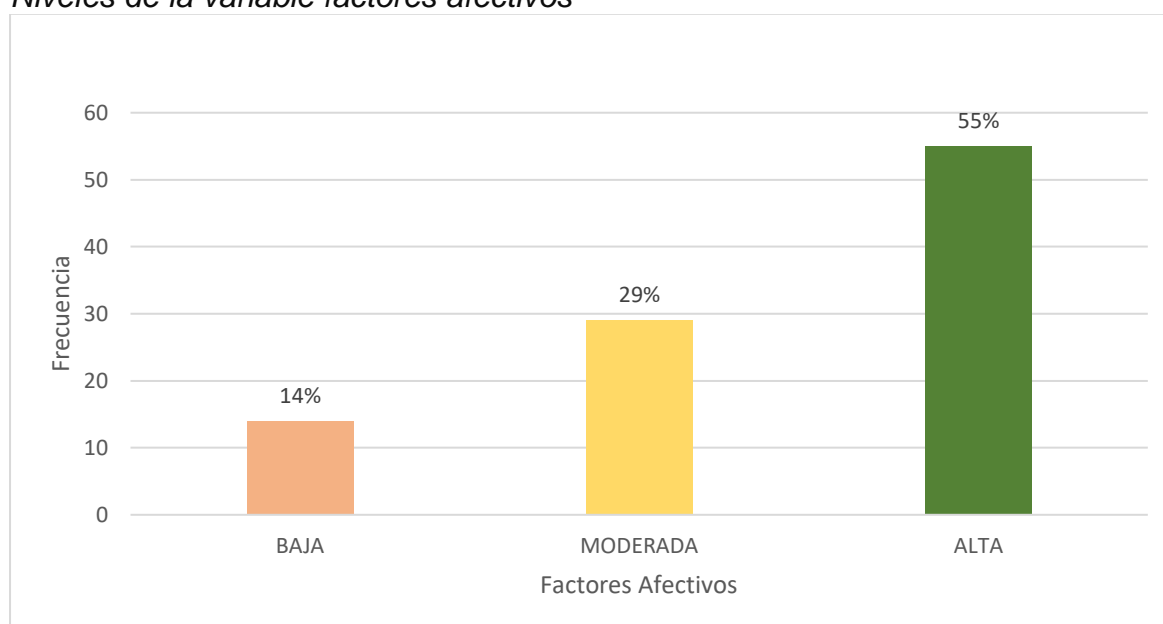
**Tabla 7**

*Frecuencia de la variable factores afectivos*

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	Bajo	14	14,3	14,3	14,3
	Moderado	29	29,6	29,6	43,9
	Alto	55	56,1	56,1	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

**Figura 1**

*Niveles de la variable factores afectivos*

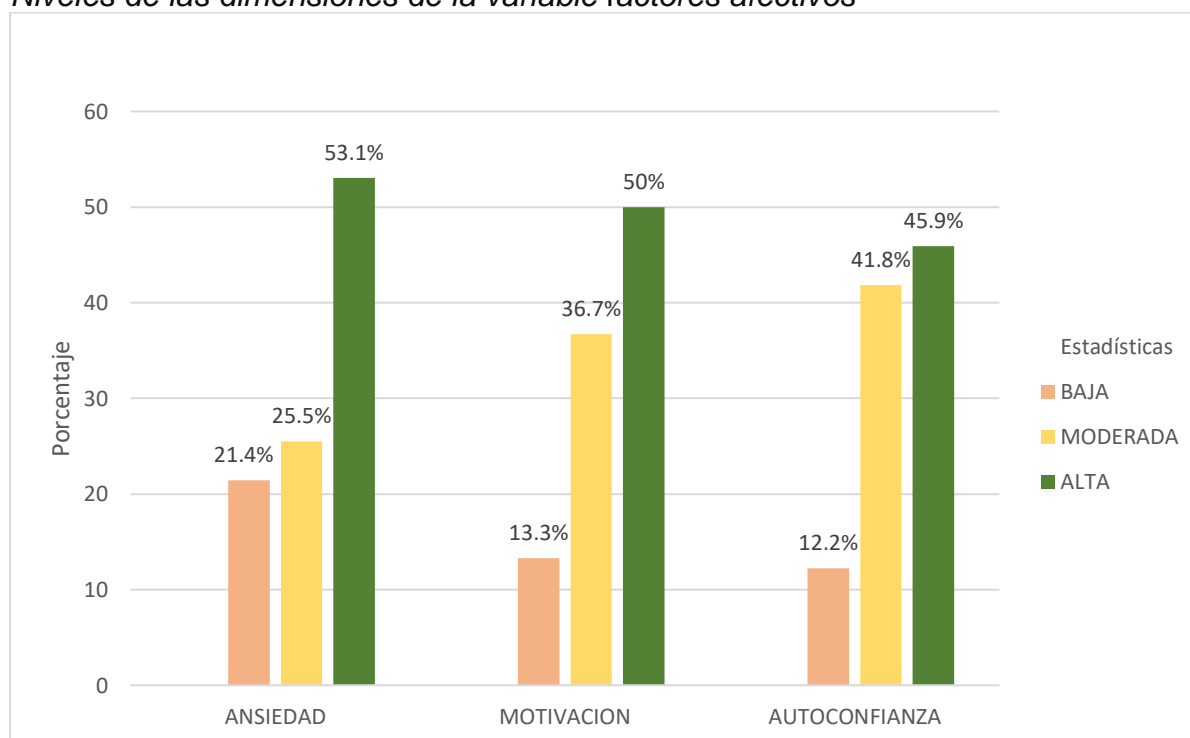


Según los datos mostrados en la tabla (7) y la figura (1), el 14 % de los estudiantes presentan un nivel bajo de factores afectivos, el 29 % se sitúa en un nivel moderado, y el 55 % se encuentra en un nivel alto de factores afectivos. Esta distribución refleja la presencia de los factores afectivos entre los estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.



**Tabla 8***Frecuencia de las dimensiones de la variable factores afectivos*

	Frecuencia	% Ansiedad	Frecuencia	% Motivación	Frecuencia	% Autoconfianza
Bajo	21	21,4	13	13,3	12	12,2
Moderado	25	25,5	36	36,7	41	41,8
Alto	52	53,1	49	50,0	45	45,9
Total	98	100,0	98	100,0	98	100,0

**Figura 2***Niveles de las dimensiones de la variable factores afectivos*

De los 98 educandos que participaron en la encuesta, se puede notar lo siguiente en la tabla (8) y la figura (2) en referencia a las tres dimensiones de factores afectivos. Respecto a la primera dimensión de ansiedad, más de la mitad de los estudiantes, es decir, el 53.1 % experimenta altos niveles de ansiedad, el 25.5 % de los estudiantes tiene niveles moderados de ansiedad, y un 21.4 % tiene niveles bajos de ansiedad. A nivel de motivación, la mitad de encuestados, es decir el 50 %, se encuentra altamente motivado, mientras que un 36.7 % y un 13.3 %, presenta un nivel

de motivación moderado y bajo respectivamente. Y, por último, en cuanto a la dimensión de autoconfianza, casi la mitad de estudiantes 45.9 % posee un nivel alto de autoconfianza, del mismo modo, un 41.8 %, posee una autoconfianza moderada y sólo un 11.2 % de estudiantes presenta baja autoconfianza. En resumen, los resultados de los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional de una institución pública son relevantes respecto a los altos niveles de ansiedad entre más de la mitad de los estudiantes y el alto porcentaje de motivación y autoconfianza que éstos poseen.

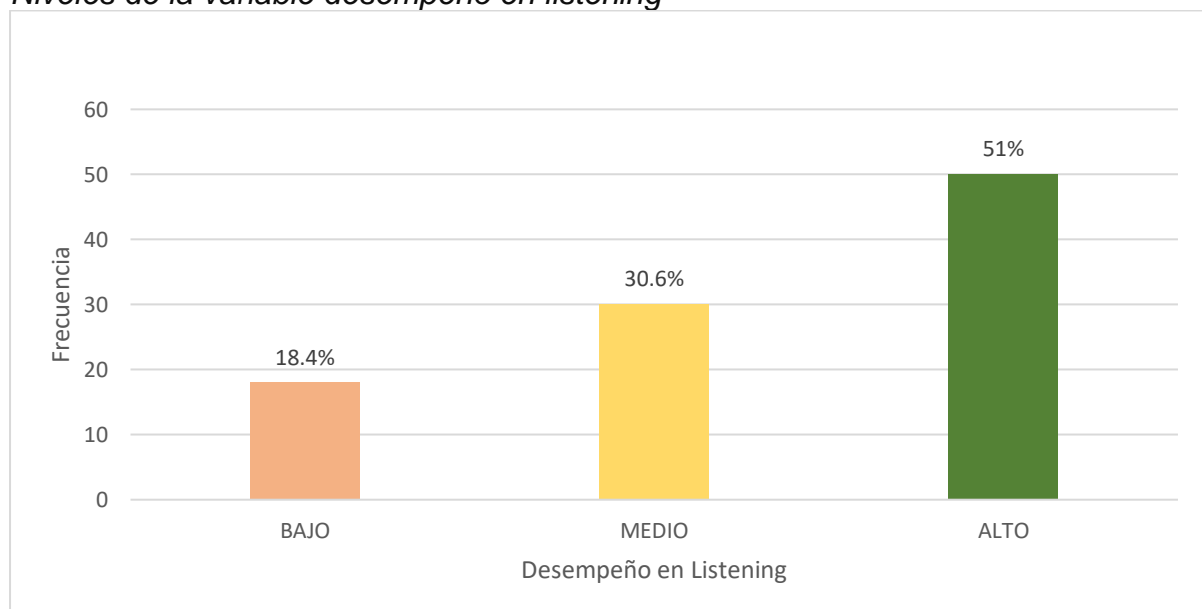
**Tabla 9**

*Frecuencia de la variable desempeño en listening*

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	Bajo	18	18,4	18,4	18,4
	Medio	30	30,6	30,6	49,0
	Alto	50	51,0	51,0	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

**Figura 3**

*Niveles de la variable desempeño en listening*



La información proporcionada por la tabla (9) y la figura (3) sobre el desempeño en listening de los 98 estudiantes encuestados se distribuye de la siguiente manera: el 51 % de encuestados poseen un alto nivel de desempeño en listening, el 30.6 % se encuentra en un nivel medio y un 18.4 % se encuentra en el nivel bajo. En resumen,

el desempeño en listening entre los estudiantes es adecuado, con más de la mitad alcanzando un nivel alto, pero aun un porcentaje de ellos tiene dificultades significativas en listening. Esta distribución indica que los estudiantes de una institución educativa publica con el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional tienen un desempeño positivo, pero hay grupos que podrían requerir atención para alcanzar un nivel óptimo.

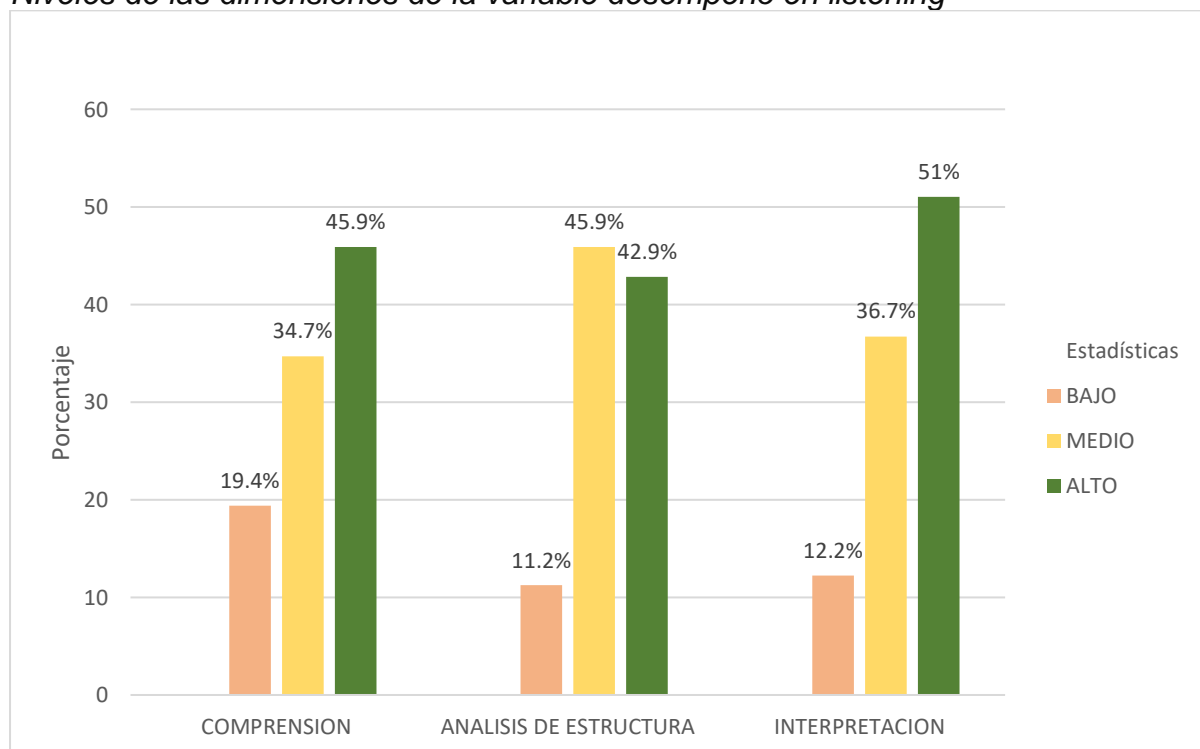
**Tabla 10**

*Frecuencia de las dimensiones de la variable desempeño en listening*

	Frecuencia	% Comprensión	Frecuencia	% Análisis de estructura	Frecuencia	% Interpretación
Bajo	19	19,4	11	11,2	23	12,2
Medio	34	34,7	45	45,9	36	36,7
Alto	45	45,9	42	42,9	50	51,0
Total	98	100,0	98	100,0	98	100,0

**Figura 4**

*Niveles de las dimensiones de la variable desempeño en listening*



A partir de la siguiente tabla (10) y figura (4), se observa que, a nivel de la dimensión de comprensión, el 45.9 % de los educandos se percibe con un alto nivel de comprensión, el 34.7 % con un nivel medio y el 19.4% con un nivel bajo. Sobre la dimensión de análisis de estructura, el 42.9 % de educandos se percibe en un nivel alto, el 45.9 % en el nivel medio y el 11.2 % el nivel bajo. Finalmente, en la dimensión de interpretación, el 51 % de los educandos se percibe en el nivel alto, el 36.7 % en el nivel medio y el 12.2 % en el nivel bajo. En resumen, la mayoría de los estudiantes del Programa del Diploma de una institución educativa pública perciben un desempeño adecuado en las tres dimensiones de listening, con el mejor desempeño en la dimensión de interpretación y el menor en la dimensión de comprensión. Estos datos indican que, aunque la mayoría tiene un desempeño adecuado en listening, aún hay estudiantes que necesitan mejorar esta habilidad.

#### **4.2. Resultados inferenciales**

El resultado inferencial fue documentado a partir de las condiciones dadas por la Regla de decisión:

Si el valor  $p > 0.050$ , se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ )

Si el valor  $p \leq 0.050$ , se rechaza la hipótesis nula ( $H_1$ )

Significancia: el valor  $p = 0.050$ , lo que equivale al 5 %

#### **Prueba de hipótesis general**

$H_0$ : No existe una relación entre los factores afectivos y el desempeño en listening, en estudiantes de una institución educativa pública con Programa del Diploma del Bachillerato Internacional Lima, 2024.

$H_1$ : Existe una correlación significativa entre factores afectivos y desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024.

**Tabla 11***Prueba de Normalidad de las variables factores afectivos y desempeño en listening*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Factores afectivos	,348	98	,000	,726	98	,000
Desempeño en listening	,319	98	,000	,752	98	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

La prueba de normalidad señalada en la tabla (11), demuestra que 98 es el grado de libertad (gl), por encima de 50. Por este motivo, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Asimismo, 0.00 fue el valor de significancia Sig. (p-valor), inferior a 0.05. Concluyendo que la distribución de los factores afectivos y el desempeño en listening no sigue una distribución normal. Por lo tanto, la prueba no paramétrica de Spearman fue aplicada. A continuación, se mostrará la tabla relevante.

**Tabla 12***Relación de la muestra no paramétrica, según Spearman, entre las variables factores afectivos y desempeño en listening*

			Factores afectivos	Desempeño en listening
Rho de Spearman	Factores afectivos	Coefficiente de correlación	1,000	-,249*
		Sig. (bilateral)	.	,014
		N	98	98
	Desempeño en listening	Coefficiente de correlación	-,249*	1,000
		Sig. (bilateral)	,014	.
		N	98	98

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Al analizar los resultados de la prueba de hipótesis general en la tabla (12), se encontró un valor de significancia (p-valor) de 0.014. Este resultado demuestra que el p-valor es suficiente por lo que se confirma la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula. Esto sugiere que la relación entre factores afectivos y el desempeño en listening de los estudiantes es estadísticamente significativa. En síntesis, los factores emocionales tienen un impacto considerable en las habilidades auditivas de los estudiantes, aspecto que será explorado más detalladamente en términos de la magnitud y el valor de esta correlación en la siguiente tabla:

**Tabla 13***Rangos de correlación según rho de Spearman*

rho	Magnitud
± 0.00 – 0.20	Relación mínima
± 0.21 – 0.40	Relación baja
± 0.41 – 0.60	Relación moderada
± 0.61 – 0.79	Relación buena
± 0.80 – 1.00	Relación muy buena

Relación directa (+) o inversa (-)

*Nota.* Adaptado del Manual de Metodología de la Investigación de Mayorga (2022)

El coeficiente rho de Spearman para la hipótesis general, fue de -0.249. Este valor negativo indica que existe una correlación inversa y débil entre los factores afectivos y el desempeño en listening. En otras palabras, a medida que aumentan los factores afectivos, el desempeño en listening tiende a disminuir ligeramente. Aunque la relación es significativa, su magnitud es baja, lo que sugiere que los factores emocionales influyen en el desempeño en listening, pero no de manera fuerte o predominante.

### Prueba de hipótesis específica 1

Ho: No existe una relación significativa entre ansiedad y el desempeño en listening, en estudiantes de una institución educativa pública con Programa del Diploma del Bachillerato Internacional Lima, 2024.

Hi: Existe una relación significativa negativa entre la ansiedad y el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024.

**Tabla 14***Prueba de Normalidad de la dimensión ansiedad y la variable desempeño en listening*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Ansiedad	,332	98	,000	,737	98	,000
Desempeño en listening	,319	98	,000	,752	98	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

La prueba de normalidad señalada en la tabla (14), demuestra que 98 es el grado de libertad (gl), por encima de 50. Por este motivo, se aplicó la prueba de

Kolmogorov-Smirnov. Asimismo, 0.00 fue el valor de significancia Sig. (p-valor), inferior a 0.05. Por consiguiente, se concluyó que la distribución de la relación entre la ansiedad y el desempeño en listening no sigue una distribución normal. Por lo tanto, la prueba no paramétrica de Spearman fue aplicada. A continuación, se presenta la tabla correspondiente:

**Tabla 15**

*Relación de la Muestra no Paramétrica, según Spearman, entre la dimensión ansiedad y la variable desempeño en listening*

			Ansiedad	Desempeño en listening
Rho de Spearman	Ansiedad	Coefficiente de correlación	1,000	-,527**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	98	98
	Desempeño en listening	Coefficiente de correlación	-,527**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	98	98

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

Al analizar los resultados de la prueba de hipótesis 1 en la tabla (15), se aceptó la hipótesis de investigación y se rechazó la nula, a partir del p-valor de 0.000 obtenido. Esto señala que la ansiedad y el desempeño en listening poseen una relación significativa y negativa. El coeficiente de correlación de Spearman obtenido fue de -0.527, lo cual sugiere una correlación negativa moderada según lo indicado en la tabla (13); esto significa que a medida que aumenta la ansiedad, el desempeño en listening tiende a disminuir. En resumen, eso sugiere que la ansiedad influye significativamente en las habilidades de listening de los educandos, pero a un nivel moderado, demostrando que a mayor ansiedad el desempeño auditivo disminuye y viceversa, aquellos con menor ansiedad se desempeñan mejor en esta habilidad.

### **Prueba de hipótesis específica 2**

Ho: No existe una relación significativa entre motivación y desempeño en listening, en estudiantes de una institución educativa pública con Programa del Diploma del Bachillerato Internacional Lima, 2024.

Hi: Existe una relación significativa positiva entre la motivación y el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024.

**Tabla 16**

*Prueba de Normalidad de la dimensión motivación y la variable desempeño en listening*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Motivación	,314	98	,000	,756	98	,000
Desempeño en listening	,319	98	,000	,752	98	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

La prueba de normalidad según la tabla (16) mostró un grado de libertad (gl) de 98, por encima de 50. Por ello, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Asimismo, 0.00 fue el valor de significancia (p-valor), menor a 0.05, que demuestra que la distribución de la relación entre la motivación y el desempeño en listening no sigue una distribución normal. Es así que, la prueba no paramétrica de Spearman fue aplicada para el análisis estadístico. A continuación, se presenta la tabla correspondiente con los resultados detallados:

**Tabla 17**

*Relación de la Muestra no Paramétrica, según Spearman, entre la dimensión motivación y la variable desempeño en listening*

			Motivación	Desempeño en listening
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	-,066
		Sig. (bilateral)	.	,517
		N	98	98
	Desempeño en listening	Coefficiente de correlación	-,066	1,000
		Sig. (bilateral)	,517	.
		N	98	98

Al revisar la tabla (17) de la prueba de hipótesis específica 2, se encontró un valor de significancia Sig. (p-valor) de 0.517. Por consiguiente, se niega la hipótesis de investigación específica 2 y se confirma la nula. Esto señala que no existe una asociación entre la motivación y el desempeño en listening de los educandos de una



institución educativa pública que implementa el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

### Prueba de hipótesis específica 3

Ho: No existe una relación significativa entre autoconfianza y desempeño en listening, en estudiantes de una institución educativa pública con Programa del Diploma del Bachillerato Internacional Lima, 2024.

Hi: Existe una relación significativa positiva entre la autoconfianza y el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024.

**Tabla 18**

*Prueba de Normalidad de la dimensión autoconfianza y la variable desempeño en listening*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Autoconfianza	,292	98	,000	,768	98	,000
Desempeño en listening	,319	98	,000	,752	98	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

La prueba de normalidad observada en la tabla (18), muestra el grado de libertad (gl) 98, mayor a 50. Por este motivo, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Asimismo, el valor de significancia Sig. (p-valor) fue de 0.00, siendo inferior a 0.05. Por lo tanto, se concluyó que la distribución de la relación entre la autoconfianza y el desempeño en listening no sigue una distribución normal. Por consiguiente, la prueba no paramétrica de Spearman fue aplicada. A continuación, se presenta la tabla correspondiente:

**Tabla 19**

*Relación de la muestra no paramétrica, según Spearman, entre la dimensión autoconfianza y la variable desempeño en listening*

			Autoconfianza	Desempeño en listening
Rho de Spearman	Autoconfianza	Coeficiente de correlación	1,000	,478**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	98	98
	Desempeño en listening	Coeficiente de correlación	,478**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	98	98

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

Según los resultados presentados en la tabla (19), el p-valor obtenido de 0.000 indica la negación de la hipótesis nula y la confirmación de la hipótesis alternativa. Esto implica que la autoconfianza y el desempeño en listening tienen una relación significativa y directa. Además, según la tabla (13), una correlación moderadamente positiva entre la autoconfianza y el desempeño en listening fue determinada a partir del coeficiente de correlación de Spearman (rho) obtenido, el cual fue de 0.478. Esto indica que hay una tendencia donde el aumento en la autoconfianza de los estudiantes se relaciona con un incremento en su desempeño en habilidades auditivas, aunque la relación no es perfecta. En resumen, no todos los estudiantes con alta autoconfianza mostrarán necesariamente un alto desempeño en listening, ni todos los estudiantes con bajo desempeño en listening tendrán baja autoconfianza, pero sí existe una conexión significativa entre ambas variables.

## V. DISCUSIÓN

Las derivaciones de la pesquisa indican que existe una relación significativa entre los factores afectivos y el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública con el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024, con un p-valor de 0.014. Esto confirmó la hipótesis de investigación. El coeficiente rho de Spearman resultó ser -0.249, indicando una correlación negativa débil entre los factores afectivos y el desempeño en listening, lo que sugiere que a medida que los factores afectivos aumentan, el desempeño en listening tiende a disminuir. Estos hallazgos se pueden comparar con estudios internacionales y nacionales previos. Yekeler & Ulosoy (2020) encontraron una relación significativa entre los factores afectivos, cognitivos y psicológicos y las habilidades de listening, concluyendo que el 52 % de las habilidades de comprensión auditivas de los estudiantes, se ven influenciadas negativamente por los factores afectivos. Similarmente, Lemana et al. (2023) investigaron la influencia del filtro afectivo en la comunicación oral, encontrando que los filtros afectivos influyen moderadamente en la capacidad de comunicación de los estudiantes. Estos estudios respaldan la noción de que los factores afectivos juegan un papel crucial en las habilidades de comprensión auditiva y comunicación. A nivel nacional, Rivera (2023) no encontró relación alguna entre el filtro afectivo y la expresión oral en inglés entre estudiantes de secundaria, con un p-valor de 0.851, los cuales discrepan de los encontrados en la presente investigación, sugiriendo que puede haber variaciones en cómo los factores afectivos impactan diferentes habilidades lingüísticas y en diferentes contextos educativos. Por otro lado, la teoría de Krashen (2003) proporciona un marco teórico útil para interpretar estos resultados. Según Krashen, tres factores emocionales influyen en la adquisición de un idioma: ansiedad, motivación y autoconfianza. Estudiantes con un filtro afectivo bajo (alta motivación, alta autoconfianza y baja ansiedad) tienden a adquirir mejor el idioma, mientras que aquellos con un filtro afectivo alto (baja motivación, baja autoconfianza y alta ansiedad) enfrentan mayores dificultades. Los resultados de la pesquisa son consistentes con la teoría de Krashen, apoyando la idea de que un ambiente emocional positivo es crucial para el éxito en la adquisición de habilidades auditivas en un segundo idioma. En resumen, los hallazgos reflejan la importancia de los factores afectivos en el desempeño en listening, corroborando tanto estudios

internacionales como la teoría de Krashen, aunque con algunas discrepancias respecto a investigaciones nacionales previas. Esto subraya la necesidad de considerar el contexto específico y las diferencias individuales al evaluar el impacto de los factores emocionales en el aprendizaje del inglés.

Con respecto a la hipótesis específica 1, se encontró un p-valor significativo de 0.000, motivo por el cual se aceptó la hipótesis de investigación y se rechazó la nula. Esto indica que la ansiedad está inversamente relacionada con el desempeño en habilidades auditivas. Esto significa que a medida que aumenta la ansiedad, el desempeño en listening tiende a disminuir, como lo sugiere el coeficiente de correlación de Spearman de -0.527 obtenido, que indica una correlación moderada negativa. Esto implica que los estudiantes con niveles más altos de ansiedad generalmente muestran un desempeño auditivo más bajo en comparación con aquellos con niveles más bajos de ansiedad. Los resultados son concordantes con los hallazgos de Tayşi (2019) y Yarrow (2022). La investigación de Tayşi encontró una correlación negativa moderada entre la comprensión auditiva y la ansiedad, encontrando un 29 % de influencia de la ansiedad y la actitud hacia la escucha en la comprensión auditiva. Sugiriendo que un 71 % de influencia la tienen otros factores. Este estudio presenta cierta concordancia con los resultados de la presente pesquisa en la medida que la correlación encontrada es moderada, pudiendo también interpretarse que el desempeño en listening no solo es determinada por la ansiedad sino por otros factores. De manera similar, el estudio de Yarrow también identificó una relación negativa entre la ansiedad escolar y el rendimiento en inglés mostrando una relación de magnitud -0,400 entre las variables, muy similares a las encontradas en la presente pesquisa. Asimismo, al contrastar los resultados sobre la ansiedad con las definiciones teóricas y marcos conceptuales relevantes, se pudo observar que más del 50 % de los estudiantes experimentan altos niveles de ansiedad, según los hallazgos. Esta ansiedad se alinea con la conceptualización de Taysi (2019), que describe la ansiedad auditiva como una sensación de inquietud, pánico, temor y frustración cuando el oyente no comprende lo que ha escuchado. De la misma manera, según Horwitz et al. (1986), la ansiedad en el contexto educativo puede manifestarse de diferentes formas, incluyendo la ansiedad comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el temor a la evaluación negativa. Estos tipos de ansiedad pueden influir en cómo los estudiantes perciben y procesan la información auditiva, afectando directamente su desempeño en listening tal como lo evidencia el presente

estudio. Por su parte, la teoría de Brown (2007), como se citó en Álvarez (2018), distingue entre la ansiedad facilitadora y la ansiedad debilitadora. La ansiedad facilitadora puede generar la tensión necesaria para mejorar el rendimiento en tareas específicas, como la comprensión auditiva. Por otro lado, la ansiedad debilitadora puede ser tan abrumadora que inhiba el desempeño académico, especialmente en situaciones de evaluación o comunicación oral, y los resultados del estudio proporcionan evidencia práctica de que los estudiantes con niveles moderados o altos de ansiedad tienden a mostrar un bajo desempeño en habilidades auditivas en comparación con aquellos con niveles bajos de ansiedad, respaldando así los principios teóricos de Brown. En resumen, estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas tanto a nivel internacional como nacional, y respaldan la teoría de Krashen sobre los factores afectivos en la adquisición de un idioma, asimismo los resultados del estudio no solo confirman la relevancia de las teorías de Horwitz y Brown en el contexto de la ansiedad y el aprendizaje auditivo, sino que también proporcionan una base empírica para entender cómo estos conceptos teóricos se aplican en situaciones educativas concretas, como las evaluadas en la presente pesquisa.

Con respecto a los resultados de la prueba de hipótesis específica 2, estos revelaron un valor de significancia (p-valor) de 0.517, lo cual condujo al rechazo de la hipótesis específica 2 y a la aceptación de la hipótesis nula. Esto indica que no se encontró una relación significativa entre la motivación y el desempeño en listening de los estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. Este hallazgo contrasta con el estudio de Art (2022), quien investigó la motivación para escuchar en un idioma extranjero. Art encontró que la motivación para escuchar en un idioma extranjero influye en la competencia general no solo directamente, sino también a través del incremento del interés del individuo en el idioma, lo cual a su vez aumenta su confianza en sus habilidades lingüísticas. Dichos resultados difieren de los hallados en la presente investigación, dado que a pesar de que el 50 % de estudiantes señalaron encontrarse altamente motivados en sus actividades de listening, los resultados no mostraron una correlación entre motivación y el desempeño en listening. Por otro lado, los resultados del estudio de Valera (2023) indicaron que, aunque existe una relación entre la motivación y el aprendizaje del idioma, esta conexión es directa y de intensidad muy débil, los que a su vez sugieren que, aunque la motivación puede influir en el

aprendizaje del idioma, su efecto puede ser menos prominente en ciertos contextos educativos específicos. Resultados que también discrepan de los obtenidos en la presente pesquisa, pues como ya se señaló anteriormente, no existe correlación entre motivación y listening. En cuanto a la teoría de Gardner (1985) que fue la que proporcionó el marco conceptual y teórico para entender la motivación en la adquisición de una segunda lengua y cuyo enfoque se relaciona con la automotivación discutida por Krashen en su hipótesis del filtro afectivo, esta no se vio reflejada en los resultados señalados. En resumen, los hallazgos de la hipótesis específica 2 indican que, a pesar de la importancia teórica y los estudios previos sobre la motivación y el aprendizaje de idiomas, no se identificó una conexión relevante entre la motivación y el desempeño en listening en los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, asimismo esto puede indicar que la alta motivación de los estudiantes no necesariamente garantiza un mejor desempeño en listening y viceversa la baja motivación no necesariamente refleja bajos resultados en desempeño en listening.

En cuanto a la hipótesis específica 3, los resultados condujeron a negar la hipótesis nula y a aceptar la alterna. Esto indica que existe una relación significativa y positiva entre la autoconfianza y el desempeño en habilidades auditivas (listening) entre los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024. Según el coeficiente de correlación de Spearman obtenido ( $\rho = 0.478$ ), se establece una correlación moderada positiva entre estas variables. Esto implica que, en general, a medida que aumenta la autoconfianza de los estudiantes, tiende a incrementarse su capacidad para realizar mejor en tareas de comprensión auditiva. Comparando estos resultados con el estudio de Aulia & Apoko (2022), que encontró una correlación positiva entre la autoconfianza y las habilidades de expresión oral en estudiantes de secundaria, se observa una consistencia en la influencia positiva de la autoconfianza en diferentes aspectos del aprendizaje de idiomas. Ambos estudios respaldan la idea de que una autoconfianza más alta está asociada con mejores habilidades comunicativas en contextos educativos específicos. Asimismo, los resultados logrados pueden ser comparados y enriquecidos con el marco conceptual y teórico proporcionado por Csizér & Dörnyei (2005) y Kate Brutton & Brinley Platts (2006). Según Csizér & Dörnyei (2005) citados en Art (2022), la autoconfianza lingüística se define como la creencia segura y libre de ansiedad sobre la capacidad del aprendiz para dominar un idioma extranjero. Esta definición subraya la importancia

de una convicción firme en las propias habilidades lingüísticas, lo cual se alinea con los hallazgos de que una mayor autoconfianza está asociada con un mejor desempeño en habilidades auditivas. Los estudiantes que se sienten seguros en su capacidad para comprender y procesar auditivamente el idioma tienden a tener un rendimiento más alto en estas habilidades. Además, los diez indicadores clave de autoconfianza identificados por Brutton & Platts (2006) citados en Aulia & Apoko (2022), como dirección y valor, motivación, estabilidad emocional, actitud positiva, entre otros, ofrecen un marco para entender cómo estos elementos pueden influir en la autoconfianza de los estudiantes y, por ende, en su rendimiento en habilidades auditivas. Desde la perspectiva teórica de Akagündüz (2006), citado en Gurler (2015), que distingue entre la autoconfianza intrínseca y extrínseca, podemos interpretar que la autoconfianza intrínseca, relacionada con la autoestima y el autoconocimiento personal, podría jugar un papel crucial en cómo los estudiantes enfrentan y superan desafíos en el aprendizaje auditivo. Por otro lado, la autoconfianza extrínseca, enfocada en la comunicación y la gestión emocional en interacciones sociales, podría influir en cómo los estudiantes se desenvuelven en situaciones de evaluación auditiva. En resumen, los resultados de este estudio proporcionan evidencia empírica que respalda teóricamente la importancia de la autoconfianza en el desarrollo de habilidades auditivas entre los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. Estos hallazgos no solo contribuyen al entendimiento académico sobre la autoconfianza y el rendimiento académico, sino que también sugieren implicaciones prácticas para mejorar las estrategias educativas centradas en el fortalecimiento de la autoconfianza de los estudiantes en contextos educativos diversos.

## VI. CONCLUSIONES

La prueba de hipótesis reveló una relación estadísticamente significativa entre factores afectivos y el desempeño en listening, respaldada por un p-valor de 0.014. Además, el coeficiente de correlación de Spearman de -0.249 indica una correlación inversa débil, es decir, a medida que aumentan los factores emocionales, el desempeño en listening tiende a disminuir ligeramente. Basado en los hallazgos obtenidos, se puede concluir que los factores emocionales tienen un impacto significativo pero moderado en el desempeño de habilidades auditivas entre los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima.

En cuanto a la prueba de hipótesis específica 1, se concluye que existe una relación clara y negativa entre la ansiedad y el desempeño en habilidades auditivas de los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024. El análisis estadístico reveló un p-valor de 0.000, indicando que la hipótesis nula fue rechazada a favor de la hipótesis alternativa. Con un coeficiente de correlación de Spearman de -0.527, se establece que a medida que aumenta la ansiedad, el desempeño en listening tiende a disminuir de manera moderada. Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar la ansiedad como factor crítico en el desarrollo de habilidades auditivas en el contexto educativo.

Respecto a la prueba de hipótesis específica 2, la data mostró un valor de significancia de 0.517, lo que también resultó en la desestimación de la hipótesis de investigación específica 2 y la aceptación de la hipótesis nula. Esto indica que no existe una relación significativa entre la motivación y el desempeño en listening.

Finalmente, basados en la prueba de hipótesis específica 3, se puede concluir que existe una relación significativa y positiva entre la autoconfianza y el desempeño en habilidades auditivas. El análisis estadístico reveló un p-valor de 0.000, indicando que la hipótesis nula fue rechazada a favor de la hipótesis alternativa, lo que confirma la presencia de una relación entre estas variables. Además, el coeficiente de correlación de Spearman de 0.478 sugiere una correlación moderada positiva, destacando que a medida que aumenta la autoconfianza de los estudiantes, también tiende a incrementarse su desempeño en listening, aunque con variaciones individuales.



## **VII. RECOMENDACIONES**

Se sugiere fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo donde los estudiantes se sientan seguros para practicar listening sin temor a errores, a través de actividades colaborativas, de retroalimentación constructiva y un enfoque en el aprendizaje a través de la práctica que permitan mantener el filtro afectivo bajo y pueden ayudar a reducir la ansiedad y aumentar la confianza de los estudiantes en sus habilidades de listening.

Se recomienda proporcionar capacitación continua a los docentes a cargo de la asignatura de inglés en educación básica regular sobre nuevas metodologías y tecnologías para la enseñanza del listening. Esta capacitación puede incluir estrategias para mejorar las habilidades de listening, así como técnicas para motivar a los estudiantes y reducir la ansiedad durante las actividades de listening.

Se sugiere a los docentes a cargo de la asignatura de inglés, diseñar actividades y proyectos que aumenten la autoconfianza y la motivación de los estudiantes. Esto puede lograrse mediante el reconocimiento y la retroalimentación positiva, programas de mentoría y tutorías, y la incorporación de contenidos de listening que sean de interés particular para los estudiantes, haciendo el aprendizaje más relevante y atractivo.

Se recomienda desarrollar evaluaciones de desempeño en listening que sean flexibles y adaptativas, permitiendo a los estudiantes demostrar sus habilidades en un entorno menos intimidante. Esto puede incluir evaluaciones en pequeños grupos, actividades individuales y el uso de tecnologías interactivas para reducir la presión y la ansiedad y fortalecer su autoestima y confianza.

## REFERENCIAS

- Abad, M. (2020). *La enseñanza de la destreza auditiva en el aula de inglés como lengua extranjera: percepciones, dificultades y efectos de la integración de la decodificación fonológica como medio para acelerar el desarrollo de la escucha*. [Tesis Doctoral. Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio Institucional. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105142>
- Alvarado M., E., & Sandoval V., O. E. (2017). *A Quantitative Study of Self Confidence in Learning English as a Foreign Language*. Exploratoris: Revista de La Realidad Global, 6(2), 240–245. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=148601201&lang=es&site=eds-live>
- Álvarez, L. (2018). *La destreza de la comprensión auditiva en Secundaria: un desafío para el alumnado y el profesorado*. [Tesis Maestría, Universidad de la Laguna]. España. Repositorio Institucional. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10984>
- Arévalo, J. M. (2019). *La comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. De la metacognición a la competencia comunicativa*. Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages, (11). <https://doi.org/10.17345/rile11.2634>
- Art, S. (2022). *FL listening motivation, interest, linguistic self-confidence, and overall proficiency: A complete double mediation model*. System, Volume 108, 102833. ISSN 0346-251X <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102833>
- Aulia, N.A.N., & Apoko, T. W. (2022). *Self-Confidence and Speaking Skills for Lower Secondary School Students: A Correlation Study*. JOLLT Journal of Languages and Language Teaching, 10(4), pp. 551- 560. DOI: <https://doi.org/10.33394/jollt.v%vi%i.5641>
- British Council. (2015). *Ingles en el Perú. Un Análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*.
- Brown, S. (2006). *Teaching Listening*. Cambridge University Press.
- Field, J. (2002). *The Changing Face of Listening*. En C. Richards y W. Renandya. Methodology in Language Teaching an Anthology of Current Practice (p.242-247) Cambridge University Press. New York.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. London. Edward Arnold editor.

- Guillen V., O. R., Sanchez C., M. R., Begazo B., L. H. (2020). *Pasos para Elaborar una Tesis de tipo Correlacional*. Lima.
- Gurler, I. (2015). *Correlation between self-confidence and speaking skill of English language teaching and English language and literature preparatory students*. *Curr Res Soc Sci*, 1(2), 14-19.  
<https://www.academia.edu/download/106054995/5000111265.pdf>
- Hernández S., R., Fernández-Collado, C., Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. México.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. *The Modern language journal*, 70(2), (p.125-132)
- International Baccalaureate Organization. (2020). *English B: Guide*. Cardiff, Wales: International Baccalaureate Organization.
- Kline, J. (1996). *Listening Effectively*. Air University Press. Alabama.
- Krashen, S. & Terrel, T. (1998). *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. (3rd Edition). Prentice Hall Europe. Hertfordshire.
- Krashen, S. (2003). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. (Internet Edition). University of Southern California. California.
- Lemana, H., Casamorin, D., Aguilar, A., Paladin, L., Laureano, J., Frediles, J. (2023). *Affective Filters 'Extend of Influence on Oral Communication: L2 Learners' Perception*. *International Journal of Educational Management and Development Studies*. Vol. 4, N° 1. Pp. 88-108. Doi: [10.53378/352969](https://doi.org/10.53378/352969)
- Mayorga, M. L. (2022). *Manual de Metodología de la Investigación científica*. Tercera edición.
- Mousalli-Kayat, G. (2015). *Métodos y diseños de investigación cuantitativa*. Mérida. Volumen 10.
- Naser, I. & Nijr, A. A. (2019). *Foreign Language Anxiety: A Systematic Review*. *Arab World English Journal (AWEJ)* Volume 10. Number 3 September 2019, Available at SSRN: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3466022>
- Nazarieh, M., M.H. Razmi, M. Azizian, M. Usman (2022). *A Brief History of Listening Comprehension in Second Language Teaching and Learning*. *Education Research International* Volume 2022, Article ID 3894457, 5 pages.  
<https://doi.org/10.1155/2022/3894457>

- Nunan, D. (2002). *Listening in Language Learning*. En C. Richards y W. Renandya. *Methodology in Language Teaching an Anthology of Current Practice* (p.238-241) Cambridge University Press. New York.
- Pardee, R. L. (1990). *Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation*. Educational Resources Information Center (ERIC). ERIC Number: ED31676.
- Pratiwi, K. & Andriyanti, E. (2019). *External Factors Causing students' difficulties in Listening*. *Journal of Language Teaching and Linguistics*. Volume 4(2). <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v4i2.282>
- Perú. Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4551>
- Perú. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4550>
- Ramajo, A. (2009). *La Importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. [Tesis maestría, Universidad Antonio de Nebrija]. Biblioteca Virtual redELE. <http://hdl.handle.net/11162/76200>
- Rivera de los Santos, P. Y. (2023). *Filtro afectivo y expresión oral en el idioma inglés en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Ventanilla, 2023*. [Tesis maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/124880>
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- Tayşi, E.K. (2019). *The Effect of Listening Attitude and Listening Anxiety on Listening Comprehension: A Regression Model*. *Universal Journal of Educational Research*. Vol. 7, N° 2. Pp. 356 – 364. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070207>
- Tong, T.H. (2019) *An Overview of Listening skills Theories*. Ho Chi Mihn University of Food Industry. <http://dx.doi.org/10.5281/ZENODO.3591877>
- Turriate, J. (2022). *Programa Didáctico "HLS" para mejorar Comprensión Oral en inglés en Estudiantes del Centro de Idiomas, Universidad Cesar Vallejo-Chimbote*. [Tesis de Maestría. Universidad San Pedro]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/13289>

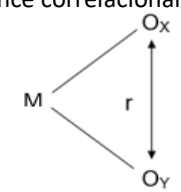
- Useche, M., Artigas, W., Queipo, B. y Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de la Guajira. <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/467>
- Valarmathie, G., J. Abu Bakar, A. N. Zulkifli, A. A. Ruzinoor, C. Mat. (2017). *A review of the motivation theories in learning*. AIP Conference Proceedings. Volume 1891 (1):020043. <https://doi.org/10.1063/1.5005376>
- Valera, C. M. (2023). *Motivación y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía – Ucayali, 2023*. [Tesis maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/133300>
- Vargas C., Z. R., (2009). *La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica*. Revista Educación, 33 (1), 155-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010>
- Wah, N. (2019). *Teaching Listening Skills to English as a Foreign Language Students through Effective Strategies*. International Journal of Trend in Scientific Research and Development. ISSN: 2456- 6470, Volume-3. <https://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd29246.pdf>
- Yarrow, M. H. (2022). *Ansiedad escolar y logro de competencias en la asignatura de inglés en estudiantes de Secundaria de una I.E.P. de SMP, 2021*. [Tesis maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/84646>
- Yekeler, A. D. & Ulosoy, M. (2020). *The Relationship among Listening Comprehension and Factors Affecting listening*. Education and science TedMem. Volume 46, 2021. N°205, pages 1-17. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9066>

## ANEXOS

### Anexo 1: Matriz de consistencia

<b>TÍTULO:</b> Factores afectivos y desempeño en listening, en estudiantes del Programa del Diploma-Lima, 2024.					
<b>PROBLEMA GENERAL</b>	<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>HIPÓTESIS GENERAL</b>	<b>VARIABLE 1</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>
¿De qué manera se relacionan los factores afectivos y el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024?	Determinar cómo los factores afectivos se relacionan con el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024.	Existe una correlación significativa entre factores afectivos y desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024	X: Factores Afectivos	X1: Ansiedad  X2: Motivación  X3: Autoconfianza	- Aprensión comunicativa - Ansiedad ante los exámenes - Ansiedad ante el fracaso - Comportamiento esforzado - Deseo de logro - Actitud favorable hacia listening - Autonomía - Toma de decisiones - Seguridad en sí mismo
<b>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b>	<b>VARIABLE 2</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>
¿De qué manera se relaciona la ansiedad con el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024? ¿De qué manera se relaciona la motivación con el desempeño en listening en	a) Determinar la relación existente entre la ansiedad y el rendimiento en listening de los estudiantes. b) Determinar la relación existente entre la motivación y el desempeño en listening de los estudiantes. c) Determinar la relación existente entre la	Existe una relación significativa negativa entre la ansiedad y el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024. Existe una relación significativa positiva entre la motivación y el desempeño en listening en	Y:	Y1: Comprensión  Y2: Análisis de estructura	- Reconocimiento de sonidos - Reconocimiento de palabras - Reconocimiento de frases - Identifica la estructura gramatical - Reconoce el contexto

<p>estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024? ¿De qué manera se relaciona la autoconfianza con el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024?</p>	<p>autoconfianza y el desempeño en listening de los estudiantes.</p>	<p>estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024. Existe una relación significativa positiva entre la autoconfianza y el desempeño en listening en estudiantes de una institución educativa pública que sigue el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Lima, 2024.</p>	<p>Desempeño en listening</p>	<p>- Predice la información</p> <hr/> <p>- Identifica la idea principal</p> <hr/> <p>- Identifica la información específica.</p> <hr/> <p>Y3: Interpretación</p> <p>- Infiere información</p>
--	--	---	-------------------------------	---

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA A UTILIZAR
<p><b>Tipo:</b> Investigación Aplicada</p> <p><b>Diseño:</b> Diseño no experimental y alcance correlacional</p> 	<p><b>Población:</b> 130 estudiantes del Programa del Diploma de una institución educativa pública.</p> <p><b>Muestra:</b> 98 estudiantes del Programa del Diploma de una institución educativa pública.</p> <p><b>Muestreo:</b> No Probabilístico por conveniencia.</p>	<p><b>Variable X:</b> Factores Afectivos <b>Variable Y:</b> Desempeño en listening <b>Técnica:</b> Encuesta <b>Instrumentos:</b> Cuestionarios tipo escala de Likert <b>Autor:</b> Tisbe Dánae López Tutaya <b>Año:</b> 2024 <b>Aplicación:</b> Estudiantes del 4to y 5to año del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. <b>Validez:</b> Por Juicio de expertos (3) <b>Fiabilidad:</b> La fiabilidad de los instrumentos se obtuvo con el coeficiente de Alfa de Cronbach Confiabilidad de la variable Factores Afectivos: 0.928 Confiabilidad de la variable Desempeño en listening: 0.971</p>	<p><b>Descriptiva:</b> Tablas de frecuencias y porcentajes Figura de gráficos con porcentajes.</p> <p><b>Inferencial:</b> Prueba de Normalidad Prueba de bondad de Kolmogorov - Smirnov (KS) Relación de la Muestra no Paramétrica - Rho de Spearman</p>

## ANEXO 2: Matriz de operacionalización de variables.

**TÍTULO:** Factores Afectivos y Desempeño en Listening en estudiantes del Programa del Diploma-Lima, 2024.

**AUTOR:** Tisbe Dánae López Tutaya

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala Ordinal	Niveles y rangos
Factores Afectivos  <b>Niveles y rangos:</b> Baja: 24-55  Moderada: 56-87  Alta: 88-120	De acuerdo a la teoría del filtro afectivo propuesta por Krashen (2003), los factores afectivos son aquellos que interfieren en el aprendizaje en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Se argumenta que el éxito en la adquisición de idiomas está influenciado por el estado emocional de los estudiantes.	Se midió en sus tres dimensiones: Ansiedad, motivación y autoconfianza.	Ansiedad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprensión comunicativa.</li> <li>- Ansiedad ante los exámenes.</li> <li>- Ansiedad ante el fracaso.</li> </ul>	1,2,3,4,5,6,7,8	Técnica: Encuesta  Instrumento: Cuestionario tipo Likert	Nunca (1)  Casi nunca (2)  A veces (3)  Casi siempre (4)  Siempre (5)	Baja: 8-18  Moderada: 19-29  Alta: 30-40
			Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamiento esforzado.</li> <li>- Deseo de logro.</li> <li>- Actitud favorable hacia listening.</li> </ul>	9, 10,11,12,13,14,15,16,			Baja: 8-18  Moderada: 19-29  Alta: 30-40
			Autoconfianza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomía.</li> <li>- Toma de decisiones.</li> <li>- Seguridad en sí mismo.</li> </ul>	17,19,20,21,22,23,24			Baja: 8-18  Moderada: 19-29  Alta: 30-40



**TÍTULO:** Factores Afectivos y Desempeño en Listening en estudiantes del Programa del Diploma Lima, 2024.

**AUTOR:** Tisbe Dánae López Tutaya

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala Ordinal	Niveles y rangos
Desempeño en Listening  <b>Niveles y rangos:</b> Bajo: 18-41  Medio: 42-65  Alto: 66-90	El Currículo Nacional de Educación Básica Regular (2016), define el desempeño en listening como la capacidad de los estudiantes para comprender y procesar el lenguaje oral en diferentes contextos y situaciones. Esto implica la habilidad de escuchar con atención, identificar la información relevante, captar el significado general, comprender detalles específicos y hacer inferencias sobre el contenido.	Se midieron las dimensiones: Comprensión, análisis de estructura e interpretación tomando la propuesta teórica de Anderson (1995) citado en Abad (2020).	Comprensión	- Reconocimiento de sonidos. - Reconocimiento de palabras - Reconocimiento de frases.	1,2,3,4,5,6	Técnica: Encuesta  Instrumento: Cuestionario tipo Likert	Nunca (1)	Bajo: 6-13  Medio: 14-21  Alto: 22-30
			Análisis de estructura	- Identifica la estructura gramatical. - Reconoce el contexto - Predice la información.	7,8,9,10,11,12		Casi nunca (2)  A veces (3)  Casi siempre (4)	Bajo: 6-13  Medio: 14-21  Alto: 22-30
			Interpretación	- Identifica la idea principal. - Identifica la información específica. - Infiere información.	13,14,15,16,17,18		Siempre (5)	Bajo: 6-13  Medio: 14-21  Alto: 22-30

### Anexo 3: Validación de instrumento sobre variable Factores Afectivos



#### VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE FACTORES AFECTIVOS

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos que permitirá recoger la información en la presente investigación: **Factores afectivos y desempeño en listening, en estudiantes del Programa del Diploma Lima, 2024**. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

#### MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA VARIABLE FACTORES AFECTIVOS

**FACTORES AFECTIVOS.** Son aquellos que reflejan el estado emocional de los estudiantes y que interfieren en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Estos factores se clasifican en tres: ansiedad, motivación y autoconfianza. (Krashen, 2003).

Para la elaboración del siguiente instrumento se tomaron en cuenta los siguientes tests: Foreign Language Listening Anxiety Scale, el AMTB (Attitude-Motivation Test Battery) y otras escalas similares de publicaciones internacionales y nacionales mencionadas en mis antecedentes.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Ansiedad	Aprensión comunicativa	1. Me siento nervioso cuando realizo una actividad de listening.	1	1	1	1	
		2. Me siento confundido cuando no comprendo cada palabra que escucho.	1	1	1	1	
		3. Me preocupa no entender cuando el audio es muy rápido.	1	1	1	1	
	Ansiedad ante los exámenes	4. Me siento nervioso cuando no comprendo palabras clave en una evaluación de listening.	1	1	1	1	
		5. Durante una evaluación de listening, me siento nervioso que no recuerdo lo que escucho.	1	1	1	1	
		6. Durante la evaluación de listening, me da miedo no comprender la información después de dos repeticiones.	1	1	1	1	
	Ansiedad ante el fracaso	7. Cuando no comprendo ciertas palabras en las actividades de listening, me bloqueo.	1	1	1	1	
		8. Siento que todos a mi alrededor comprenden lo que escuchan, excepto yo.	1	1	1	1	
Motivación	Comportamiento esforzado	9. Me molestan las actividades de listening, pero entiendo que me ayudan a desarrollar mis habilidades de comprensión oral.	1	1	1	1	
		10. Realizo las actividades de listening porque debo mantener un buen perfil académico.	1	1	1	1	
	Deseo de logro	11. Deseo mejorar mi desempeño en listening.	1	1	1	1	
		12. Si tengo dificultades en las actividades de listening, solicito ayuda a mi docente o compañeros.	1	1	1	1	

		13. Participo activamente en las actividades de listening, a pesar de no ser mi fortaleza, porque me interesa aprender y mejorar.	1	1	1	1	
	Actitud favorable hacia listening	14. Participo activamente cuando el docente pregunta por las respuestas de las actividades de listening.	1	1	1	1	
		15. Quiero mejorar mis habilidades de listening y por eso practico mi listening de distintas formas fuera de clase.	1	1	1	1	
		16. Disfruto mucho las actividades de listening.	1	1	1	1	
Autoconfianza	Autonomía	17. Aplico diversas estrategias de aprendizaje para obtener buenos resultados en listening.	1	1	1	1	
		18. Utilizo diferentes herramientas para mejorar mis habilidades de listening.	1	1	1	1	
	Toma de decisiones	19. Puedo evitar distracciones al momento de escuchar durante las actividades de listening.	1	1	1	1	
		20. Busco ideas y/o palabras clave para entender el texto oral.	1	1	1	1	
		21. Reconozco mis errores en las actividades de listening y trabajo en mejorarlas.	1	1	1	1	
	Seguridad en sí mismo	22. Me siento seguro sobre lo que escucho durante las actividades de listening.	1	1	1	1	
		23. El contenido, vocabulario, pronunciación y acento en el listening se me hacen familiares.	1	1	1	1	
		24. Me es fácil inferir información del audio, así no entienda alguna palabra.	1	1	1	1	

### Cuestionario para medir la variable Factores Afectivos

Estimado(a) estudiante, se agradece su apertura a la participación del presente cuestionario, el cual tiene un objetivo netamente académico.

Este instrumento es anónimo, solo llene la siguiente información:

Fecha: \_\_\_\_\_

Grado y sección: \_\_\_\_\_

**Indicaciones:** Por favor, lea atentamente las afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos y marque con una "X" la respuesta más apropiada para usted. Donde:

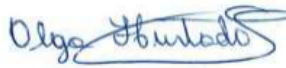
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
5	4	3	2	1

Enunciado	Escala				
	5	4	3	2	1
<b>Dimensión 1: Ansiedad</b>					
1. Me siento nervioso cuando realizo una actividad de listening.					
2. Me siento confundido cuando no comprendo cada palabra que escucho.					
3. Me preocupa no entender cuando el audio es muy rápido.					
4. Me siento nervioso cuando no comprendo palabras clave en una evaluación de listening.					
5. Durante una evaluación de listening, me siento nervioso que no recuerdo lo que escucho.					
6. Durante la evaluación de listening, me da miedo no comprender la información después de dos repeticiones.					
7. Cuando no comprendo ciertas palabras en las actividades de listening, me bloqueo.					
8. Siento que todos a mi alrededor comprenden lo que escuchan, excepto yo.					
<b>Dimensión 2: Motivación</b>					
9. Me molestan las actividades de listening, pero entiendo que me ayudan a desarrollar mis habilidades de comprensión oral.					
10. Realizo las actividades de listening porque debo mantener un buen perfil académico.					
11. Deseo mejorar mi desempeño en listening.					
12. Si tengo dificultades en las actividades de listening, solicito ayuda a mi docente o compañeros.					
13. Participo activamente en las actividades de listening, a pesar de no ser mi fortaleza, porque me interesa aprender y mejorar.					
14. Participo activamente cuando el docente pregunta por las respuestas de las actividades de listening.					
15. Quiero mejorar mis habilidades de listening y por eso practico mi listening de distintas formas fuera de clase.					
16. Disfruto mucho las actividades de listening.					
<b>Dimensión 3: Autoconfianza</b>					
17. Aplico diversas estrategias de aprendizaje para obtener buenos resultados en listening.					
18. Utilizo diferentes herramientas para mejorar mis habilidades de listening.					
19. Busco ideas y/o palabras clave para entender el texto oral.					
20. Elijo la posición más adecuada para escuchar el audio dentro de					

mi aula durante las actividades de listening.					
21. Reconozco mis errores en las actividades de listening y trabajo en mejorarlas.					
22. Me siento seguro sobre lo que escucho durante las actividades de listening.					
23. El contenido, vocabulario, pronunciación y acento en el listening se me hacen familiares.					
24. Me es fácil inferir información del audio, así no entienda alguna palabra.					

¡Muchas gracias por su participación!

### FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

<b>Nombre del instrumento</b>	Cuestionario para factores afectivos
<b>Objetivo del instrumento</b>	Evaluar la variable factores afectivos
<b>Nombres y apellidos del experto</b>	Olga Hurtado Ambrocio
<b>Documento de identidad</b>	06693768
<b>Años de experiencia en el área</b>	35
<b>Máximo Grado Académico</b>	Doctor en Ciencias de la Educación
<b>Nacionalidad</b>	Peruana
<b>Institución</b>	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
<b>Cargo</b>	Docente
<b>Número telefónico</b>	989146489
<b>Firma</b>	
<b>Fecha</b>	6 de junio del 2024

## VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE FACTORES AFECTIVOS

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos que permitirá recoger la información en la presente investigación: **Factores afectivos y desempeño en listening, en estudiantes del Programa del Diploma Lima, 2024**. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

## MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA VARIABLE FACTORES AFECTIVOS

**FACTORES AFECTIVOS.** Son aquellos que reflejan el estado emocional de los estudiantes y que interfieren en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Estos factores se clasifican en tres: ansiedad, motivación y autoconfianza. (Krashen, 2003).

Para la elaboración del siguiente instrumento se tomaron en cuenta los siguientes tests: Foreign Language Listening Anxiety Scale, el AMTB (Attitude-Motivation Test Battery) y otras escalas similares de publicaciones internacionales y nacionales mencionadas en mis antecedentes.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Ansiedad	Aprensión comunicativa	1. Me siento nervioso cuando realizo una actividad de listening.	1	1	1	1	
		2. Me siento confundido cuando no comprendo cada palabra que escucho.	1	1	1	1	
		3. Me preocupa no entender cuando el audio es muy rápido.	1	1	1	1	
	Ansiedad ante los exámenes	4. Me siento nervioso cuando no comprendo palabras clave en una evaluación de listening.	1	1	1	1	
		5. Durante una evaluación de listening, me siento nervioso que no recuerdo lo que escucho.	1	1	1	1	
		6. Durante la evaluación de listening, me da miedo no comprender la información después de dos repeticiones.	1	1	1	1	
	Ansiedad ante el fracaso	7. Cuando no comprendo ciertas palabras en las actividades de listening, me bloqueo.	1	1	1	1	
		8. Siento que todos a mi alrededor comprenden lo que escuchan, excepto yo.	1	1	1	1	
Motivación	Comportamiento esforzado	9. Me molestan las actividades de listening, pero entiendo que me ayudan a desarrollar mis habilidades de comprensión oral.	1	1	1	1	
		10. Realizo las actividades de listening porque debo mantener un buen perfil académico.	1	1	1	1	
	Deseo de logro	11. Deseo mejorar mi desempeño en listening.	1	1	1	1	
		12. Si tengo dificultades en las actividades de listening, solicito ayuda a mi docente o compañeros.	1	1	1	1	



		13. Participo activamente en las actividades de listening, a pesar de no ser mi fortaleza, porque me interesa aprender y mejorar.	1	1	1	1	
	Actitud favorable hacia listening	14. Participo activamente cuando el docente pregunta por las respuestas de las actividades de listening.	1	1	1	1	
		15. Quiero mejorar mis habilidades de listening y por eso practico mi listening de distintas formas fuera de clase.	1	1	1	1	
		16. Disfruto mucho las actividades de listening.	1	1	1	1	
Autoconfianza	Autonomía	17. Aplico diversas estrategias de aprendizaje para obtener buenos resultados en listening.	1	1	1	1	
		18. Utilizo diferentes herramientas para mejorar mis habilidades de listening.	1	1	1	1	
	Toma de decisiones	19. Puedo evitar distracciones al momento de escuchar durante las actividades de listening.	1	1	1	1	
		20. Busco ideas y/o palabras clave para entender el texto oral.	1	1	1	1	
		21. Reconozco mis errores en las actividades de listening y trabajo en mejorarlas.	1	1	1	1	
	Seguridad en sí mismo	22. Me siento seguro sobre lo que escucho durante las actividades de listening.	1	1	1	1	
		23. El contenido, vocabulario, pronunciación y acento en el listening se me hacen familiares.	1	1	1	1	
		24. Me es fácil inferir información del audio, así no entienda alguna palabra.	1	1	1	1	

### Questionario para medir la variable Factores Afectivos

Estimado(a) estudiante, se agradece su apertura a la participación del presente cuestionario, el cual tiene un objetivo netamente académico.

Este instrumento es anónimo, solo llene la siguiente información:

Fecha: \_\_\_\_\_

Grado y sección: \_\_\_\_\_

**Indicaciones:** Por favor, lea atentamente las afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos y marque con una "X" la respuesta más apropiada para usted. Donde:

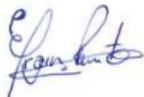
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
5	4	3	2	1

Enunciado	Escala				
	5	4	3	2	1
<b>Dimensión 1: Ansiedad</b>					
1. Me siento nervioso cuando realizo una actividad de listening.					
2. Me siento confundido cuando no comprendo cada palabra que escucho.					
3. Me preocupa no entender cuando el audio es muy rápido.					
4. Me siento nervioso cuando no comprendo palabras clave en una evaluación de listening.					
5. Durante una evaluación de listening, me siento nervioso que no recuerdo lo que escucho.					
6. Durante la evaluación de listening, me da miedo no comprender la información después de dos repeticiones.					
7. Cuando no comprendo ciertas palabras en las actividades de listening, me bloqueo.					
8. Siento que todos a mi alrededor comprenden lo que escuchan, excepto yo.					
<b>Dimensión 2: Motivación</b>					
9. Me molestan las actividades de listening, pero entiendo que me ayudan a desarrollar mis habilidades de comprensión oral.					
10. Realizo las actividades de listening porque debo mantener un buen perfil académico.					
11. Deseo mejorar mi desempeño en listening.					
12. Si tengo dificultades en las actividades de listening, solicito ayuda a mi docente o compañeros.					
13. Participo activamente en las actividades de listening, a pesar de no ser mi fortaleza, porque me interesa aprender y mejorar.					
14. Participo activamente cuando el docente pregunta por las respuestas de las actividades de listening.					
15. Quiero mejorar mis habilidades de listening y por eso practico mi listening de distintas formas fuera de clase.					
16. Disfruto mucho las actividades de listening.					
<b>Dimensión 3: Autoconfianza</b>					
17. Aplico diversas estrategias de aprendizaje para obtener buenos resultados en listening.					
18. Utilizo diferentes herramientas para mejorar mis habilidades de listening.					
19. Busco ideas y/o palabras clave para entender el texto oral.					
20. Elijo la posición más adecuada para escuchar el audio dentro de					

mi aula durante las actividades de listening.					
21. Reconozco mis errores en las actividades de listening y trabajo en mejorarlas.					
22. Me siento seguro sobre lo que escucho durante las actividades de listening.					
23. El contenido, vocabulario, pronunciación y acento en el listening se me hacen familiares.					
24. Me es fácil inferir información del audio, así no entienda alguna palabra.					

¡Muchas gracias por su participación!

### FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

<b>Nombre del instrumento</b>	Cuestionario para factores afectivos
<b>Objetivo del instrumento</b>	Evaluar la variable factores afectivos
<b>Nombres y apellidos del experto</b>	Efrain Arturo Punto Noriega
<b>Documento de identidad</b>	41697321
<b>Años de experiencia en el área</b>	10
<b>Máximo Grado Académico</b>	Maestro en Administración de la Educación
<b>Nacionalidad</b>	Peruana
<b>Institución</b>	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
<b>Cargo</b>	Docente
<b>Número telefónico</b>	929380999
<b>Firma</b>	
<b>Fecha</b>	7 de junio del 2024



## VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE FACTORES AFECTIVOS

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos que permitirá recoger la información en la presente investigación: **Factores afectivos y desempeño en listening, en estudiantes del Programa del Diploma Lima, 2024**. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

## MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA VARIABLE FACTORES AFECTIVOS

**FACTORES AFECTIVOS.** Son aquellos que reflejan el estado emocional de los estudiantes y que interfieren en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Estos factores se clasifican en tres: ansiedad, motivación y autoconfianza. (Krashen, 2003).

Para la elaboración del siguiente instrumento se tomaron en cuenta los siguientes tests: Foreign Language Listening Anxiety Scale, el AMTB (Attitude-Motivation Test Battery) y otras escalas similares de publicaciones internacionales y nacionales mencionadas en mis antecedentes.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Ansiedad	Aprensión comunicativa	1. Me siento nervioso cuando realizo una actividad de listening.	1	1	1	1	
		2. Me siento confundido cuando no comprendo cada palabra que escucho.	1	1	1	1	
		3. Me preocupa no entender cuando el audio es muy rápido.	1	1	1	1	
	Ansiedad ante los exámenes	4. Me siento nervioso cuando no comprendo palabras clave en una evaluación de listening.	1	1	1	1	
		5. Durante una evaluación de listening, me siento nervioso que no recuerdo lo que escucho.	1	1	1	1	
		6. Durante la evaluación de listening, me da miedo no comprender la información después de dos repeticiones.	1	1	1	1	
	Ansiedad ante el fracaso	7. Cuando no comprendo ciertas palabras en las actividades de listening, me bloqueo.	1	1	1	1	
		8. Siento que todos a mi alrededor comprenden lo que escuchan, excepto yo.	1	1	1	1	
Motivación	Comportamiento esforzado	9. Me molestan las actividades de listening, pero entiendo que me ayudan a desarrollar mis habilidades de comprensión oral.	1	1	1	1	
		10. Realizo las actividades de listening porque debo mantener un buen perfil académico.	1	1	1	1	
	Deseo de logro	11. Deseo mejorar mi desempeño en listening.	1	1	1	1	
		12. Si tengo dificultades en las actividades de listening, solicito ayuda a mi docente o compañeros.	1	1	1	1	

		13. Participo activamente en las actividades de listening, a pesar de no ser mi fortaleza, porque me interesa aprender y mejorar.	1	1	1	1	
	Actitud favorable hacia listening	14. Participo activamente cuando el docente pregunta por las respuestas de las actividades de listening.	1	1	1	1	
		15. Quiero mejorar mis habilidades de listening y por eso practico mi listening de distintas formas fuera de clase.	1	1	1	1	
		16. Disfruto mucho las actividades de listening.	1	1	1	1	
Autoconfianza	Autonomía	17. Aplico diversas estrategias de aprendizaje para obtener buenos resultados en listening.	1	1	1	1	
		18. Utilizo diferentes herramientas para mejorar mis habilidades de listening.	1	1	1	1	
	Toma de decisiones	19. Puedo evitar distracciones al momento de escuchar durante las actividades de listening.	1	1	1	1	
		20. Busco ideas y/o palabras clave para entender el texto oral.	1	1	1	1	
		21. Reconozco mis errores en las actividades de listening y trabajo en mejorarlas.	1	1	1	1	
	Seguridad en sí mismo	22. Me siento seguro sobre lo que escucho durante las actividades de listening.	1	1	1	1	
		23. El contenido, vocabulario, pronunciación y acento en el listening se me hacen familiares.	1	1	1	1	
		24. Me es fácil inferir información del audio, así no entienda alguna palabra.	1	1	1	1	

### Cuestionario para medir la variable Factores Afectivos

Estimado(a) estudiante, se agradece su apertura a la participación del presente cuestionario, el cual tiene un objetivo netamente académico.

Este instrumento es anónimo, solo llene la siguiente información:

Fecha: \_\_\_\_\_

Grado y sección: \_\_\_\_\_

**Indicaciones:** Por favor, lea atentamente las afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos y marque con una "X" la respuesta más apropiada para usted. Donde:


Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
5	4	3	2	1

Enunciado	Escala				
	5	4	3	2	1
<b>Dimensión 1: Ansiedad</b>					
1. Me siento nervioso cuando realizo una actividad de listening.					
2. Me siento confundido cuando no comprendo cada palabra que escucho.					
3. Me preocupa no entender cuando el audio es muy rápido.					
4. Me siento nervioso cuando no comprendo palabras clave en una evaluación de listening.					
5. Durante una evaluación de listening, me siento nervioso que no recuerdo lo que escucho.					
6. Durante la evaluación de listening, me da miedo no comprender la información después de dos repeticiones.					
7. Cuando no comprendo ciertas palabras en las actividades de listening, me bloqueo.					
8. Siento que todos a mi alrededor comprenden lo que escuchan, excepto yo.					
<b>Dimensión 2: Motivación</b>					
9. Me molestan las actividades de listening, pero entiendo que me ayudan a desarrollar mis habilidades de comprensión oral.					
10. Realizo las actividades de listening porque debo mantener un buen perfil académico.					
11. Deseo mejorar mi desempeño en listening.					
12. Si tengo dificultades en las actividades de listening, solicito ayuda a mi docente o compañeros.					
13. Participo activamente en las actividades de listening, a pesar de no ser mi fortaleza, porque me interesa aprender y mejorar.					
14. Participo activamente cuando el docente pregunta por las respuestas de las actividades de listening.					
15. Quiero mejorar mis habilidades de listening y por eso practico mi listening de distintas formas fuera de clase.					
16. Disfruto mucho las actividades de listening.					
<b>Dimensión 3: Autoconfianza</b>					
17. Aplico diversas estrategias de aprendizaje para obtener buenos resultados en listening.					
18. Utilizo diferentes herramientas para mejorar mis habilidades de listening.					
19. Busco ideas y/o palabras clave para entender el texto oral.					
20. Elijo la posición más adecuada para escuchar el audio dentro de					

mi aula durante las actividades de listening.					
21. Reconozco mis errores en las actividades de listening y trabajo en mejorarlas.					
22. Me siento seguro sobre lo que escucho durante las actividades de listening.					
23. El contenido, vocabulario, pronunciación y acento en el listening se me hacen familiares.					
24. Me es fácil inferir información del audio, así no entienda alguna palabra.					

¡Muchas gracias por su participación!

### FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

<b>Nombre del instrumento</b>	Cuestionario para factores afectivos
<b>Objetivo del instrumento</b>	Evaluar la variable factores afectivos
<b>Nombres y apellidos del experto</b>	John Robert Carvajal Alayo
<b>Documento de identidad</b>	45523203
<b>Años de experiencia en el área</b>	10
<b>Máximo Grado Académico</b>	Magister
<b>Nacionalidad</b>	Peruana
<b>Institución</b>	Casuarinas International College
<b>Cargo</b>	Head of English and Third Language Department
<b>Número telefónico</b>	946626747
<b>Firma</b>	
<b>Fecha</b>	8 de junio del 2024



### Anexo 3: Validación de instrumento sobre variable Desempeño en Listening



#### VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE DESEMPEÑO EN LISTENING

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos que permitirá recoger la información en la presente investigación: **Factores afectivos y desempeño en listening, en estudiantes del Programa del Diploma Lima, 2024**. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

#### MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA VARIABLE DESEMPEÑO EN LISTENING

**LISTENING PERFORMANCE.** El Currículo Nacional de Educación Básica Regular (2016), define el desempeño en listening como la capacidad de los estudiantes para comprender y procesar el lenguaje oral en diferentes contextos y situaciones. Esto implica la habilidad de escuchar con atención, identificar la información relevante, captar el significado general, comprender detalles específicos y hacer inferencias sobre el contenido. El presente trabajo de investigación medirá el desempeño en listening a partir del proceso de comprensión oral propuesto por Anderson (1995), la cual clasifica el proceso de escucha o listening en las dimensiones: Comprensión, análisis de estructura, e interpretación.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Comprensión	Reconocimiento de sonidos	1. Cuando escucho un audio reconozco los sonidos y fonemas	1	1	1	1	
		2. Cuando escucho un audio reconozco la entonación	1	1	1	1	
	Reconocimiento de palabras	3. Cuando escucho un audio comprendo la mayoría de palabras.	1	1	1	1	
		4. Cuando escucho un audio utilizo mi experiencia previa para comprender las palabras	1	1	1	1	
	Reconocimiento de frases	5. Mientras escucho un audio, soy capaz de comprender frases completas.	1	1	1	1	
		6. Mientras escucho un audio, utilizo mi experiencia previa para comprender frases completas.	1	1	1	1	
Análisis de estructura	Identifica la estructura gramatical	7. Mientras escucho un audio, me es sencillo identificar diversas estructuras gramaticales.	1	1	1	1	
		8. Mientras escucho un audio, puedo asociar palabras, verbos y expresiones.	1	1	1	1	
	Reconocimiento del contexto	9. Cuando escucho un audio, puedo comprender las palabras por el contexto.	1	1	1	1	
		10. Cuando escucho un audio, así no comprenda alguna palabra o frase, puedo reconocer el contexto.	1	1	1	1	
	Predice la información	11. Mientras escucho un audio, puedo predecir qué información vendrá después a partir de los datos del mismo.	1	1	1	1	
		12. Mientras escucho un audio, uso mi experiencia previa para predecir información que vendrá después	1	1	1	1	
Interpretación	Identifica la idea principal	13. Cuando escucho un audio, me es sencillo identificar la idea principal del audio.	1	1	1	1	
		14. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para identificar la idea principal	1	1	1	1	

	Identifica información específica	15. Cuando escucho un audio, me es sencillo identificar detalles o información específica.	1	1	1	1	
		16. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para identificar detalles o información específica.	1	1	1	1	
	Infiere la información	17. Cuando escucho un audio, me es sencillo inferir e interpretar información implícita.	1	1	1	1	
		18. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para inferir e interpretar información específica.	1	1	1	1	



**Cuestionario para la variable Desempeño en listening**

Estimado(a) estudiante, se agradece su apertura a la participación del presente cuestionario, el cual tiene un objetivo netamente académico.

Este instrumento es anónimo, solo llene la siguiente información:

Fecha: \_\_\_\_\_

Grado y sección: \_\_\_\_\_

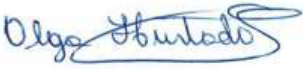
**Indicaciones:** Por favor, lea atentamente las afirmaciones sobre sus desempeño en listening y marque con una "X" la respuesta más apropiada para usted. Donde:

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
5	4	3	2	1

Enunciado	Escala				
	5	4	3	2	1
<b>Dimensión 1: Comprensión</b>					
1. Cuando escucho un audio reconozco los sonidos y fonemas					
2. Cuando escucho un audio reconozco la entonación					
3. Cuando escucho un audio comprendo la mayoría de palabras.					
4. Cuando escucho un audio utilizo mi experiencia previa para comprender las palabras					
5. Mientras escucho un audio, soy capaz de comprender frases completas.					
6. Mientras escucho un audio, utilizo mi experiencia previa para comprender frases completas.					
<b>Dimensión 2: Análisis de estructura</b>					
7. Mientras escucho un audio, me es sencillo identificar diversas estructuras gramaticales.					
8. Mientras escucho un audio, puedo asociar palabras, verbos y expresiones.					
9. Cuando escucho un audio, puedo comprender las palabras por el contexto.					
10. Cuando escucho un audio, así no comprenda alguna palabra o frase, puedo reconocer el contexto.					
11. Mientras escucho un audio, puedo predecir qué información vendrá después a partir de los datos del mismo.					
12. Mientras escucho un audio, uso mi experiencia previa para predecir información que vendrá después					
<b>Dimensión 3: Interpretación</b>					
13. Cuando escucho un audio, me es sencillo identificar la idea principal del audio.					
14. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para identificar la idea principal					
15. Cuando escucho un audio, me es sencillo identificar detalles o información específica.					
16. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para identificar detalles o información específica.					
17. Cuando escucho un audio, me es sencillo inferir e interpretar información implícita.					
18. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para inferir e interpretar información específica.					

¡Muchas gracias por su participación!

### FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

<b>Nombre del instrumento</b>	Cuestionario para factores afectivos
<b>Objetivo del instrumento</b>	Evaluar la variable desempeño en listening
<b>Nombres y apellidos del experto</b>	Olga Hurtado Ambrocio
<b>Documento de identidad</b>	06693768
<b>Años de experiencia en el área</b>	35
<b>Máximo Grado Académico</b>	Doctor en Ciencias de la Educación
<b>Nacionalidad</b>	Peruana
<b>Institución</b>	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
<b>Cargo</b>	Docente
<b>Número telefónico</b>	989146489
<b>Firma</b>	
<b>Fecha</b>	6 de junio del 2024

## VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE DESEMPEÑO EN LISTENING

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos que permitirá recoger la información en la presente investigación: **Factores afectivos y desempeño en listening, en estudiantes del Programa del Diploma Lima, 2024**. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

## MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA VARIABLE DESEMPEÑO EN LISTENING

**LISTENING PERFORMANCE.** El Currículo Nacional de Educación Básica Regular (2016), define el desempeño en listening como la capacidad de los estudiantes para comprender y procesar el lenguaje oral en diferentes contextos y situaciones. Esto implica la habilidad de escuchar con atención, identificar la información relevante, captar el significado general, comprender detalles específicos y hacer inferencias sobre el contenido. El presente trabajo de investigación medirá el desempeño en listening a partir del proceso de comprensión oral propuesto por Anderson (1995), la cual clasifica el proceso de escucha o listening en las dimensiones: Comprensión, análisis de estructura, e interpretación.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Comprensión	Reconocimiento de sonidos	1. Cuando escucho un audio reconozco los sonidos y fonemas	1	1	1	1	
		2. Cuando escucho un audio reconozco la entonación	1	1	1	1	
	Reconocimiento de palabras	3. Cuando escucho un audio comprendo la mayoría de palabras.	1	1	1	1	
		4. Cuando escucho un audio utilizo mi experiencia previa para comprender las palabras	1	1	1	1	
	Reconocimiento de frases	5. Mientras escucho un audio, soy capaz de comprender frases completas.	1	1	1	1	
		6. Mientras escucho un audio, utilizo mi experiencia previa para comprender frases completas.	1	1	1	1	
Análisis de estructura	Identifica la estructura gramatical	7. Mientras escucho un audio, me es sencillo identificar diversas estructuras gramaticales.	1	1	1	1	
		8. Mientras escucho un audio, puedo asociar palabras, verbos y expresiones.	1	1	1	1	
	Reconocimiento del contexto	9. Cuando escucho un audio, puedo comprender las palabras por el contexto.	1	1	1	1	
		10. Cuando escucho un audio, así no comprenda alguna palabra o frase, puedo reconocer el contexto.	1	1	1	1	
	Predice la información	11. Mientras escucho un audio, puedo predecir qué información vendrá después a partir de los datos del mismo.	1	1	1	1	
		12. Mientras escucho un audio, uso mi experiencia previa para predecir información que vendrá después	1	1	1	1	
Interpretación	Identifica la idea principal	13. Cuando escucho un audio, me es sencillo identificar la idea principal del audio.	1	1	1	1	
		14. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para identificar la idea principal	1	1	1	1	

	Identifica información específica	15. Cuando escucho un audio, me es sencillo identificar detalles o información específica.	1	1	1	1	
		16. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para identificar detalles o información específica.	1	1	1	1	
	Infiere la información	17. Cuando escucho un audio, me es sencillo inferir e interpretar información implícita.	1	1	1	1	
		18. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para inferir e interpretar información específica.	1	1	1	1	



### Cuestionario para la variable Desempeño en listening

Estimado(a) estudiante, se agradece su apertura a la participación del presente cuestionario, el cual tiene un objetivo netamente académico.

Este instrumento es anónimo, solo llene la siguiente información:

Fecha: \_\_\_\_\_

Grado y sección: \_\_\_\_\_

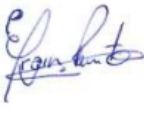
**Indicaciones:** Por favor, lea atentamente las afirmaciones sobre sus desempeño en listening y marque con una "X" la respuesta más apropiada para usted. Donde:

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
5	4	3	2	1

Enunciado	Escala				
	5	4	3	2	1
<b>Dimensión 1: Comprensión</b>					
1. Cuando escucho un audio reconozco los sonidos y fonemas					
2. Cuando escucho un audio reconozco la entonación					
3. Cuando escucho un audio comprendo la mayoría de palabras.					
4. Cuando escucho un audio utilizo mi experiencia previa para comprender las palabras					
5. Mientras escucho un audio, soy capaz de comprender frases completas.					
6. Mientras escucho un audio, utilizo mi experiencia previa para comprender frases completas.					
<b>Dimensión 2: Análisis de estructura</b>					
7. Mientras escucho un audio, me es sencillo identificar diversas estructuras gramaticales.					
8. Mientras escucho un audio, puedo asociar palabras, verbos y expresiones.					
9. Cuando escucho un audio, puedo comprender las palabras por el contexto.					
10. Cuando escucho un audio, así no comprenda alguna palabra o frase, puedo reconocer el contexto.					
11. Mientras escucho un audio, puedo predecir qué información vendrá después a partir de los datos del mismo.					
12. Mientras escucho un audio, uso mi experiencia previa para predecir información que vendrá después					
<b>Dimensión 3: Interpretación</b>					
13. Cuando escucho un audio, me es sencillo identificar la idea principal del audio.					
14. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para identificar la idea principal					
15. Cuando escucho un audio, me es sencillo identificar detalles o información específica.					
16. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para identificar detalles o información específica.					
17. Cuando escucho un audio, me es sencillo inferir e interpretar información implícita.					
18. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para inferir e interpretar información específica.					

¡Muchas gracias por su participación!

#### FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

<b>Nombre del instrumento</b>	Cuestionario para factores afectivos
<b>Objetivo del instrumento</b>	Evaluar la variable desempeño en listening
<b>Nombres y apellidos del experto</b>	Efrain Arturo Punto Noriega
<b>Documento de identidad</b>	41697321
<b>Años de experiencia en el área</b>	10
<b>Máximo Grado Académico</b>	Maestro en Administración de la Educación
<b>Nacionalidad</b>	Peruana
<b>Institución</b>	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
<b>Cargo</b>	Docente
<b>Número telefónico</b>	929380999
<b>Firma</b>	
<b>Fecha</b>	7 de junio del 2024

## VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE DESEMPEÑO EN LISTENING

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos que permitirá recoger la información en la presente investigación: **Factores afectivos y desempeño en listening, en estudiantes del Programa del Diploma Lima, 2024**. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

## MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA VARIABLE DESEMPEÑO EN LISTENING

**LISTENING PERFORMANCE.** El Currículo Nacional de Educación Básica Regular (2016), define el desempeño en listening como la capacidad de los estudiantes para comprender y procesar el lenguaje oral en diferentes contextos y situaciones. Esto implica la habilidad de escuchar con atención, identificar la información relevante, captar el significado general, comprender detalles específicos y hacer inferencias sobre el contenido. El presente trabajo de investigación medirá el desempeño en listening a partir del proceso de comprensión oral propuesto por Anderson (1995), la cual clasifica el proceso de escucha o listening en las dimensiones: Comprensión, análisis de estructura, e interpretación.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Comprensión	Reconocimiento de sonidos	1. Cuando escucho un audio reconozco los sonidos y fonemas	1	1	1	1	
		2. Cuando escucho un audio reconozco la entonación	1	1	1	1	
	Reconocimiento de palabras	3. Cuando escucho un audio comprendo la mayoría de palabras.	1	1	1	1	
		4. Cuando escucho un audio utilizo mi experiencia previa para comprender las palabras	1	1	1	1	
	Reconocimiento de frases	5. Mientras escucho un audio, soy capaz de comprender frases completas.	1	1	1	1	
		6. Mientras escucho un audio, utilizo mi experiencia previa para comprender frases completas.	1	1	1	1	
Análisis de estructura	Identifica la estructura gramatical	7. Mientras escucho un audio, me es sencillo identificar diversas estructuras gramaticales.	1	1	1	1	
		8. Mientras escucho un audio, puedo asociar palabras, verbos y expresiones.	1	1	1	1	
	Reconocimiento del contexto	9. Cuando escucho un audio, puedo comprender las palabras por el contexto.	1	1	1	1	
		10. Cuando escucho un audio, así no comprenda alguna palabra o frase, puedo reconocer el contexto.	1	1	1	1	
	Predice la información	11. Mientras escucho un audio, puedo predecir qué información vendrá después a partir de los datos del mismo.	1	1	1	1	
		12. Mientras escucho un audio, uso mi experiencia previa para predecir información que vendrá después	1	1	1	1	
Interpretación	Identifica la idea principal	13. Cuando escucho un audio, me es sencillo identificar la idea principal del audio.	1	1	1	1	
		14. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para identificar la idea principal	1	1	1	1	

	Identifica información específica	15. Cuando escucho un audio, me es sencillo identificar detalles o información específica.	1	1	1	1	
		16. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para identificar detalles o información específica.	1	1	1	1	
	Infiere la información	17. Cuando escucho un audio, me es sencillo inferir e interpretar información implícita.	1	1	1	1	
		18. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para inferir e interpretar información específica.	1	1	1	1	



**Cuestionario para la variable Desempeño en listening**

Estimado(a) estudiante, se agradece su apertura a la participación del presente cuestionario, el cual tiene un objetivo netamente académico.

Este instrumento es anónimo, solo llene la siguiente información:

Fecha: \_\_\_\_\_

Grado y sección: \_\_\_\_\_

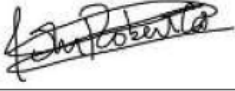
**Indicaciones:** Por favor, lea atentamente las afirmaciones sobre sus desempeño en listening y marque con una "X" la respuesta más apropiada para usted. Donde:

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
5	4	3	2	1

Enunciado	Escala				
	5	4	3	2	1
<b>Dimensión 1: Comprensión</b>					
1. Cuando escucho un audio reconozco los sonidos y fonemas					
2. Cuando escucho un audio reconozco la entonación					
3. Cuando escucho un audio comprendo la mayoría de palabras.					
4. Cuando escucho un audio utilizo mi experiencia previa para comprender las palabras					
5. Mientras escucho un audio, soy capaz de comprender frases completas.					
6. Mientras escucho un audio, utilizo mi experiencia previa para comprender frases completas.					
<b>Dimensión 2: Análisis de estructura</b>					
7. Mientras escucho un audio, me es sencillo identificar diversas estructuras gramaticales.					
8. Mientras escucho un audio, puedo asociar palabras, verbos y expresiones.					
9. Cuando escucho un audio, puedo comprender las palabras por el contexto.					
10. Cuando escucho un audio, así no comprenda alguna palabra o frase, puedo reconocer el contexto.					
11. Mientras escucho un audio, puedo predecir qué información vendrá después a partir de los datos del mismo.					
12. Mientras escucho un audio, uso mi experiencia previa para predecir información que vendrá después					
<b>Dimensión 3: Interpretación</b>					
13. Cuando escucho un audio, me es sencillo identificar la idea principal del audio.					
14. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para identificar la idea principal					
15. Cuando escucho un audio, me es sencillo identificar detalles o información específica.					
16. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para identificar detalles o información específica.					
17. Cuando escucho un audio, me es sencillo inferir e interpretar información implícita.					
18. Cuando escucho un audio, utilizo mi conocimiento previo para inferir e interpretar información específica.					

¡Muchas gracias por su participación!

### FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

<b>Nombre del instrumento</b>	Cuestionario para desempeño en listening
<b>Objetivo del instrumento</b>	Evaluar la variable desempeño en listening
<b>Nombres y apellidos del experto</b>	John Robert Carvajal Alayo
<b>Documento de identidad</b>	45523203
<b>Años de experiencia en el área</b>	10
<b>Máximo Grado Académico</b>	Magister
<b>Nacionalidad</b>	Peruana
<b>Institución</b>	Casuarinas International College
<b>Cargo</b>	Head of English and Third Language Department
<b>Número telefónico</b>	946626747
<b>Firma</b>	
<b>Fecha</b>	8 de junio del 2024

# Anexo 4: Prueba Piloto Excel – Variable factores afectivos

CONFIABILIDAD: FACTORES AFECTIVOS																											
N°	DIMENSION ANSIEDAD								DIMENSION MOTIVACION																SUMA		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24			
7	4	4	4	3	3	3	3	4	3	5	5	4	4	4	4	3	3	4	5	4	5	5	4	4	94		
8	4	4	5	4	4	3	3	4	2	5	5	3	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	3	94		
9	3	3	4	4	4	3	3	3	4	5	5	5	4	4	3	4	4	3	3	5	5	3	3	3	90		
10	3	3	3	3	3	2	1	1	1	5	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	90		
1	2	3	3	2	3	2	2	2	2	4	4	4	4	3	5	4	4	3	3	4	4	3	4	4	78		
1	6	3	3	3	4	3	2	3	4	3	5	4	4	2	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	79		
2	2	2	3	4	3	2	4	2	2	3	5	1	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	75		
3	4	2	3	3	2	2	3	3	2	4	3	2	3	3	2	3	3	3	4	4	4	3	4	3	70		
4	3	2	2	3	3	2	1	3	2	1	3	2	5	3	5	4	3	2	4	4	2	3	3	3	66		
5	2	2	1	2	1	1	1	1	2	4	3	1	3	3	2	3	3	3	2	2	1	2	2	3	50		
6 VAR	0.61	0.40	1.01	0.49	0.96	0.84	0.61	1.05	1.01	1.49	0.76	1.69	0.49	0.64	1.04	0.44	0.61	0.64	0.81	0.60	1.56	0.84	0.64	0.21			
7 SUMATORIA DE VARIANZAS																								19.44			
8 SUMATORIA DE VARIANZA DE LOS ITEMS																								179.84			
9	Hallar confiabilidad Alpha Cronbach = 0.928																										
1																											
2	<b>Estadísticas de fiabilidad</b>																										
3	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Alfa de Cronbach</td> <td style="width: 50%;">N de elementos</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">0.928</td> <td style="text-align: center;">24</td> </tr> </table>																							Alfa de Cronbach	N de elementos	0.928	24
Alfa de Cronbach	N de elementos																										
0.928	24																										
4																											
5	Confiabilidad alta																										
6																											
7	NUNCA 1																										
8	CASI NUNCA 2																										
9	A VECES 3																										
0	CASI SIEMPRE 4																										
1	SIEMPRE 5																										

$$\alpha = \frac{n}{n-1} * \frac{V_t - \sum V_i}{V_t}$$

α	alfa de cronbach	0.928
n	numero de items	24
	sumatoria de la varianza de los items	19.44
	varianza total del instrumento	179.84

Activar Windows  
Ver Configuración para activar Windows



### Anexo 4: Prueba Piloto Excel – Variable Desempeño en listening

CONFIABILIDAD: DESEMPEÑO EN LISTENING																															
N°	DIMENSIÓN COMPRENSION						DIMENSIÓN ANALISIS DE ESTRUCTURA						DIMENSIÓN INTERPRETACION						SUMA												
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18													
1	4	4	5	4	4	5	3	3	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	79												
2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	75												
3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	71												
4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	68												
5	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	63												
6	2	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	60												
7	2	3	3	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	53												
8	2	2	2	3	3	2	1	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	45												
9	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	57												
10	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	50												
VARIANZA	0.6	0.44	0.64	0.24	0.16	0.84	0.76	0.36	0.44	0.41	0.24	0.45	0.84	0.6	0.69	0.69	0.61	0.24													
SUMATORIA DE VARIANZAS	9.25																														
VARIANZA DE LA SUMA DE LOS ITEMS	111.89																														
Hallar confiabilidad Alpha Cronbach				0.971																											
<b>Estadísticas de fiabilidad</b>																															
Alfa de Cronbach										N de elementos																					
0.971										10																					
Confiabilidad alta																															
<table border="0"> <tr> <td>α</td> <td>coeficiente de confiabilidad</td> <td>0.971</td> </tr> <tr> <td>n</td> <td>numero de items</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td></td> <td>sumatoria de la varianza</td> <td>9.25</td> </tr> <tr> <td></td> <td>varianza total del instrumento</td> <td>111.89</td> </tr> </table>																				α	coeficiente de confiabilidad	0.971	n	numero de items	18		sumatoria de la varianza	9.25		varianza total del instrumento	111.89
α	coeficiente de confiabilidad	0.971																													
n	numero de items	18																													
	sumatoria de la varianza	9.25																													
	varianza total del instrumento	111.89																													
NUNCA			1																												
CASI NUNCA			2																												
A VECES			3																												
CASI SIEMPRE			4																												
SIEMPRE			5																												

$$\alpha = \frac{n}{n-1} * \frac{V_t - \sum V_i}{V_t}$$

Activar Windows  
Vea a Configuración para activar Windows

## Anexo5: Cálculo de tamaño de muestra

**Calculadora de muestra**

Nivel de confianza:  95%  99%

Margen de Error:

Población:

Tamaño de Muestra:

### Cómo utilizar nuestra calculadora de muestra

Utilizar nuestra calculadora es muy sencillo, sin embargo te compartimos los siguientes consejos y observaciones para que comprendas mejor todo el proceso detrás de esta

## Anexo 6: Base de datos

### Variable Factores Afectivos

N°	D1: Ansiedad								D2: Motivación								D3: Autoconfianza							
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24
1	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	5	4	4	3	3	3	3	3	4	5	4	4	4	4
2	4	4	4	4	3	4	3	3	4	5	5	3	5	5	3	4	3	3	4	5	5	5	4	5
3	4	5	5	5	4	4	3	3	3	3	4	2	2	2	4	3	2	2	2	5	4	3	3	3
4	5	4	4	5	3	4	3	5	4	5	5	2	4	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3
5	2	2	3	2	1	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	4	4	3	3	3	3
6	2	3	4	4	3	3	3	2	2	4	4	2	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4
7	2	3	3	2	2	3	3	3	5	5	5	3	4	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3
8	2	2	3	3	2	3	2	2	3	5	5	3	5	5	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4
9	2	2	3	2	1	2	1	1	3	3	4	1	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3
10	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	4	2	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
11	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3
12	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	3	3	4	5	3	3	3	3	4	4	3	3	3
13	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3
14	3	3	3	3	4	4	3	3	4	5	5	3	5	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4
15	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
16	1	2	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17	2	3	3	3	2	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3
18	3	2	3	3	3	3	2	3	4	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
19	3	4	4	5	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4
20	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4
21	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22	4	5	5	3	5	5	3	4	5	5	5	5	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	2	2
23	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	4	4	3	3	5	5	5
24	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
25	2	2	3	3	3	3	2	2	3	4	4	2	4	4	4	2	2	2	5	3	4	4	4	5
26	1	2	2	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4
27	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	3	1	3	3	2	3	3	2	4	4	3	4	4	4
28	2	3	3	2	2	1	2	1	1	2	5	5	5	5	5	3	1	3	1	2	3	3	4	3
29	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3
30	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	4	3	2	3	3	2
31	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	2	2	2
32	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4
33	3	3	3	3	3	2	2	3	2	4	5	4	4	2	3	4	4	4	3	4	3	3	2	3
34	2	3	2	3	3	3	1	1	2	3	2	3	3	4	2	3	4	3	4	3	3	4	4	4
35	2	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	2	1	1	3	2	1	3	3	2	3	2	3	2
36	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3
37	4	4	5	4	4	4	5	3	5	5	5	5	3	4	5	3	4	4	3	5	5	5	3	4
38	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	5	3	4	2	2	3	2	2	4	3	4	3	2	3
39	3	3	3	4	3	3	3	3	4	5	3	3	3	3	5	2	2	2	2	2	2	3	2	2
40	3	3	4	4	5	4	3	3	5	5	3	4	3	3	3	2	2	2	3	4	5	3	3	3
41	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	5	4	2	2	3	2	2	3	4	4	3	4	3	3
42	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
43	3	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	2	2	2	2	3	3	3	4	4	2	2	3
44	2	2	3	2	1	3	1	2	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
45	2	2	3	2	2	2	2	2	3	4	3	2	3	5	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4
46	2	1	1	2	1	1	2	1	4	5	3	3	4	4	5	4	4	3	4	5	5	5	5	4
47	3	3	4	5	3	3	3	3	4	4	5	5	3	3	3	3	3	3	5	5	3	3	3	3
48	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	4	1	2	5	5	5
49	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3

N°	D1: Ansiedad								D2: Motivación								D3: Autoconfianza							
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24
50	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5
51	3	3	3	3	3	3	3	2	1	1	4	1	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3
52	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	4	4	5	4	3	3	2	3	3	4	3	4	4	3
53	3	3	5	4	3	3	3	3	4	5	5	5	5	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3
54	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4
55	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	1	1	1	4	1	3	5	5	5
56	4	3	5	4	3	4	3	3	5	4	5	3	5	4	3	3	3	3	5	4	3	4	4	4
57	2	1	2	3	1	3	1	1	2	3	4	2	3	3	4	3	2	2	4	4	3	4	4	4
58	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
59	1	1	2	2	2	3	3	1	2	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
60	3	3	4	5	3	5	3	3	5	4	5	3	5	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3
61	3	3	4	5	3	5	4	3	3	5	5	5	5	5	5	3	4	3	5	5	5	3	3	4
62	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	3	1	3	3	1	2	2	3	3	3	3	4	4	4
63	3	3	4	5	3	3	3	3	3	5	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3
64	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	5	3	4	3	5	3	3	3	5	4	4	3	4	3
65	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	5	3	3	3	5	3	3	3	3	4	4	3	3	4
66	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	5	4	3	3	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4
67	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	1	2	2	2
68	4	5	3	3	3	4	3	3	4	3	5	4	4	3	5	4	4	3	4	4	3	4	4	3
69	3	2	3	3	2	3	2	1	1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
70	3	4	5	3	3	3	4	5	5	4	5	3	3	3	4	3	5	5	4	5	4	3	3	4
71	3	4	4	4	3	5	3	3	4	3	5	3	4	3	4	3	4	4	3	5	4	3	3	5
72	2	3	2	3	2	1	1	1	1	2	3	2	3	3	4	3	3	3	4	5	5	5	3	3
73	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
74	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
75	3	4	5	4	5	5	5	5	3	3	5	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3
76	3	3	4	4	3	3	3	5	4	5	5	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	3
77	1	1	2	1	3	3	1	1	3	3	2	3	3	2	2	2	1	2	3	2	3	3	3	3
78	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
79	3	4	5	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	5	4	3	3	3	3
80	2	3	2	4	1	2	1	1	1	3	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5
81	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	4	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5
82	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	5	4	5	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3
83	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3
84	3	3	4	4	4	3	4	5	3	3	5	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	1	2
85	3	4	5	3	4	4	3	3	3	3	5	4	4	4	4	2	2	3	3	3	3	3	5	4
86	4	5	5	4	5	5	3	5	5	5	5	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
87	2	2	3	1	2	2	2	1	2	3	4	2	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	5	5
88	4	4	5	5	3	5	5	5	4	4	5	4	3	3	5	2	3	4	3	4	5	3	3	3
89	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	3	1	4	3	3	5	5	5	5	5	5	5
90	2	3	2	3	2	3	1	3	2	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3
91	3	3	3	3	4	4	3	3	5	5	5	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	5	5
92	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	5	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3
93	2	3	2	1	2	2	1	1	3	3	2	2	1	1	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2
94	3	3	5	3	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	4	3	5	5	5	4
95	5	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	2	2	2	3	4	3	2	2	2
96	3	1	3	2	1	2	1	1	1	2	3	2	2	3	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4
97	1	3	3	3	1	2	3	1	2	3	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3
98	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	5	5	5	3	4	4	4	3	4	5	4	3	3	3

## Variable Desempeño en Listening

N°	D1: Comprensión						D2: Análisis de Estructura						D3: Interpretación					
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18
1	3	3	2	4	3	4	3	2	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4
2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	2	4
3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3
4	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3
5	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4
6	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
7	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4
8	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3
9	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	5	5	5	4	4
10	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	5	5	5	5	4	5
11	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3
12	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
13	3	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4
14	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4
15	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3
16	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
17	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	3	4
18	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5
19	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4
20	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
21	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3
22	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2
23	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4
24	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
25	4	4	4	5	4	5	4	4	4	3	4	4	5	5	5	5	4	4
26	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4
27	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3
28	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3
29	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
30	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
31	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3
32	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
33	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2
34	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5
35	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
36	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3
37	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3
38	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
39	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
40	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
41	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3
42	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
43	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2
44	4	4	5	5	5	5	3	3	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4
45	4	3	4	5	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3
46	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3
47	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2
48	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
49	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
50	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4



# Anexo 7: Reporte de Turnitin

Feedback Studio - Google Chrome  
ev.turnitin.com/app/carta/es/?ro=103&lang=es&o=2418241851&u=1088032488

feedback studio TISBE DANAE LOPEZ TUTAYA | Factores afectivos y desempeño en listening en estudiantes del Programa del Diploma-Lima, 2024 /100 7 de 131

## Resumen de coincidencias

**19 %**

Se están viendo fuentes estándar

EN Ver fuentes en inglés

Coincidencias		
1	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	9 % >
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	3 % >
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	3 % >
4	es.slideshare.net Fuente de Internet	1 % >
5	issuu.com Fuente de Internet	1 % >
6	repositorio.unheval.edu... Fuente de Internet	<1 % >
7	repositorio.autonoma.e... Fuente de Internet	<1 % >
8	ciencialatina.org Fuente de Internet	<1 % >
9	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	<1 % >
10	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	<1 % >
11	es.scribd.com Fuente de Internet	<1 % >

**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD  
DOCENCIA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Factores afectivos y desempeño en listening en estudiantes del Programa del Diploma-Lima, 2024

TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

**AUTORA:**  
López Tutaya, Tisbe Danae ([orcid.org/0009-0004-0877-4382](https://orcid.org/0009-0004-0877-4382))

**ASESOR:**  
Dr. Vásquez Reyes, Luis Ángel ([orcid.org/0000-0002-7531-2784](https://orcid.org/0000-0002-7531-2784))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**  
Didáctica y evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de inglés

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**  
Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos los niveles

TRUJILLO – PERÚ  
(2024)

Página: 1 de 40 Número de palabras: 12167 Versión solo texto del informe Alta resolución Activado

15°C Nublado 12:11 17/07/2024