



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
ESPECIALIDAD DE DOCENCIA DEL INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA**

**Relación entre ansiedad por lenguas extranjeras y competencia
oral en estudiantes de formación técnica, 2024**

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

AUTORA:

Cabrera Torres, Ana Inés (orcid.org/0000-0002-1588-0907)

ASESOR:

Dr. Vasquez Reyes, Luis Angel (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 mis padres y a mi familia, por su motivación constante; por ser personas ejemplares que me mostraron que el esfuerzo y la persistencia son cualidades importantes para alcanzar nuevos retos y metas.

Ana I.

AGRADECIMIENTO

A mis docentes y a mi asesor Prof. Luis Angel Vasquez Reyes por su apoyo para culminar satisfactoriamente mi investigación.

Ana I.

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: "Relación entre ansiedad por lenguas extranjeras y competencia oral en estudiantes de formación técnica, 2024", cuyo autor es CABRERA TORRES ANA INÉS, 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, 08 de Julio del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
VASQUEZ REYES LUIS ANGEL DNI: 43116285 ORCID: 0000-0002-7531-2784	Firmado electrónicamente por: LVASQUEZR1 el 23- 07-2024 01:32:40

Código documento Trilce: TRI - 0804878

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD 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, CABRERA TORRES ANA INÉS 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: "Relación entre ansiedad por lenguas extranjeras y competencia oral en estudiantes de formación técnica, 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.

Nombre y Apellidos	Firma
ANA INÉS CABRERA TORRES DNI: 09794617 ORCID: 0000-0002-1588-0907	Firmado electrónicamente por: AICABRERA el 08-07- 2024 01:06:29

Código documento Trilce: TRI - 0804880

ÍNDICE

CARÁTULA	
DEDICATORIA.	
AGRADECIMIENTO	
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR	
ÍNDICE	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. MÉTODO	11
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	11
3.2. Variables y operacionalización	12
3.3. Población, muestra y muestreo	13
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	14
3.5. Procedimiento.....	16
3.6. Método de análisis de datos	16
3.7. Aspectos éticos.....	16
IV. RESULTADOS.....	18
V. DISCUSIÓN	29
VI. CONCLUSIONES	34
VII. RECOMENDACIONES	36
REFERENCIAS	38
ANEXOS	43

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es determinar la relación entre ansiedad por lenguas extranjeras y competencia oral en estudiantes de formación técnica, 2024, que tuvo como justificación considerar el factor del filtro afectivo en el aprendizaje de un idioma para la mejora de los niveles de desempeño en la competencia oral. El estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo de tipo aplicada a nivel correlacional, con diseño no experimental y de corte transversal. Los instrumentos que se emplearon fueron: el cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) validado y confiable y el registro de calificaciones. La muestra estuvo compuesta por 44 estudiantes del 4° y 5° de secundaria. Los resultados arrojados mediante el análisis correlacional de Rho de Spearman, señalan un Sig. p. valor de significancia $=0,000 < 0,01$ por tal razón la hipótesis que se rechaza es la nula y se acepta la alterna, con un índice de correlación de $Rho = -0.663$ entre las dos variables. En consecuencia, existe correlación negativa buena entre las dos variables, por lo tanto, se concluye que existe correlación significativa entre ansiedad por lenguas extranjeras y competencia oral en estudiantes de formación técnica.

Palabras clave: aprensión, afectivo, evaluación, desempeño, oralidad.

ABSTRACT

The objective of the present study is to determine the relationship between anxiety about foreign languages and oral competence in technical training students, 2024, which was justified by considering the factor of the affective filter in learning a language to improve performance levels in oral competence. The study is framed in the quantitative approach applied at a correlational level, with a non-experimental and cross-sectional design. The instruments used were: the validated and reliable Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) questionnaire and the grade record. The sample was made up of 44 students from the 4th and 5th grades of secondary school. The results obtained through Spearman's Rho correlation analysis indicate a Sig. p. significance value $=0.000 < 0.01$ for this reason the null hypothesis is rejected and the alternative is accepted, with a correlation index of $Rho = -0.663$ between the two variables. Consequently, there is a moderate negative correlation between the two variables, therefore, it is concluded that there is a significant correlation between foreign language anxiety and oral competence in technical training students.

Keywords: apprehension, affective, evaluation, performance, orality.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial el dominio del inglés según el EF English Proficiency Index (2023) se encuentra en declive con una brecha de género (grupo de 18-20 años). En América Latina ha habido una mejora, así como en América del Sur, sin embargo, entre el grupo de jóvenes se evidencia un descenso. Ante la Agenda 2030 que propone el acceso de los alumnos a una educación inclusiva, calificada e igualitaria. Se vuelve prioritario el incremento del número de jóvenes que adquieran junto con las competencias técnicas las habilidades de competencia inglés para lograr el acceso al empleo y el emprendimiento.

Por otro lado, en el Perú se dio el Plan de implementación al 2021 (D.S. N°007-2016-Minedu) que tuvo como objetivo lograr el nivel B1 en la competencia comunicativa en inglés. Asimismo, la encuesta realizada por British Council (2015) halló entre sus resultados una tendencia a desconfiar de sus competencias orales para el dominio del inglés frente a las de lectura y redacción. Además, otros factores como la desigualdad estructural y la vulnerabilidad en multidimensiones limitan el desarrollo humano (PNUD, 2023).

Ante ello, se torna pertinente complementar el progreso de habilidades técnicas vinculado al progreso en habilidades de inglés en el Modelo MSE SFT con énfasis en la formación técnica (R.M.165-2022-Minedu) cuyo modelo de servicio educativo tiene el objetivo de lograr la inserción al empleo con mejores oportunidades al egresar el ciclo escolar. En otro aspecto, según Minedu (2021) en la nueva escuela se hace énfasis en el soporte socioemocional con el objetivo de consolidar en el estudiante la imagen positiva, confianza y esfuerzo para el aprendizaje. Asimismo, el Consejo Nacional de Educación (2020) considera relevante el bienestar socioemocional para la adaptación de las emociones, en miras a potenciar el talento, el desarrollo optimista del individuo y la sociedad. Finalmente, las barreras de aprendizaje también se relacionan con los espacios de interacción entre los estudiantes y situaciones contextuales de aprendizaje y aprensión ya que algunos estudiantes pueden experimentar altos niveles de ansiedad o de aburrimiento (Minedu, 2022).

Ante estos planteamientos, nace la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre ansiedad por lenguas extranjeras y la competencia oral de inglés en estudiantes de formación técnica, 2024? Asimismo, se precisaron los siguientes

problemas específicos: ¿Qué relación existe entre comprensión comunicativa y expresión oral en estudiantes de formación técnica, 2024?, ¿Qué relación existe entre procesos de aprendizaje y recepción de información en estudiantes de formación técnica, 2024?, ¿Qué relación existe entre confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica en estudiantes de formación técnica, 2024? y ¿Qué relación existe entre actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral en estudiantes de formación técnica, 2024?

La investigación se justifica en el aspecto teórico a razón que se inserta en un marco de estudio sobre la relación de la ansiedad por la lengua extranjera y la competencia oral en inglés. Fundamentándose en el enfoque de filtro afectivo propuesto por Krashen (1986) y los tipos de ansiedad en el aprendizaje de un idioma desarrollado por Horwitz et al. (1986, como se cita en Rubio,2004). Se justifica en el aspecto práctico para la obtención de resultados satisfactorios en la competencia oral en relación con el factor socioafectivo. En cuanto al aspecto metodológico se justifica por medio del paradigma cuantitativo a través de la recopilación de la información de las variables competencia oral y ansiedad por lengua extranjera. El cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) pasó por procesos de validación y confiabilidad. Mientras que el registro de calificaciones de la competencia oral en inglés brinda información cuantificada evaluativa de la competencia en el corte de un bimestre o período escolar. Finalmente, a nivel normativo (Consejo Nacional de Educación, 2020; Minedu, 2021) se incorpora en el plano educativo las dimensiones socioemocional y cognitivo como elementos indisolubles de la dinámica de la enseñanza – aprendizaje.

A continuación, se presenta el objetivo general: Determinar la relación significativa entre ansiedad por lenguas extranjeras y la competencia oral de inglés en estudiantes de formación técnica, 2024. A continuación, se muestran los objetivos específicos: a) Determinar la relación significativa entre comprensión comunicativa y expresión oral en estudiantes de formación técnica, 2024. b) Determinar la relación significativa entre procesos de aprendizaje y recepción de información en estudiantes de formación técnica, 2024. c) Determinar la relación significativa entre confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica en estudiantes de formación técnica, 2024. d) Determinar la relación significativa

entre actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral en estudiantes de formación técnica, 2024.

Asimismo, se enunció la hipótesis general de la investigación: Existe una relación significativa entre ansiedad por lenguas extranjeras y la competencia oral de inglés en estudiantes de formación técnica, 2024. Así como, las respectivas hipótesis específicas: 1) Existe una relación significativa entre comprensión comunicativa y expresión oral en estudiantes de formación técnica, 2024. 2) Existe una relación significativa entre procesos de aprendizaje y recepción de información en estudiantes de formación técnica, 2024. 3) Existe una relación significativa entre confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica en estudiantes de formación técnica, 2024. 4) Existe una relación significativa entre actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral en estudiantes de formación técnica, 2024.

II. MARCO TEÓRICO

A partir de la revisión de antecedentes en diversos repositorios, artículos académicos y revistas indexadas se dio cita a los siguientes trabajos que mantienen líneas de investigación similares al presente trabajo académico:

A nivel internacional, entre los antecedentes encontrados uno de ellos fue el artículo de Zhang (2019) su estudio propuso hallar una relación entre la ansiedad por lengua extranjera (LE) y el rendimiento en LE. El método fue de enfoque cuantitativo y tipo correlacional. El muestreo fue constituido por 55 muestras independientes de más de 10.000 participantes. Cuyos resultados hallados fue una correlación entre la ansiedad de LE y el rendimiento en LE fue significativa ($p < 0,01$) inversa baja (-0,34). Concluye que hay una correlación inversa baja entre la ansiedad por lengua extranjera y rendimiento.

Según Bensalem (2022) El objetivo del estudio fue investigar el disfrute del lenguaje y la ansiedad en relación con la voluntad para comunicarse (WTC). Su metodología fue de enfoque cuantitativo y nivel correlativo. La muestra se conformó por 349 estudiantes de pregrado (EFL) de universidades públicas de Arabia Saudita. El instrumento usado fue una encuesta. Los resultados en base al análisis de regresión múltiple mostraron que el disfrute del inglés tenía relación con la voluntad para comunicarse, pero la ansiedad en el aula no se correlacionó significativamente con la voluntad para comunicarse. Se concluye que el nivel alto de disfrute (emoción positiva) puede neutralizar los efectos de la ansiedad en la voluntad para comunicarse.

El siguiente artículo de López et al. (2023) tiene como propósito determinar el papel de la ansiedad para el desarrollo de las competencias orales. El método usado fue cuantitativo de tipo transversal, descriptivo y correlacional. El instrumento usado fue un cuestionario. La muestra fue no probabilístico e intencional de 88 estudiantes. Los resultados indican que un 37 % experimentan altos niveles de ansiedad y un 44 % experimentan niveles medios de ansiedad. Asimismo, existe una relación inversa entre la ansiedad y el nivel de competencia de inglés ($r = -0,537$, $p = ,000$). Concluye que ante el aumento del nivel de competencia lingüística se observa que disminuyen los niveles de ansiedad en los estudiantes. Con respecto a las dimensiones de uso del inglés en el aula produce más ansiedad y las actitudes negativas presenta una menor competencia del idioma.

El estudio de García (2021) propone identificar la relación entre el filtro afectivo y la habilidad de hablar. La metodología fue cuantitativa. La muestra estuvo conformada por 34 estudiantes del tercer semestre de una universidad técnica de Ambato mediante una encuesta y prueba de habla PET. Los resultados bajo la prueba de Pearson ($r_{xy} = -0,70$) mostró una correlación fuerte negativa entre las variables. La investigación concluyó que, ante niveles bajos de filtro afectivo, las habilidades para hablar mejorarán a diferencia de los estudiantes que mantienen niveles altos de filtro afectivo.

El estudio de Gómez et al. (2021) estableció en su objetivo la influencia entre los aspectos mentales y emocionales con la aplicación de tácticas, actitudes y características personales impactan en el aprendizaje. La metodología fue de tipo cuantitativo. La muestra fue de 575 estudiantes de pregrado del área de inglés. Se usó tres cuestionarios para el recojo de datos. Se halló una correlación positiva moderada entre la gran parte de estrategias de expresión oral y la disposición a comunicarse en inglés; una correlación débil entre el temor a la evaluación negativa y la disposición para comunicarse ($r = -.389$, $p < .000$). Se concluye que las competencias orales se incrementan con el uso de estrategias de expresión oral. Además, las estrategias de comunicación oral impactan en forma leve ante el temor a la evaluación negativa.

A nivel nacional los antecedentes encontrados son los siguientes:

La investigación de Adrianzén (2021) tuvo el objetivo de hallar la relación de la ansiedad y el aprendizaje de una nueva lengua. Con un enfoque cuantitativo. La muestra fue conformada por 37 alumnos seleccionada de forma intencional. Se usó como instrumentos dos cuestionarios. Los resultados evidenciaron una relación significativa alta: sig. = 0,000 y un Rho de Spearman = 0,608. Se concluyó que la mayoría de estudiantes experimenta un nivel medio en ansiedad para el aprendizaje de un nuevo idioma destacándose la ansiedad ante las evaluaciones.

El siguiente estudio de Yarrow (2022) tuvo como objetivo encontrar la relación entre la ansiedad y el nivel de competencias en inglés. Se empleó un enfoque cuantitativo. Se contó con la muestra de 150 estudiantes de secundaria de una escuela pública. Se aplicó un cuestionario validado por García Fernández et al. y el registro de calificaciones. Los resultados obtenidos determinaron nivel de significancia = 0,01 y Rho de Spearman = -,400 que quiere decir: una asociación

inversa proporcional baja a moderada.

El siguiente estudio de Cordova (2022) tuvo como objetivo conocer la incidencia entre las variables procrastinación académica y ansiedad lingüística. La metodología usada fue cuantitativa. La muestra fue de 103 estudiantes en estudiantes de pregrado universitarios de Lima. Se usó como instrumentos dos cuestionarios. Los resultados del análisis de regresión logística fueron de 13,8 %. Se concluyó que la procrastinación académica incide de manera significativa en la ansiedad lingüística.

Para fundamentar la variable ansiedad por lenguas extranjeras se partió de la noción de ansiedad general donde la ansiedad es parte de una serie de síntomas que nuestro cuerpo manifiesta para pedir ayuda ante algún suceso que según nuestro cerebro interpreta como peligro. Esta forma de reacción adaptativa también puede darse ante una amenaza (abandono o muerte) también ante una pérdida o fracaso. Constituyendo en forma positiva para el estímulo, desarrollo y maduración personal (González, 2009).

La ansiedad de acuerdo a la teoría cognitiva (Barlow & Durand, 2001; Clark & Beck, 2012 como citada en Díaz et al., 2019) es una condición humana de respuesta emocional compleja cuando los sujetos se enfrentan a procesos de evaluación y reevaluación cognitiva. De esta manera el sujeto puede analizar información relevante de la situación, proyectar recursos y resultado esperado que le permite actuar estratégicamente.

Según Grandón & Valeska (2022) existen diversas teorías que explican el proceso para adquirir una lengua extranjera, entre ellas se destaca la hipótesis del filtro afectivo (la emoción puede bloquear la información para la adquisición o aprendizaje del idioma). Según el enfoque afectivo, para Krashen (1981) existe una diferencia entre adquisición y aprendizaje. La primera se adquiere a través del uso en situaciones reales, donde los infantes no son conscientes de la adquisición de su lengua materna, así, desarrolla su competencia lingüística con un uso correcto, a pesar que no pueda explicar conscientemente las reglas formales. En cambio, en la situación del aprender la segunda lengua se hacen explícitas las reglas lingüísticas. Para Krashen y Terrel (1983, como citado en Vega, 1995) la enseñanza en el aula también puede favorecer el adquirir una lengua.

Krashen (1981) sostiene que, entre las variables afectivas como la confianza

propia y la ansiedad, éstas contribuyen a la adquisición de una lengua. El aumento de filtro afectivo funciona como un muro o barrera que se torna en un obstáculo para adquirir la lengua, en cambio la disminución de este filtro afectivo permite el aumento de adquisición de la competencia lingüística. Así, el hablante al tener actitudes positivas hacia la lengua está más abierto y receptivo al aprendizaje de una segunda lengua. Por tanto, el docente no solo debe ofrecer input comprensible sino reducir el filtro afectivo (Vega, 1995).

Horwitz et al. (1986, como citado en Jarie, 2016) define la ansiedad idiomática o foreign language anxiety como parte de las percepciones, convicciones, emociones y conductas que emergen en el sujeto en su proceso para aprender una nueva lengua en un entorno formal lo que puede provocar un bloqueo ante el aprendizaje. Para MacIntyre y Gardner (1994) es asociada con emociones de tensión y aprehensión relacionada a situaciones lingüísticas de aprendizaje como hablar y escuchar.

La ansiedad idiomática o también llamada lingüística (su referencia es más amplia que incluye también a la lengua materna) se da en el entorno en el que se adquiere conocimiento de un nuevo idioma (Rubio, 2004), lo que produce un factor de bloqueo para la enseñanza/aprendizaje del idioma. Para (Horwitz y Young, 1991, como citado en Rubio, 2004) La ansiedad idiomática sigue el mismo patrón que otro tipo de ansiedad (referido a los procesos fisiológicos) pero exclusiva del aprender un nuevo idioma por lo que al darse su activación y desarrollo con características únicas no se comparan a otros tipos de ansiedad.

Se exponen las diversas dimensiones de la ansiedad por lenguas extranjeras: aprensión comunicativa, procesos de aprendizaje, confianza al usar la lengua extranjera, actitudes negativas hacia el aprendizaje. Primero, La aprensión comunicativa o también llamada ansiedad comunicativa es un tipo de ansiedad que surge ante el temor de realizar el acto comunicativo (interacción oral y recepción de un mensaje oral) influye de una manera negativa en la competencia comunicativa del hablante. Este tipo de ansiedad se incrementa frente a la ansiedad por el aprendizaje de un nuevo idioma, debido a que el estudiante debe realizar una doble labor: aprender una lengua extranjera y lograr la actuación comunicativa (Rubio, 2004). Para MacIntyre y Gardner (1994) la ansiedad lingüística o idiomática interferiría en el output o la etapa de salida de la producción verbal o expresión oral.

Segundo, los procesos de aprendizaje, para Horwitz et al. (1986) la ansiedad de examen incrementa su intensidad cuando se da especialmente en las pruebas orales. Se pueden dar dos formas de ansiedad: la ansiedad comunicativa oral y la ansiedad de examen. Para Horwitz et al. (1986) se enfrenta al miedo a ser evaluado negativamente. Puede ser frente a un examen oral u otra interacción oral realizada en la sesión de lengua extranjera al sentirse el estudiante observado por los evaluadores. En su preocupación por causar buena impresión para evitar la corrección en la pronunciación, vocabulario y gramática. Para MacIntyre y Gardner (1994) genera una molestia o preocupación excesiva para sí que perturba su rendimiento cognitivo.

Tercero, confianza al usar la lengua extranjera: La ansiedad idiomática, específicamente la referida a la ansiedad por lengua extranjera puede producirse en dos espacios de aprendizaje: en el interior del aula y en interacciones fuera del aula. La enseñanza dentro del aula al ser más formal producirá mayores niveles de ansiedad, el examen oral al darse en una situación formal eleva los niveles de ansiedad (Rubio, 2004). Para Horwitz (1986) es un tipo de timidez con características de miedo o ansiedad por comunicarse con personas así se da un tipo de comunicación oral (en grupos o pareja) o miedo escénico ante un público, así como en la recepción de un mensaje oral. Además, le atemoriza la burla de sus compañeros ante el uso incorrecto o inadecuado del idioma (García y Miller, 2019).

Cuarto, las actitudes negativas hacia el aprendizaje se incrementan frente a la ansiedad por el aprendizaje de un nuevo idioma que puede propiciar acciones de evasión ante el aprendizaje del idioma (Rubio, 2004).

Con respecto a la variable competencia oral, en el Perú, el Currículo Nacional (Minedu, 2017) nomina el aprender el inglés como lengua extranjera ya que la población peruana no lo usa de forma cotidiana como medio de comunicación sino como uso en entornos formales de aprendizaje. Ante ello, la propuesta curricular se propone en un contexto comunicativo dentro del aula: enfoque por competencias y estándares internacionales. Se practica de forma continua el uso del idioma inglés en los entornos formales del aula debido a la limitada exposición del idioma. De esta forma se promueven desarrollar las competencias: habla, lee y escribe.

Con respecto a la competencia oral para Ramírez (2002) la expresión oral es esencial para establecer vínculos entre las personas, siendo una capacidad

humana es susceptible de ser aprendida y mejorada. El Programa de secundaria (2016) enuncia a la competencia oral a partir de la interacción activa entre los interlocutores quienes comunican sus pensamientos e impresiones. El estudiante al expresar o en la escucha usa habilidades, conocimientos y actitudes en un proceso activo que construye el sentido de los tipos textuales relacionados a su entorno social.

Asimismo, las capacidades son descritas como medios para la actuación de forma eficiente. Son compuestas por información, aptitudes y comportamiento para manejar una situación particular (Minedu, 2017). Por otro lado, el engranaje de las capacidades según el Programa de secundaria (2016) a diferencia del marco de referencia europeo que determina el progreso de la capacidad del uso de los recursos lingüísticos para los estudiantes a través de la clasificación de escalas (Consejo de Europa, 2002).

Además, los estándares valoran el proceso de adquisición de competencias, brindan declaraciones claras y específicas acerca de los que se espera que los estudiantes comprendan y puedan realizar en las diferentes áreas del currículo escolar (Ravitch, 2011). Así, los estándares guían el desarrollo de los programas curriculares, los procesos del enseñar y la forma evaluativa del sistema educativo. Según Ravitch (1995, como está citado en Tapia, 2013) son clasificados en estándares de contenido definido por los aprendizajes, los estándares de desempeño definidos por los grados de dominio de los aprendizajes y los estándares de oportunidades para aprender (disponibilidad de profesores, material didáctico, infraestructura). Estos estándares se enfocan en los aprendizajes fundamentales y tratan de garantizar la educación integral, promover la participación ciudadana y el cultivo de habilidades para aprender a lo largo de su vida (IPEBA, 2011).

Los estándares de aprendizaje constituyen descripciones que detallan el progreso gradual y creciente en la adquisición de habilidades y competencias. Son referentes a la forma articulada de las capacidades puestas en acción al enfrentar tipos de situación auténtica. Definen el nivel esperado de los estudiantes al finalizar la trayectoria escolar (Minedu, 2017).

De esta forma, los desempeños proveen de graduación y diferenciación entre niveles, los cuales son objetivados de forma precisa el grado de desempeño

en una competencia (Jornet et al., 2011). Son descripciones específicas del hacer de los alumnos según los estándares de desarrollo de competencias. Estas descripciones ilustran el actuar que los estudiantes demuestran al trabajar hacia el nivel esperado de la competencia (Minedu, 2017). Se dan cuatro niveles de logro (ECE-2015): Satisfactorio (alcanzar los aprendizajes esperados), en proceso (logro parcial de los aprendizajes esperados), en inicio (no se lograron los aprendizajes esperados ni demuestra consolidación de aprendizajes del ciclo anterior), y previo al inicio (no se alcanzaron los objetivos de aprendizaje establecidos para el nivel inicial).

Entre las dimensiones de la competencia oral de inglés incluye los desempeños agrupados en: expresión oral, recepción de información, interacción estratégica y adecuación del texto oral. Primero, expresa de forma oral, tanto ideas y emociones con coherencia y cohesión. Además, ordena y establece jerarquías para sus ideas en relación a un tema, opina como hablante y oyente, así como justifica su punto de vista (Minedu, 2016).

Segundo, recepción de información, el estudiante escucha textos orales y recupera información explícita, las integra seleccionando detalles como información de vocabulario especializado, interpreta el significado del texto y las metas de quienes participan en la interacción (Minedu, 2016).

Tercero, Interacción estratégica, el estudiante participa de forma dinámica intercambiando roles del que habla y el que escucha, además emplea de forma estratégica elementos no verbales y características de la voz para influir en la otra persona durante la comunicación (Minedu, 2016). El enfoque comunicativo según Rubio (2004) predomina en la enseñanza de idiomas extranjeros lo que enfatiza tareas de interacción oral. De esta manera, el aprendizaje de una lengua extranjera puede amenazar algunos aspectos de la personalidad del estudiante como el autoconcepto o la autoestima.

Cuarto, adecuación del texto oral, el estudiante desarrolla sus ideas en forma cohesionada y coherente de acuerdo al propósito y situación comunicativa, tomando en cuenta las características del texto, registro y contexto y organiza la información en relación a un tema con el uso de recursos de cohesión (Minedu, 2016).

III. MÉTODO

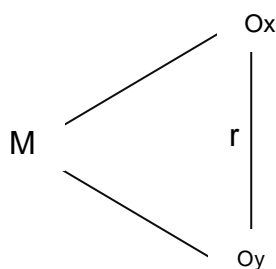
3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

Para realizar la indagación se hizo uso del tipo aplicado que es de carácter práctico, ya que se refiere a una situación específica o deficiente que se puede mejorar (Vargas, 2009). Con enfoque cuantitativo, como lo manifiestan Sampieri et al. (2014) este enfoque busca medir variables que tienen referencia a dimensiones siguiendo fases secuenciales establecidas y probatorias (Niño, 2011). Sobre la base de este proceso se eligen o confeccionan los instrumentos usados para recopilar los datos, el tipo de estudio a realizar, la muestra y el análisis de los datos (Córdoba et al., 2023).

3.1.2. Diseño de investigación

La indagación empleó un diseño de tipo no experimental. Para Hernández y Mendoza (2020) el presente diseño observa y mide en situaciones contextuales a los fenómenos y variables para analizarlas. Siendo de tipo transversal debido a que los datos son recogidos en un momento único. El estudio se enmarca en un nivel de investigación correlacional referido al grado de profundidad del fenómeno u objeto de estudio que tiene como propósito medir dos variables cuya finalidad incide en conocer la relación o grado de asociación de variables en una muestra (Hernández et al., 1998). Su fórmula a continuación:



Donde:

M = 44 estudiantes de secundaria con formación técnica

O_x = Ansiedad por lenguas extranjeras

O_y = Competencia oral

r = Correlación de ambas variables

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Ansiedad por lenguas extranjeras

Entendida como percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos que se generan en una persona en relación con su proceso del aprender una lengua extranjera en un entorno formal lo que provoca un bloqueo en su aprendizaje (Horwitz et al., 1986, como citado en Jarie, 2016). En forma específica, estas emociones de tensión se presentan en situaciones de expresión oral como hablar y escuchar (MacIntyre y Gardner, 1994). Se midieron las dimensiones: aprensión comunicativa, procesos de aprendizaje, confianza al usar la lengua extranjera y actitudes negativas hacia el aprendizaje por medio de un cuestionario.

Tabla 1

Ansiedad por lenguas extranjeras

Variable	Dimensiones	Indicadores
Ansiedad por lenguas extranjeras	Aprensión comunicativa	Nerviosismo para participar oralmente. Dificultad en la expresión oral.
	Procesos de aprendizaje	Miedo a la evaluación del docente. Angustia por el examen. Preocupación excesiva por la corrección.
	Confianza al usar la lengua extranjera	Miedo a obtener peores resultados que sus compañeros. Temor a la burla de los compañeros Uso del inglés en la escuela o con nativos.
	Actitudes negativas hacia el aprendizaje	Estrategias de evasión.

Variable 2: Competencia oral

La Competencia oral para Ramírez (2002) es esencial para establecer vínculos entre las personas. El Programa de secundaria (Minedu, 2016) enuncia la competencia oral como un intercambio activo entre los participantes, quienes comunican sus pensamientos y emocionalidad. El proceso de elaboración es activo en el cual los estudiantes usan sus habilidades, conocimientos y actitudes que provienen de la oralidad y entorno social. Se midieron las dimensiones: expresión oral, recepción de información, interacción estratégica y adecuación del texto oral.

Tabla 2*Competencia oral*

Variable	Dimensiones	Indicadores
Competencia oral	Expresión oral	Expresa pensamientos, sentimientos y vivencias. Dar opiniones en inglés.
	Recepción de información	Recabar información. Inferir información.
	Interacción estratégica	Participa en diferentes contextos de comunicación. Utilizar gestos y posturas corporales.
	Adecuación del texto oral	Explicar el tema y el objetivo de la comunicación. Ajustar el discurso oral según la situación comunicativa

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población: El total de la población se constituyó por 48 estudiantes de secundaria con formación técnica. Según vacantes por especialidad 2024.

3.3.2. Muestra: Se conformó por 44 estudiantes de la especialidad técnica de Administración y Comercio. Se enumera a continuación la muestra en grados y secciones:

Tabla 3*Muestra por grado y sección especialidad Administración y Comercio*

Grados	Cantidad
4° A	13
4° J	15
5° A	16
Total	44

Nota. Según las nóminas de matrículas de estudiantes de secundaria por especialidad técnica.

Estudiantes matriculados en el actual periodo académico en la especialidad técnica de Administración y Comercio. Se excluirá: a) Estudiantes con traslado interno a otras especialidades técnicas. b) Estudiantes trasladados a otras instituciones educativas. c) Estudiantes con inasistencia de más del 30 % durante el período académico y d) Estudiantes que no regularizaron su matrícula y fueron retirados de la nómina oficial.

3.3.3. Muestreo Se hizo uso del método no probabilístico intencional. Hernández y Mendoza (2020) explicaron que el muestreo no probabilístico es realizado de forma intencionada de selección orientada por las decisiones tomadas por el investigador de acuerdo a las características y contexto de investigación. Se

seleccionó a 44 estudiantes según la nómina de matrícula por especialidad técnica con un nivel de confianza de 95 % y con el 5 % del margen de error (según calculadora muestral online).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Se emplearon las siguientes técnicas para obtener los datos para el estudio de investigación:

Encuesta: Comprende el aplicar un cuestionario a un grupo de personas para describir y caracterizar a una población (Hernández et al., 2014). El cual fue usado con el propósito de recoger las percepciones a través de ítems estructurados, para el logro de respuestas pertinentes vinculados con la ansiedad por lenguas extranjeras y competencia oral que siguen un enfoque de tipo cuantitativo.

Análisis documental: Según Fernández y Díaz (2002), el análisis documental obtiene los datos de documentos escritos y visuales mediante una revisión sistemática, pueden presentarse en formatos de tipo físico o digital conteniendo información relevante para un estudio de investigación. Estos documentos pueden ser registros, actas, cartas, correos electrónicos, artículos, libros u otros que puedan proporcionar datos importantes para la presente investigación académica.

Fichaje: Método empleado para recopilar información que se obtiene de textos, revistas y artículos académicos relacionados con la ansiedad y la competencia oral que constituyen la base teórica del trabajo académico.

Se emplearon los siguientes instrumentos para obtención de datos para la investigación:

Test: Comprende breves afirmaciones diseñadas para recoger datos estructurados según los ítems para analizarlos. Para la variable ansiedad por lenguas extranjeras se empleó la versión traducida al español del cuestionario FLCAS (Horwitz et al., 1986), adaptado al español Pérez, P. & Martínez, F. (2000). compuesto de 33 ítems de respuesta tipo Likert para el recojo de la información y la medición de los valores obtenidos.

Registro: fue usado para registrar, organizar y analizar posteriormente la información relacionada con la variable competencia oral. En este estudio la ficha de registro documental o registro de calificaciones del docente (Yarrow, 2022; Berru, 2022).

Fichas: se emplearon fichas bibliográficas, de resumen, textuales, entre otras, para

tomar nota de información en relación con la ansiedad por lenguas extranjeras y competencia oral respectivamente.

Validez

La validez según Fuentes (2020) es la capacidad del instrumento para medir el objeto de estudio y reflejar el comportamiento real situacional. El cuestionario FLCAS está formado por cuatro factores: aprensión comunicativa, procesos de aprendizaje, confianza al usar la lengua extranjera y actitudes negativas hacia el aprendizaje. Se realizó una validez de constructo a través de la interpretación de la evidencia del Análisis Factorial de Componentes Principales con rotación Varimax. La prueba muestral arrojó resultados aceptables ($KMO=.845$) en línea con De La Morena (2011) cuyo resultado fue de $KMO=.945$. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó con significancia ($<.001$) lo que indica que es adecuado su empleo para este tipo de análisis.

El Registro de calificaciones está conformado por la escala de calificación de los desempeños en la competencia oral: expresión oral, recepción de información, interacción estratégica y adecuación del texto oral al finalizar el bimestre: “en inicio (C), en proceso (B), logro previsto (A) logro destacado (AD)” (R.V. 048-2024-Minedu).

El nivel de logro según Marzano (2006, como está citado en Saldaña, 2022) plantea que los niveles de logro están en el marco de los estándares de aprendizaje para monitorear el progreso continuo de los estudiantes en toda su trayectoria escolar, ya que permite una evaluación adaptada y constructiva para el fomento del desarrollo de competencias.

Confiabilidad

Consistió en una prueba piloto a 23 discentes del cuestionario de FLCAS para la confiabilidad por el coeficiente Alfa de Cronbach, dando como resultado un nivel alto de fiabilidad con 0,844; lo que presenta un resultado similar a López et al. (2023) con ,933 de fiabilidad y De la morena (2011) con .0807 de fiabilidad. De acuerdo con Fuentes (2020) manifiesta que la confiabilidad es la capacidad del instrumento para aportar resultados similares en la aplicación de la misma unidad de observación, repetitividad y consistencia de la obtención de resultados. Su

medición cuanto más se acerca a 1 representa máxima confiabilidad.

Tabla 4

Confiabilidad del cuestionario FLCAS

Alfa de Cronbach	n.º de elementos
.844	33

La confiabilidad del registro de calificaciones para determinar el nivel de logro está fundamentada por la guía para evaluar las competencias de los discentes de la educación básica dadas por el Minedu: “en cualquier período del año el estudiante podrá alcanzar el nivel de logro AD, A, B o C, como parte de su proceso de aprendizaje” (R.V. 048-2024-Minedu, p.5).

3.5. Procedimiento

Para obtener el resultado del cuestionario se realizó un análisis de las variables del estudio: ansiedad por lenguas extranjeras y la competencia oral. Posteriormente se seleccionó el instrumento: el cuestionario FLCAS (Horwitz, 1986) cuyas dimensiones e indicadores se ajustan al objetivo propuesto en la investigación. Siendo el cuestionario FLCAS validado internacionalmente y su traducción al español tomando en cuenta la adecuación al contexto lingüístico de la población estudiada, seguidamente se realizó la prueba de validez de constructo y confiabilidad. Finalmente se aplicó el test a los estudiantes que participaron. Los datos personales se recogieron en la primera parte del cuestionario manteniendo su anonimato. Asimismo, los datos para la competencia oral se obtuvieron a través del registro de calificaciones de la competencia oral. Finalmente, se sistematizó la información con el fin de proseguir con el análisis y se interpretaron los datos.

3.6. Método de análisis de datos

El trabajo académico siguió un análisis descriptivo con el objetivo de mostrar los resultados en porcentajes y tablas para su correcta comprensión. Asimismo, se usó la estadística de tipo inferencial para probar la hipótesis, los datos fueron procesados a través de las herramientas de Excel 2019 y el software SPSS v29.

3.7. Aspectos éticos

Según los principios éticos establecidos por la universidad (n.º 0262-

2020/UCV) se tomaron en cuenta los siguientes:

Autonomía: La elección del tema de indagación fue propuesto por propia voluntad.

Beneficencia: Se enfatizó en la búsqueda del bienestar humano para el aprendizaje del idioma extranjero.

Competencia profesional: Se tuvo el compromiso de actualización de las capacidades para la investigación.

Justicia: Se tomó en cuenta el consentimiento e información de los participantes de la muestra.

No maleficencia: Se realizó el análisis tomando en cuenta los beneficios y riesgos en el trabajo académico sin afectar la veracidad de la población encuestada.

Respeto Intelectual: Se respetó la propiedad intelectual, los aportes de los autores de las investigaciones fueron citados en el contenido de la investigación y en las referencias siguiendo las normas actuales.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

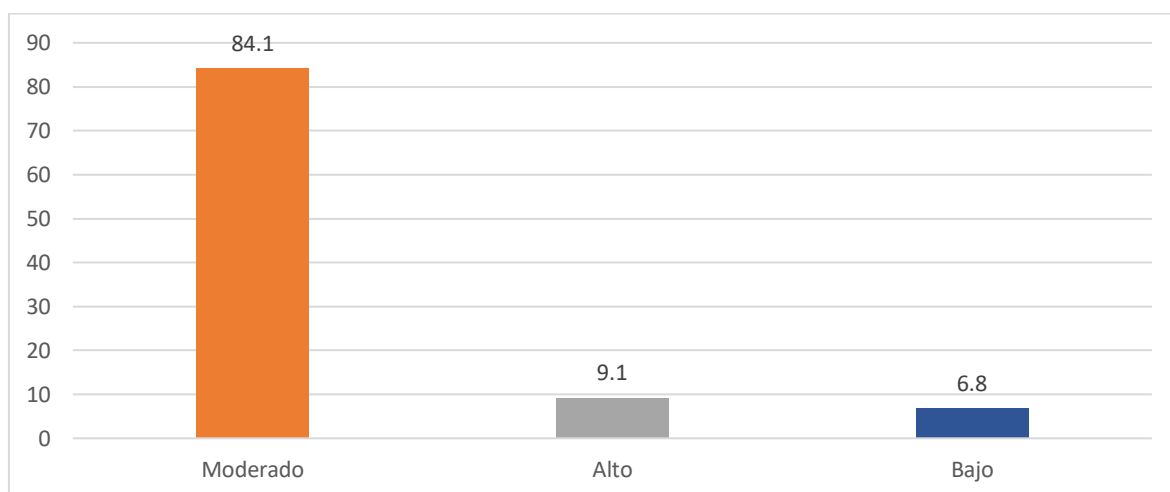
Tabla 5

Frecuencia de la variable ansiedad por lenguas extranjeras

	Niveles	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	Moderado	37	84.1	84.1	84.1
	Alto	4	9.1	9.1	93.2
	Bajo	3	6.8	6.8	100.0
	Total	44	100.0	100.0	

Figura 1

Niveles de la variable ansiedad por lenguas extranjeras



En la tabla (5) y figura (1) se observa que 44 discentes de formación técnica experimentaron diferentes niveles de ansiedad; por lo que se evidenció que el 84.1 % de los estudiantes la considera moderado, el 9.1 % alto y el 6.8 % bajo. En otras palabras, en los estudiantes de formación técnica predomina la ansiedad, la cual se sitúa entre niveles moderado y alto.

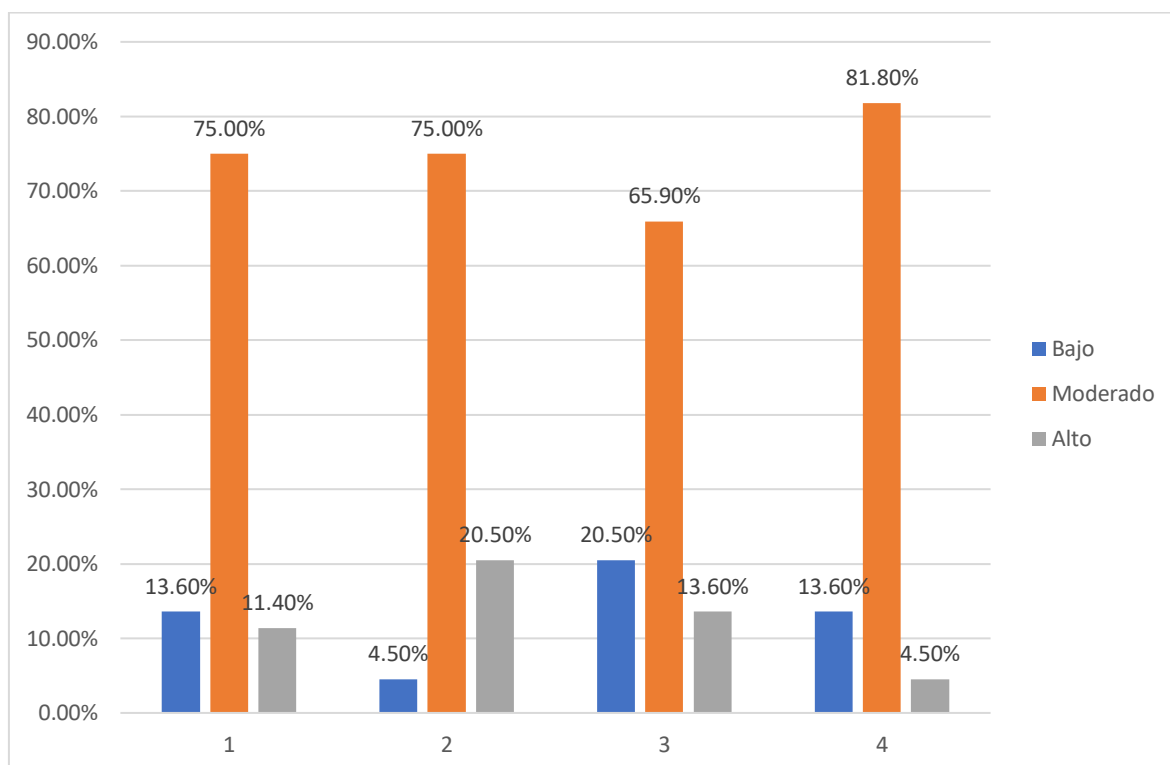
Tabla 6

Frecuencia de las dimensiones ansiedad por lenguas extranjeras

	Aprensión comunicativa		Procesos de aprendizaje		Confianza al usar la lengua extranjera		Actitudes negativas	
Bajo	6	13.6%	2	4.5%	9	20.5%	6	13.6%
Moderado	33	75.0%	33	75.0%	29	65.9%	36	81.8%
Alto	5	11.4%	9	20.5%	6	13.6%	1	4.5%
Total	44	100.0	44	100.0	44	100.0	44	100.0

Figura 2

Niveles de las dimensiones de ansiedad por lenguas extranjeras



En la tabla (6) y figura (2) se evidencia que 44 estudiantes de formación técnica experimentaron diferentes niveles en las dimensiones de ansiedad; dimensión primera “aprensión comunicativa” se observa que los estudiantes consideran el 75.0 % moderado, 13.6 % bajo y 11.4 % alto , se interpreta que en los alumnos prevalece la dimensión aprensión comunicativa en el nivel moderado; en la segunda dimensión “procesos de aprendizaje” se evidenció que el 75.0 % la considera moderado, el 20.5 % lo considera alto y el 4.5 % bajo, se interpreta que en los alumnos prevalece la dimensión procesos de aprendizaje en el nivel moderado; en la tercera dimensión “confianza al usar la lengua extranjera” se mostró que el 20.5 % de los estudiantes mantienen un nivel bajo, el 65.9 % un nivel moderado, y el 13.6 % mantienen un nivel alto, esto quiere decir que en los discentes prevalece una dimensión confianza al usar la lengua extranjera en el nivel moderado; y por último, en la cuarta dimensión “actitudes negativas hacia el aprendizaje”, se halló que el 13.6 % de los estudiantes mantiene un nivel bajo, el 81.8 % moderado, y el 4.5 % mantiene un nivel alto, lo que quiere decir que en los estudiantes prevalece la dimensión actitudes negativas hacia el aprendizaje en el

nivel moderado.

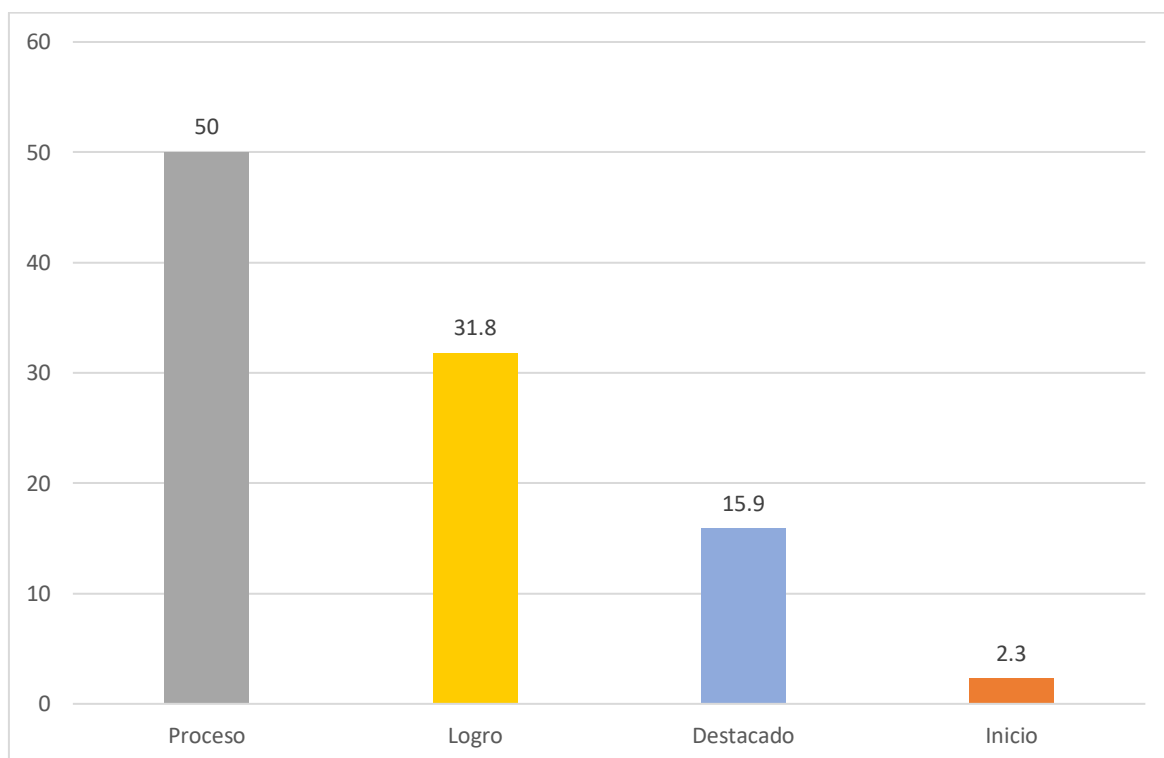
Tabla 7

Frecuencia de la variable competencia oral

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	Proceso	22	50.0	50.0	50.0
	Logro	14	31.8	31.8	81.8
	Destacado	7	15.9	15.9	97.7
	Inicio	1	2.3	2.3	100.0
	Total	44	100.0	100.0	

Figura 3

Niveles de la variable competencia oral



En la tabla (7) y figura (3) se observa que 44 estudiantes de formación técnica mostraron diferentes niveles de competencia oral; se aprecia que los estudiantes obtuvieron los siguientes porcentajes: el 2.3 % inicio, el 50.0 % proceso,

el 31.8 % logro, y el 15.9 % destacado. Por tanto, se observa en los estudiantes de formación técnica una competencia oral entre proceso y logro.

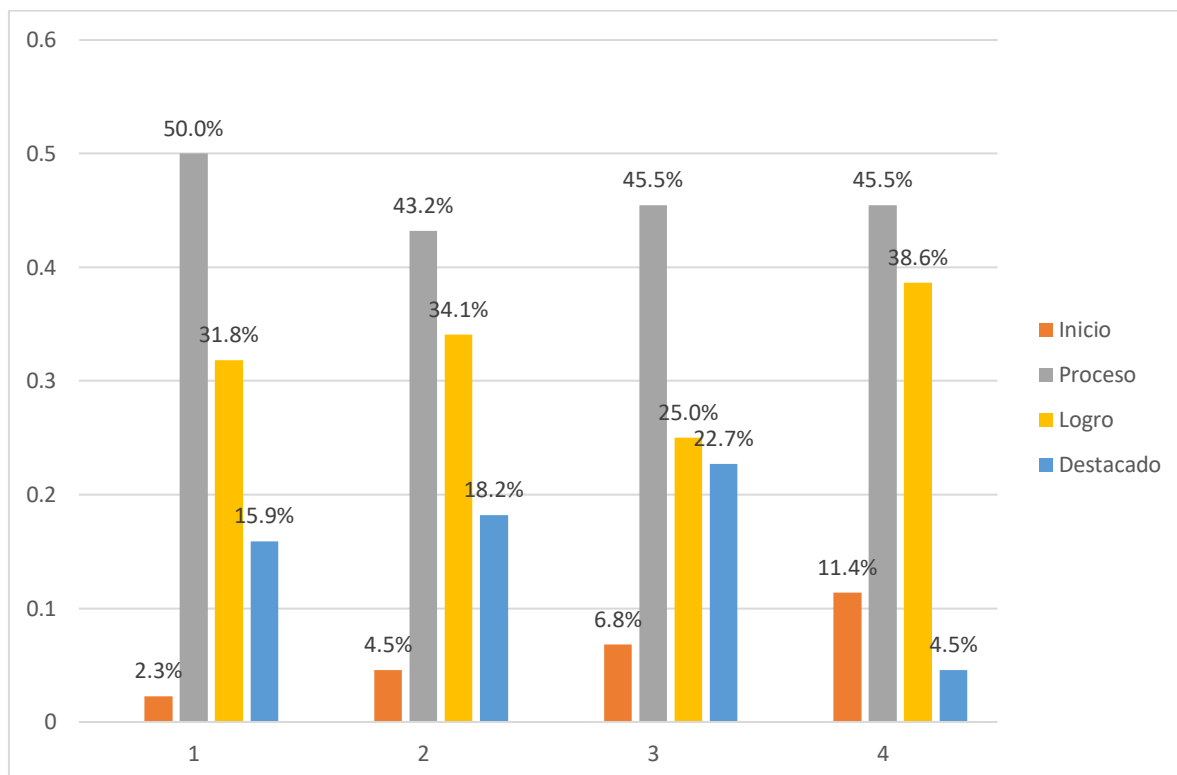
Tabla 8

Frecuencia de las dimensiones competencia oral

Niveles	Expresión oral		Recepción de información		Interacción estratégica		Adecuación del texto oral	
Inicio	1	2.3%	2	4.5%	3	6.8%	5	11.4%
Proceso	22	50.0%	19	43.2%	20	45.5%	20	45.5%
Logro	14	31.8%	15	34.1%	11	25.0%	17	38.6%
Destacado	7	15.9%	8	18.2%	10	22.7%	2	4.5%
Total	44	100.0	44	100.0	44	100.0	44	100.0

Figura 4

Niveles de las dimensiones de competencia oral



En la tabla (8) y figura (4) se visualiza que 44 discentes de educación de formación técnica experimentaron diferentes niveles de logro en las dimensiones de la variable competencia oral; la primera dimensión “expresión oral” se aprecia que los alumnos lo consideran el 50.0 % en proceso, el 31,8% logro, el 15.9 % destacado y el 2.3 % inicio, esto quiere decir que en los discentes predomina una dimensión expresión oral en el nivel proceso; en la segunda dimensión “recepción

de información” se evidenció que el 43.2 % proceso, el 34,1 % logro, el 18.2 % destacado y el 4.5 % inicio, lo que quiere decir que en los estudiantes prevalece la dimensión recepción de información en el nivel proceso; por otro lado, en la tercera dimensión “interacción estratégica” se observó que 45.5 % proceso, el 25,0 % logro, el 22.7 % destacado y el 6.8 % inicio, esto quiere decir que en los discentes predomina una dimensión interacción estratégica en el nivel proceso; y por último, en la cuarta dimensión “adecuación del texto oral”, se evidenció que 45.5 % proceso, el 38.6 % logro, el 11.4 % inicio y el 4.5 % destacado, lo que quiere decir que en los estudiantes prevalece la dimensión adecuación del texto oral hacia el aprendizaje en el nivel proceso.

4.2. Resultados inferenciales

Para registrar el resultado inferencial se consideró la siguiente regla: Si el valor p es mayor que 0.050 se acepta la hipótesis nula (Ho). Si el valor p es igual o menor que 0.050 se rechaza la hipótesis nula (Hi). El nivel de significancia es de 0.050 o 5 %”

Prueba de hipótesis general

Ho: No existe una relación significativa entre ansiedad por lenguas extranjeras y la competencia oral de inglés en estudiantes de formación técnica, 2024.

Hi: Existe una relación significativa entre ansiedad por lenguas extranjeras y la competencia oral de inglés en estudiantes de formación técnica, 2024.

Tabla 9

Prueba de normalidad de las variables ansiedad y competencia oral

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Ansiedad	.112	44	.200*	.966	44	.221
Competencia oral	.339	44	<.001	.637	44	<.001

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera

^a Corrección de significación de Lilliefors

De acuerdo a la tabla (9) se aplicó la prueba de normalidad según (gl) es de 44 < 50 (el número de datos es menor que 50) por tanto, se usó la prueba de Shapiro-Wilk, siendo el p valor con significancia de 0.221 > 0.05 en una de las variables y 0.001 < 0.05 en la segunda variable, por lo tanto la hipótesis de ansiedad

y competencia oral se trabajó con una distribución no paramétrica; por tanto, las pruebas de correlaciones se harán con la prueba de hipótesis Rho de Spearman, como se puede visualizar a continuación en la tabla.

Tabla 10

Relación de la muestra no paramétrica, según Spearman, entre las variables ansiedad y competencia oral

			Ansiedad	Competencia oral
Rho de Spearman	Ansiedad	Coeficiente de correlación	1.000	-.663**
		Sig. (bilateral)	.	<.001
		N	44	44
	Competencia oral	Coeficiente de correlación	-.663**	1.000
		Sig. (bilateral)	<.001	.
		N	44	44

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

En la interpretación de la tabla (10) de la prueba de hipótesis general, se halló en los resultados una significancia: Sig. p. valor <.001 por lo tanto la hipótesis nula se rechaza y acepta la alterna. En conclusión, la ansiedad por lenguas extranjeras se relaciona significativamente de manera inversa o negativa con la competencia oral en los estudiantes de formación técnica. A continuación, en la tabla siguiente se puede observar las magnitudes de correlación.

Tabla 11

Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de Spearman

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

Nota. Adaptado del Manual de metodología de la investigación de Moyorga (2022).

Observando la tabla (11) el índice de correlación es =-0.663, por lo tanto, se confirma la magnitud de correlación negativa buena.

Prueba de hipótesis específica 1

Ho: No existe una relación significativa entre aprensión comunicativa y expresión

oral en estudiantes de formación técnica, 2024.

Hi: Existe una relación significativa entre aprensión comunicativa y expresión oral en estudiantes de formación técnica, 2024.

Tabla 12

Prueba de normalidad de las dimensiones aprensión comunicativa y expresión oral

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Aprensión comunicativa	.941	44	.025
Expresión oral	.929	44	.009

De acuerdo a la tabla (12) se aplicó la prueba de normalidad siendo (gl) de $44 < 50$ (se utiliza porque el número de datos es menor que 50) por tanto, se usó la prueba de Shapiro-Wilk, siendo el p. valor con significancia para la primera dimensión de $0.025 < 0.05$ y para la segunda dimensión $0.009 < 0.05$ por lo tanto la hipótesis aprensión comunicativa y competencia oral se trabajó con una distribución no normal; por tanto, las pruebas de correlaciones se harán con la prueba de hipótesis Rho de Spearman como se puede visualizar a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 13

Relación de la muestra no paramétrica, según Spearman, entre las dimensiones aprensión comunicativa y expresión oral

		Aprensión comunicativa		Expresión oral	
Rho de Spearman	Aprensión comunicativa	Coefficiente de correlación	1.000	-.464**	
		Sig. (bilateral)	.	.002	
		N	44	44	
	Expresión oral	Coefficiente de correlación	-.464**	1.000	
		Sig. (bilateral)	.002	.	
		N	44	44	

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

En la interpretación de la tabla (13) de la prueba de hipótesis específica 1, se halló en los resultados una significancia Sig. p. valor 0.002 por lo tanto, la hipótesis nula se rechaza y se acepta la alterna. En conclusión, la aprensión comunicativa se relaciona de manera inversa con la expresión oral en los estudiantes de formación técnica.

Según la tabla (11), el índice de correlación es -0.464, por tanto, se confirma la magnitud de correlación negativa moderada.

Prueba de hipótesis específica 2

Ho: No existe una relación significativa entre procesos de aprendizaje y recepción de información en estudiantes de formación técnica, 2024.

Hi: Existe una relación significativa entre procesos de aprendizaje y recepción de información en estudiantes de formación técnica, 2024.

Tabla 14

Prueba de normalidad de las dimensiones procesos de aprendizaje y recepción de información

	Estadístico	Shapiro-Wilk gl	Sig.
Procesos de aprendizaje	.965	44	.191
Recepción de información	.924	44	.007

De acuerdo a la tabla (14) se aplicó la prueba de normalidad según (gl) es de $44 < 50$ (el número de datos es menor que 50) por tanto, se usó la prueba de Shapiro-Wilk, además la significancia: el Sig. p. valor para la primera dimensión es de $0.191 > 0.05$ y para la segunda dimensión $0.007 < 0.05$ por lo tanto la hipótesis procesos de aprendizaje y recepción de información se trabajó con una distribución no normal; es así que por este motivo se utilizó la prueba no paramétrica de Spearman, al respecto visualizaremos la siguiente tabla.

Tabla 15

Relación de la muestra no paramétrica, según Spearman, entre las dimensiones procesos de aprendizaje y recepción de información

		Procesos de aprendizaje	Recepción de información
Rho de Spearman	Procesos de aprendizaje	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.
		N	44
	Recepción de información	Coeficiente de correlación	-.589**
		Sig. (bilateral)	<.001
		N	44

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

En la interpretación de la tabla (15) de la prueba de hipótesis específica 2, se halló en los resultados una significancia: Sig. p. valor $<.001$ por lo tanto, la hipótesis nula se rechaza y acepta la alterna. En conclusión, los procesos de aprendizaje se relacionan de manera inversa con la recepción de información en los estudiantes de formación técnica.

Observando la tabla (11) el índice de correlación es $-0,589$, por lo tanto, se confirma la magnitud de correlación negativa moderada.

Prueba de hipótesis específica 3

Ho: No existe una relación significativa entre confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica en estudiantes de formación técnica, 2024.

Hi: Existe una relación significativa entre confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica en estudiantes de formación técnica, 2024.

Tabla 16

Prueba de normalidad de las dimensiones confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Confianza al usar la lengua extranjera	.982	44	.721
Interacción estratégica	.908	44	.002

De acuerdo a la tabla (16) se aplicó la prueba de normalidad, según (gl) es de $44 < 50$, el número de datos es menor que 50, por este motivo se usó la prueba de Shapiro-Wilk, además, la significancia: el Sig. p. valor para la primera dimensión es de $0.721 > 0.05$ y para la segunda dimensión $0.002 < 0.05$ por lo tanto la hipótesis de confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica se usó con una distribución no normal; es así que por este motivo se utilizó la prueba no paramétrica de Spearman, al respecto visualizaremos la siguiente tabla.

Tabla 17

Relación de la muestra no paramétrica, según Spearman, entre las dimensiones confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica

		Confianza al usar la lengua extranjera	Interacción estratégica
Rho de Spearman	Confianza al usar la lengua extranjera	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.
		N	44
	Interacción estratégica	Coeficiente de correlación	-.379**
		Sig. (bilateral)	.011
		N	44

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

En la interpretación de la tabla (17) de la prueba de hipótesis específica 3, se halló en los resultados una significancia: Sig. p. valor de 0.011 por lo tanto, la hipótesis nula es rechazada y la alterna aceptada. En conclusión, la confianza al usar la lengua extranjera se relaciona de manera inversa con la interacción estratégica en los estudiantes de formación técnica.

Según la tabla (11), el índice de correlación es -0.379, por lo tanto, se confirma la magnitud de correlación negativa baja.

Prueba de hipótesis específica 4

Ho: No existe una relación significativa entre actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral en estudiantes de formación técnica, 2024.

Hi: Existe una relación significativa entre actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral en estudiantes de formación técnica, 2024.

Tabla 18

Prueba de normalidad de las dimensiones actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Actitudes negativas hacia el aprendizaje	.953	44	.071
Adecuación del texto oral	.931	44	.012

De acuerdo a la tabla (18) se aplicó la prueba de normalidad, según (gl) es de $44 < 50$, el número de datos es menor que 50, por tanto, se usó la prueba de Shapiro-Wilk, además, la significancia: el Sig. p. valor para la primera dimensión es de $0.071 > 0.05$ y para la segunda dimensión de $0.012 < 0.05$ por lo tanto la hipótesis actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral se usó la distribución no normal; por tanto, se utilizó la prueba no paramétrica de Spearman, como se puede visualizar en la siguiente tabla.

Tabla 19

Relación de la muestra no paramétrica, según Spearman, entre las dimensiones actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral

		Actitudes negativas hacia el aprendizaje	Adecuación del texto oral
Rho de Spearman	Actitudes negativas hacia el aprendizaje	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.037
		N	44
	Adecuación del texto oral	Coeficiente de correlación	-.316*
		Sig. (bilateral)	.037
		N	44

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

En la interpretación de la tabla (19) de la prueba de hipótesis específica 4, se halló en los resultados una significancia: Sig. p. valor de 0.037 por lo tanto, la hipótesis nula es rechazada y la alterna aceptada. Se concluye que las actitudes negativas hacia el aprendizaje se relacionan de manera inversa con la adecuación del texto oral en los estudiantes de formación técnica.

Según la tabla (11), siendo el índice de correlación -0.316 se confirma la magnitud de correlación negativa baja.

V. DISCUSIÓN

De acuerdo al análisis y siendo aceptada la hipótesis general: “Existe una relación significativa entre ansiedad por lenguas extranjeras y la competencia oral de inglés en estudiantes de formación técnica, 2024”, a partir de ello, se sustentó en lo afirmado por Krashen (1981) que el aumento de filtro afectivo funciona como un muro o barrera que impide la adquisición de la lengua, en cambio la disminución de este filtro afectivo permite el aumento de la competencia lingüística. Así, el hablante al tener actitudes positivas hacia la lengua está más abierto y receptivo al aprendizaje de una segunda lengua. También, para (Horwitz y Young, 1991, como citado en Rubio, 2004) la ansiedad idiomática sigue el mismo patrón que otro tipo de ansiedad (referido a los procesos fisiológicos), pero exclusiva de la adquisición de una lengua extranjera por lo que al darse su activación y desarrollo con características únicas no se comparan a otros tipos de ansiedad. Asimismo, el enfoque comunicativo según Rubio (2004) manifiesta que predomina en la enseñanza de idiomas extranjeros en forma destacada las tareas de interacción oral. De esta manera, el aprendizaje de una lengua extranjera puede amenazar algunos aspectos de la personalidad del estudiante como el autoconcepto o la autoestima. A raíz de ello, se exponen los resultados del nivel de ansiedad por lenguas extranjeras que tiene una preferencia moderada con 37 (84.1 %) seguida de una preferencia alta de 4 (9.1 %) en concordancia con el estudio de López-Pérez et al. (2023) quien señala que un 37 % experimentan altos niveles de ansiedad y un 44 % experimentan niveles medios de ansiedad. En línea con La investigación de Adriánzén (2021) que concluye que la mayoría de estudiantes experimenta un nivel medio en ansiedad para el aprendizaje de un nuevo idioma. Al igual que la competencia oral de inglés que tiene un nivel entre proceso y logro con 22 (50.0 %) y 14 (31.8 %) respectivamente. Con similitud a lo obtenido por Yarrow (2022) que el 50 % se encuentra en proceso y 21.3 % en logro. Asimismo, existe correlación (Spearman) negativa buena con $Rho = -.663$ entre las variables ansiedad por lenguas extranjeras y competencia oral. En concordancia con los resultados obtenidos por López-Pérez et al. (2023) en cuyos resultados se concluyó que el 37 % de los estudiantes muestran niveles altos de ansiedad y el 44 % niveles medios, además existe relación inversa moderada ($r = - 0,537$) entre la ansiedad y el nivel de inglés ($p = 0,000$) en base a la prueba estadística de correlación Spearman, por

lo que, concluye que ante el aumento del nivel de competencia lingüística se presenta una disminución de los niveles de ansiedad en los estudiantes. En forma similar al estudio de Yarrow (2022) mostró una asociación inversa proporcional baja a moderada ($\rho = -,400$) ($p < 0,01$) concluyendo que a mayor nivel de ansiedad escolar menor logro en las competencias de inglés. En esa línea, el estudio de López et al. (2023) evidenció una relación inversa entre ansiedad y la competencia de inglés ($\rho=-0,537$). En concordancia con García (2021) que mostró una relación fuerte negativa ($r=-0,70$). A diferencia de los resultados de Adrianzen (2021) que obtuvo en sus resultados una relación positiva alta ($\rho=0,608$).

Al analizar la aceptación de la hipótesis específica 1 “Existe una relación significativa entre aprensión comunicativa y expresión oral”; teniendo como sustento lo señalado por Rubio (2004) donde la ansiedad relacionada con el aprendizaje de un nuevo idioma incrementa debido a la complejidad de adquirir un nuevo idioma y desarrollar habilidades comunicativas. MacIntyre y Gardner (1994) señalan que este tipo de ansiedad genera una preocupación excesiva que interfiere con el rendimiento cognitivo del individuo; según los investigadores, la ansiedad lingüística o idiomática interfiere en la producción verbal, afectando negativamente la etapa de salida o expresión oral del estudiante. En esta investigación se empleó la correlación de Spearman para analizar los resultados encontrados, se obtiene un $Rho= -,464$ entre la dimensión aprensión comunicativa y la expresión oral, se observa la relación negativa moderada y con significancia < 0.05 por lo tanto, la hipótesis de la investigación es aceptada. Además, de 44 estudiantes, en la dimensión aprensión comunicativa se mantiene un nivel moderado con 33 (75.0 %) y en la dimensión expresión oral un nivel en proceso con 22 (50.0 %) estudiantes que obtienen resultados similares obtenidos por García (2021) quien identifica la relación entre el filtro afectivo y la habilidad de hablar, mediante una encuesta y una prueba de habla PET. Los resultados bajo la prueba de correlación de Pearson ($\rho= -0,70$) mostró una correlación fuerte negativa. Se concluye que, si los estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera mantienen bajos niveles de filtro afectivo, las habilidades para hablar mejorarán a diferencia de los estudiantes que muestran altos niveles de filtro afectivo.

Al analizar la aceptación de la hipótesis específica 2, “Existe una relación significativa entre procesos de aprendizaje de la IE y recepción de información”;

fundamentándose en lo afirmado por Horwitz et al. (1986) quienes sostienen que la ansiedad ante los exámenes se intensifica particularmente durante las pruebas orales. Este tipo de ansiedad puede manifestarse de dos maneras: la ansiedad comunicativa oral y la ansiedad frente al examen. Horwitz et al. (1986) afirma que el miedo a ser evaluado negativamente es un factor significativo en la ansiedad por el aprendizaje de un nuevo idioma. Este temor se presenta durante las interacciones orales en clase donde los estudiantes se sienten observados por los evaluadores. La preocupación por causar buena impresión y evitar la corrección en la pronunciación, vocabulario y gramática incrementa su ansiedad. Según la prueba estadística de Spearman, los resultados evidencian que existe correlación $Rho = -.589$ entre las dimensiones procesos de aprendizaje y recepción de información, se revela una correlación negativa moderada y una significancia < 0.05 por lo tanto, la hipótesis de la investigación es aceptada. Asimismo, en la dimensión procesos de aprendizaje se mantiene un nivel moderado y alto con 33 (75.0 %) y 9 (20.5 %) de discentes respectivamente; en la dimensión recepción de información se mantiene un nivel en proceso y logro con 19 (43.2 %) y 15 (34.1 %) de estudiantes respectivamente. En concordancia con los resultados obtenidos por Adriánzén (2021) quien mostró en sus resultados una relación significativa alta: significancia de 0,000 y un Rho de Spearman = 0,608, así, concluye que la mayoría de estudiantes experimenta un nivel medio en ansiedad ante el aprendizaje de inglés como lengua extranjera destacándose la ansiedad ante las evaluaciones. En línea con el estudio de Gómez et al. (2021) que evidenció una correlación débil entre el temor a la evaluación negativa y la disposición a comunicarse ($r = 0.389$) ($p = 0.000$); además, las estrategias de comunicación oral impactan en forma leve ante el temor a la evaluación negativa. Resultados similares con el estudio de Rubio (2004) quien halló el incremento significativo de los niveles de ansiedad del estudiante ante los exámenes orales.

Al analizar la aceptación de la hipótesis específica 3, “Existe una relación significativa entre confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica”; la cual se sustentó en lo señalado por Horwitz (1986) que describe este tipo de ansiedad como una timidez caracterizada por el miedo o la ansiedad de comunicarse con otras personas. Esto puede manifestarse tanto en la comunicación oral en grupos o parejas como en la recepción de un mensaje oral, e

incluso en el miedo al hablar frente al público. Además, según García y Miller (2019) los estudiantes temen las posibles burlas de sus compañeros al usar en forma incorrecta el idioma. En la investigación se hallaron resultados que evidencian que existe correlación de Spearman, se obtuvo un $Rho = -.379$ entre la dimensión confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica donde se revela una correlación negativa baja y una significancia $< 0,05$ por lo tanto, la hipótesis de la investigación es aceptada. Asimismo, en la dimensión confianza al usar la lengua extranjera se mantiene un nivel entre moderado y bajo con 29 (65.9 %) y 9 (20.5 %) de estudiantes en forma respectiva; en la dimensión interacción estratégica se mantiene un nivel en proceso y logro con 20 (45.5 %) y 11 (25.0 %) de estudiantes respectivamente. En línea con los resultados obtenidos por Gómez et al. (2021) quien halló una correlación positiva moderada entre la mayoría de estrategias socioafectivas y la disposición para comunicarse en inglés ($\rho = .511, p < .000$). En concordancia con el estudio de López-Pérez et al. (2023) con respecto a las dimensiones de uso del inglés en la clase: produce más ansiedad que el uso del inglés fuera del aula, ya que al no conocer a las personas con las que se comunican no les produce un nivel alto de ansiedad como al intentar comunicarse con sus compañeros de clase.

Al analizar la aceptación de la hipótesis específica 4, "Existe una relación significativa entre actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral"; la cual se sustentó en lo señalado por Rubio (2004) que el aprendizaje de un nuevo idioma puede generar acciones de evasión ante el aprendizaje. En la investigación, a través de la prueba de correlación de Spearman, se obtiene un $Rho = -.316$ entre la dimensión actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral donde se observa una correlación negativa baja y una significancia $< 0,05$ por lo tanto, la hipótesis de la investigación es aceptada. Asimismo, en la dimensión actitudes negativas hacia el aprendizaje se mantiene un nivel entre moderado y bajo con 36 (81.8 %) y 6 (13.6 %) de estudiantes en forma respectiva, por otro lado, en la dimensión adecuación del texto oral se mantiene un nivel entre proceso y logro con 20 (45.5 %) y 17 (38.6 %) de estudiantes en forma respectiva. En los resultados se encontró similitud con Bensalem (2022) que encontró en sus resultados basados en la prueba de regresión múltiple que el disfrute del inglés tenía relación con la voluntad para comunicarse, pero la ansiedad

en el aula no se correlacionó significativamente con la voluntad para comunicarse, así concluye que el nivel alto de disfrute (emoción positiva) puede neutralizar los efectos de la ansiedad en la voluntad para comunicarse. Similar a los resultados de López-Pérez et al. (2023) donde las actitudes negativas presentan una menor competencia del idioma en la media ponderada (hombre, 6,07; mujer, 5,55). Por otro lado, Cordova (2022) muestra resultados del análisis de regresión logística de 13,8 %, donde se concluyó que la procrastinación académica incide de manera significativa en la ansiedad lingüística.

VI. CONCLUSIONES

En este estudio se concluyó que existe una relación significativa entre las variables, siendo el nivel de ansiedad por lenguas extranjeras entre moderada con un 84.1 % y alta con un 9.1 %, así como un nivel de competencia oral entre proceso con un 50.0 % y logro con un 31.8 %, además se observó en el resultado inferencial la significancia $p < .001$ (<0.05), que aceptó la hipótesis del trabajo académico con un $Rho = -.663$. El hallazgo más significativo de la investigación fue evidenciar una correlación negativa buena; entre las variables ansiedad por lenguas extranjeras y competencia oral.

En este estudio se concluyó que existe una relación significativa entre las dimensiones, siendo el nivel de la dimensión aprensión comunicativa moderada en un 75.0 % y el nivel de la dimensión expresión oral en proceso en un 50.0 %, además se observó en el resultado inferencial la significancia $p = .002$ (<0.05), que aceptó la hipótesis del trabajo académico con un $Rho = -.464$. El hallazgo más significativo de la investigación fue evidenciar una correlación negativa moderada entre aprensión comunicativa y expresión oral.

En este trabajo se determinó que existe una relación significativa entre las dimensiones, siendo el nivel de la dimensión procesos de aprendizaje moderada en un 75.0 % y el nivel de la dimensión recepción de información en proceso en un 43.2 %, además se observó en el resultado inferencial la significancia $p < .001$ (<0.05), que aceptó la hipótesis del trabajo académico con un $Rho = -.589$. El hallazgo más significativo de la investigación fue evidenciar una correlación negativa moderada entre procesos de aprendizaje y recepción de información.

En este trabajo se determinó que existe una relación significativa entre las dimensiones, siendo el nivel de la dimensión confianza al usar la lengua extranjera moderada en un 65.9 % y el nivel de la dimensión interacción estratégica en proceso en un 45.5 %, además se observó en el resultado inferencial la significancia $p = .011$ (<0.05), que aceptó la hipótesis del trabajo académico con un $Rho = -.379$. El hallazgo más significativo de la investigación fue evidenciar una correlación

negativa baja entre confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica.

En este trabajo se determinó que existe una relación significativa entre las dimensiones, siendo el nivel de la dimensión actitudes negativas hacia el aprendizaje moderada en un 81.8 % y el nivel de la dimensión adecuación del texto oral en proceso en un 45.5 %, además se observó en el resultado inferencial la significancia $p = .037 (<0.05)$, que aceptó la hipótesis del trabajo académico con un $Rho = -.316$. El hallazgo más significativo de la investigación fue evidenciar una correlación negativa baja entre actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral.

VII. RECOMENDACIONES

Se recomienda a los docentes desarrollar programas específicos para reducir la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera, lo que contribuiría a mejorar los niveles de la competencia oral. Asimismo, futuras investigaciones podrían explorar estrategias específicas para minimizar la ansiedad en el aprendizaje de idiomas.

Se recomienda a los docentes implementar programaciones destinadas a reducir la aprensión comunicativa y lograr un mejor éxito en la expresión oral. Además, en estudios venideros se podrían explorar sobre estrategias que incluyan diversas formas de presentaciones orales, conversaciones simuladas y debates estructurados, que hagan sentir más cómodos a los estudiantes y reduzcan su ansiedad para lograr el desarrollo de fluidez del idioma.

Se recomienda a los docentes adaptar a sus planificaciones la regulación de procesos de aprendizaje de una lengua extranjera para lograr una mejor recepción de la información. Asimismo, en siguientes estudios se podrían investigar sobre actividades semiestructuradas para recuperar información y mejorar la comprensión auditiva en base a preguntas, como simulaciones de entrevista de trabajo, practicar la inferencia a través de la conversación, el fomento del aprendizaje a través de problemas que promueva la discusión y uso del inglés. Así como, fomentar la reflexión sobre el desempeño oral para identificar fortalezas y estrategias para la gestión de la ansiedad en diversas circunstancias del proceso de aprendizaje.

Se recomienda a los docentes activar estrategias de interacción estratégica para incrementar la confianza en el uso del idioma. Asimismo, futuras investigaciones podrían examinar la importancia de grupos de apoyo para aquellos estudiantes que experimenten altos niveles de ansiedad, lo que puede afectar su aprendizaje del idioma inglés en situaciones de interacción comunicativa. Así como, facilitar el intercambio de idiomas con hablantes nativos a través de plataformas en línea.

Se recomienda a los docentes a diseñar programaciones que adecúen el texto oral a diferentes propósitos comunicativos que mitiguen la actitud de evasión hacia el aprendizaje. Además, estudios posteriores pueden indagar la participación dinámica y positiva de los estudiantes a través de situaciones de aprendizaje significativas para los estudiantes. A través de la organización de debate sobre temas de interés de los estudiantes, como sus hobbies, viajes, metas de trabajo técnico o profesional, proyectos de emprendimiento. Así como, promover la adaptación de diferentes contextos comunicativos al recrear escenas o situaciones de la vida real.

REFERENCIAS

- Adrianzén, C. (2021). *Influencia de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación superior*. [Tesis de Maestría, Universidad Científica del Sur]. <https://hdl.handle.net/20.500.12805/2114>
- Bensalem, E. (2022). El impacto del disfrute y la ansiedad en la voluntad de comunicarse de los estudiantes del idioma inglés. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 91-111. <https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1310>
- Berru Zapata, M. D. (2022). *Relación entre la educación virtual y la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de un instituto particular en la ciudad de Piura, 2021*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://acortar.link/VteeD6>
- British Council. (2015). *Inglés en el Perú*. <https://www.britishcouncil.pe/programas/educacion/ingles/estudio-english-peru>
- Burillo, S. (2014). *Ansiedad que alguien me ayude*. <https://acortar.link/xqiHWV>
- Chamorro, C., Bejarano, S. & Guano, D. (2020). ¿Qué habilidad lingüística se hace más compleja enseñar en el aula de inglés como Lengua Extranjera? *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 302-318. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1219>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <https://hdl.handle.net/11162/207011>
- Consejo Nacional de Educación (2020) *Proyecto Educativo Nacional – PEN 2036*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1915017/CNE-%20proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf.pdf?v=1679434080>
- Cordova, B. (2022). *Procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/83775>
- Córdoba, N., Astorquia, L., Alegrechy, A., Díaz, A., & Luques, V. (2023). *Metodología de la investigación I*. <http://hdl.handle.net/2133/25465>
- De la Morena, M., Sánchez, A., & Fernández, M. (2011). Analysis of the

- psychometric properties of the FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) in spanish students of secondary education. *Edupsykhé. Revista De Psicología Y Educación*, 10(1).
<https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v10i1.3846>
- Dirección Regional de Lima Metropolitana (25 de noviembre de 2019). *Inglés, Puertas al Mundo*. <https://www.dreim.gob.pe/dreim/portal/ingles-para-todos/>
- English Proficiency Index (2023) *The world's largest ranking of countries and regions by English skills*. Education First. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Fábrega, R., Carrera, L., Díaz, B., Llambí, C., & Singer, D. (2021). *Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras*.
<https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1851>
- Fernández, A., & Díaz, R. (2002). *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Fonseca, M. (2005) El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro, M. et al. *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*, 55-78. Servicio Publicaciones UCAM. <https://tinyurl.com/yp9am6sn>
- Fuentes, D., Toscano, A., Malvaceda, E., Díaz, J., & Díaz, L. (2020). *Metodología de la investigación*. <https://acortar.link/sNtRDt>
- García, A. (2021). *The affective filter and the speaking skill*.
<https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/32329>
- García, M. & Miller, R. (2019). Disfemia y ansiedad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Revista española de discapacidad*, 7, (1), 87-109.
<https://acortar.link/bxtVR8>
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E., & Larenas, C. D. (2021). Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 411-425. <https://doi.org/10.6018/rie.426741>
- González, M. (2009). *Aproximación al concepto de ansiedad en psicología: su carácter complejo y multidimensional*. Universidad de Salamanca.
<https://acortar.link/fHujW5>
- Grandón, M., & Valeska, G. (2022). *Factores que influyen en la productividad oral de una lengua extranjera en estudiantes de educación terciaria desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje*.

- <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/3665>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill.
<https://acortar.link/J8XtH>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Horwitz, EK, Horwitz, MB y Cope, J. (1986). Ansiedad en el aula de lenguas extranjeras. *La revista de lengua moderna*, 70 (2), 125-132.
<http://www.jstor.org/stable/327317>
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (2011). *Estándares de aprendizaje: ¿de qué estamos hablando?* <https://hdl.handle.net/20.500.12799/888>
- Jarie, L. (2016). Para un mejor entendimiento del constructo de ansiedad lingüística. *Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 80.
<https://acortar.link/SCKTqz>
- Jornet, J., González, J., Suárez, J. & Perales, J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Revista de Pedagogía*, 63(1), 125-145.
<https://acortar.link/JLat9f>
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.
<https://acortar.link/j0MWVL>
- López, M., de la Maya, G., & Rabazo, M. (2023). Anxiety when developing oral skills in university students of English as a foreign language. *TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, 38, 201-230.
<https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/4579/2918>
- MacIntyre, P. y Gardner, R. (1994). Los efectos sutiles de la ansiedad lingüística en el procesamiento cognitivo en la segunda lengua. *Aprendizaje de idiomas*, 44 (2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Ministerio de Educación (2016) *Programa Curricular de Educación Secundaria*
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/4550>
- Ministerio de Educación (2017) *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

- Ministerio de Educación (2021). *Documento normativo “Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”* <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7708>
- Ministerio de Educación (2022) *Orientaciones para el desarrollo y la evaluación de las competencias*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8802>
- Niño, V. (2011). *Metodología de la Investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Pérez, P. & Martínez, F. (2000). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista española de lingüística aplicada*, (14), 337-352. <https://acortar.link/kT9hfa>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (27 de 10 octubre de 2023) *Documento de Programa País 2022-2026: Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo* <https://acortar.link/1xfQPg>
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. Contextos educativos: *Revista de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/47562>
- Ravitch, D. (2011). *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Brookings Institution Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED400617>
- Resolución Ministerial N°165-2022-MINEDU. *Aprobar la creación del Modelo de Servicio Educativo de Secundaria con Formación Técnica (MSE SFT)*. (11 de abril de 2022). <https://acortar.link/otripy>
- Rodríguez, C., Oré, J. & Vargas, D. (2021). Las variables en la metodología de la investigación científica. *Ciencias 78* (3). <https://acortar.link/HB8ugd>
- Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Universidad de Huelva. <https://acortar.link/wexM2Y>
- Resolución Viceministerial N° 048-2024-Minedu. (30 de abril de 2024) <https://acortar.link/hPfomp>
- Saldaña, J. (2022). *La evaluación formativa en la educación*. <https://www.redalyc.org/journal/4498/449872026006/>

- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*, 22. <https://acortar.link/67IPf5>
- Tapia, J. (2013). *La propuesta de Estándares de Aprendizaje Nacionales*. <http://hdl.handle.net/10757/285347>
- Unidad de Medición de la Calidad (2015). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015*. <https://acortar.link/39lbOO>
- Vargas, Z. (2009) La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista educación*, 33(1), 155-165. <https://acortar.link/DIcKIL>
- Vega, J. (1995). Un Marco Teórico Alternativo a las Hipótesis de Krashen. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (8), 96. <http://pliegos.culturaspopulares.org/encuentro/textos/8.6.pdf>
- Yarrow, M., (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 de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/84646>
- Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis. *The modern language journal*, 103(4), 763-781. <https://doi.org/10.1111/modl.12590>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

TÍTULO: Relación entre ansiedad y competencia oral en estudiantes de formación técnica, 2024

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPOTESIS GENERAL	VARIABLE 1	DIMENSIONES	INDICADORES
¿Qué relación existe entre ansiedad por lenguas extranjeras y la competencia oral de inglés en estudiantes de formación técnica, 2024?	Determinar la relación significativa entre ansiedad por lenguas extranjeras y la competencia oral de inglés en estudiantes de formación técnica, 2024.	Existe una relación significativa entre ansiedad por lenguas extranjeras y la competencia oral de inglés en estudiantes de formación técnica, 2024.	X: Ansiedad por lenguas extranjeras	X1: Aprensión comunicativa	Nerviosismo para participar oralmente
				X2: Procesos de aprendizaje	Dificultad en la expresión oral
					Miedo a la evaluación del docente
				X3: Confianza al usar la lengua extranjera	Angustia por el examen
X4: Actitudes negativas hacia el aprendizaje	Preocupación excesiva por la corrección				
	Miedo a obtener peores resultados que sus compañeros				
					Temor a la burla de los compañeros
					Uso del inglés en la escuela o con nativos
					Estrategias de evasión.
PROBLEMA ESPECÍFICO	OBJETIVO ESPECÍFICO	HIPOTESIS ESPECÍFICO	VARIABLE 2	DIMENSIONES	INDICADORES
¿Qué relación existe entre aprensión comunicativa y la expresión oral de inglés en estudiantes de formación técnica, 2024?	Determinar la relación significativa entre aprensión comunicativa y la expresión oral de inglés en estudiantes de formación técnica, 2024.	Existe una relación significativa entre aprensión comunicativa y la expresión oral de inglés en estudiantes de formación técnica, 2024.	Y: Competencia oral	Y1: Expresión oral	Expresa pensamientos, sentimientos y vivencias. Dar opiniones en inglés.
¿Qué relación existe entre	Determinar la relación	Existe una relación		Y2: Recepción de información	Recabar información. Inferir información.

procesos de aprendizaje y recepción de información en estudiantes de formación técnica, 2024?

¿Qué relación existe entre confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica en estudiantes de formación técnica, 2024?

¿Qué relación existe entre actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral en estudiantes de formación técnica, 2024?

significativa entre procesos de aprendizaje y recepción de información en estudiantes de formación técnica, 2024. Determinar la relación significativa entre confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica en estudiantes de formación técnica, 2024.

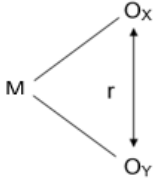
Determinar la relación significativa entre actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral en estudiantes de formación técnica, 2024.

significativa entre procesos de aprendizaje y recepción de información en estudiantes de formación técnica, 2024.

Existe una relación significativa entre confianza al usar la lengua extranjera y la interacción estratégica en estudiantes de formación técnica, 2024.

Existe una relación significativa entre actitudes negativas hacia el aprendizaje y adecuación del texto oral en estudiantes de formación técnica, 2024.

Y3: Interacción estratégica	Participa en diferentes contextos de comunicación. Utilizar gestos y posturas corporales.
Y4: Adecuación del texto oral	Explicar el tema y el objetivo de la comunicación. Ajustar el discurso oral según la situación comunicativa

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA A UTILIZAR
<p>Tipo: Investigación aplicada</p> <p>Diseño: Diseño no experimental y alcance correlacional</p> 	<p>Población: 48 estudiantes de una institución de formación técnica.</p> <p>Muestra: 44 estudiantes de una institución de formación técnica.</p> <p>Muestreo: No Probabilístico por conveniencia.</p>	<p>Variable X: Ansiedad Variable Y: Competencia oral</p> <p>Técnica: Encuesta Instrumentos: Cuestionario Autor: Horwitz, M.B. y Cope, J. Año: 1986</p> <p>Aplicación: Estudiantes del 4° y 5° grado de secundaria de una institución de formación técnica. Registro de calificaciones del docente</p> <p>Validez: Constructo interpretación por análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax.</p> <p>Fiabilidad: La fiabilidad del instrumento será obtenida con el coeficiente de Alfa de Cronbach</p>	<p>Descriptiva: Tablas de frecuencias y porcentajes Figura de gráficos con porcentajes.</p> <p>Inferencial: Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk (SW) Relación de la Muestra no Paramétrica - Rho de Spearman</p>

Anexo 2: Matriz de operacionalización

TÍTULO: Relación entre ansiedad por lenguas extranjeras y competencia oral en estudiantes de formación técnica, 2024

AUTOR: Ana Inés Cabrera Torres.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala Ordinal	Niveles y rangos
Ansiedad Niveles y rangos: Baja: 33-76 Moderada: 77-120 Alta: 121-165	Entendida como las percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos que surgen en el sujeto en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en un entorno formal lo que puede provocar un bloqueo ante el aprendizaje (Horwitz et al. 1986, como citado en Jarie, 2016).	Se midió en sus cuatro dimensiones: aprensión comunicativa con dos indicadores, procesos de aprendizaje con tres indicadores, confianza al usar la lengua extranjera con tres indicadores, y actitudes negativas hacia el aprendizaje con un indicador	Aprensión comunicativa	- Nerviosismo para participar oralmente. - Dificultad en la expresión oral.	1,3,9,13,18,20,27,30	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario	Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)	Baja: 8-18 Moderada: 19-30 Alta: 31-40
			Procesos de aprendizaje	- Miedo a la evaluación del docente. - Angustia por el examen. - Preocupación excesiva por la corrección.	2,4,8,10,12,15,19,21,29,33			Baja: 10-21 Moderada: 22-36 Alta: 37-50
			Confianza al usar la lengua extranjera	- Miedo a obtener peores resultados que sus compañeros. - Temor a la burla de los compañeros - Uso del inglés en la escuela o con nativos.	7,14,23,24,31,32			Baja: 6-14 Moderada: 15-22 Alta: 23-30
			Actitudes negativas hacia el aprendizaje	- Estrategias de evasión.	5,6,11,16,17,22,25,26,28			Baja: 9-20 Moderada: 21-32 Alta: 33-45

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Niveles o rangos
Competencia oral Niveles y rangos : Inicio: 0-10 Proceso: 11-13 Logro: 14-17 Destacado: 18-20	Se entiende como una interacción dinámica entre los interlocutores quienes comunican sus ideas y emociones. El proceso de construcción es activo en el cual los estudiantes usan sus habilidades, conocimientos y actitudes provenientes del lenguaje oral y entorno social (Minedu, 2016).	Se medirán en sus cuatro dimensiones: expresión oral con dos indicadores, recepción de información con dos indicadores, interacción estratégica con dos indicadores, y adecuación del texto oral con dos indicadores.	Expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa pensamientos, sentimientos y vivencias. - Dar opiniones en inglés. 	Técnica: Análisis documental Instrumento: Registro	Inicio: 0-10 Proceso: 11-13 Logro: 14-17 Destacado: 18-20
			Recepción de información	<ul style="list-style-type: none"> - Recabar información. - Inferir información. 		Inicio: 0-10 Proceso: 11-13 Logro: 14-17 Destacado: 18-20
			Interacción estratégica	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en diferentes contextos de comunicación. - Utilizar gestos y posturas corporales. 		Inicio: 0-10 Proceso: 11-13 Logro: 14-17 Destacado: 18-20
			Adecuación del texto oral	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar el tema y el objetivo de la comunicación. - Ajustar el discurso oral según la situación comunicativa 		Inicio: 0-10 Proceso: 11-13 Logro: 14-17 Destacado: 18-20

Anexo 3: Cuestionario

FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY SCALE (FLCAS) (Horwitz, M.B. y Cope, J.) (Adaptation Pérez & Martínez)

Contesta las siguientes preguntas con total sinceridad y honestidad posible. Por favor, intentar no dejar ninguna pregunta en blanco. Sus respuestas no serán evaluadas, compartidas ni publicadas manteniéndose su anonimato, sino que se utilizarán con fines académicos

I. Datos personales:

- Grado y sección:
- Edad:
- Sexo: F () M ()
- Trabaja: Sí () No ()
- Nivel de inglés en otra institución: Básico () Intermedio () Avanzado () Ninguno ()

II. **INSTRUCCIONES:** Responder el siguiente cuestionario con total sinceridad y honestidad posible. Por favor, intentar no dejar ninguna pregunta en blanco. Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, rodea con un círculo la valoración que consideres más oportuna de acuerdo con la siguiente escala:

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Me es indiferente

4 = De acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

1.	Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de idioma extranjero.	1	2	3	4	5
2.	No me preocupa cometer errores en clase.	1	2	3	4	5
3.	Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	1	2	3	4	5
4.	Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma extranjero.	1	2	3	4	5
5.	No me importaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.	1	2	3	4	5
6.	Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	1	2	3	4	5
7.	Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.	1	2	3	4	5
8.	Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.	1	2	3	4	5
9.	Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	1	2	3	4	5
10.	Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender.	1	2	3	4	5
11.	No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de idioma extranjero.	1	2	3	4	5
12.	En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	1	2	3	4	5
13.	Me da corte* salir voluntario en clase	1	2	3	4	5
14.	Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa.	1	2	3	4	5
15.	Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	1	2	3	4	5
16.	Aunque vaya con la clase preparada, me siento nervioso.	1	2	3	4	5
17.	A menudo no me apetece ir a clase	1	2	3	4	5

18.	Me siento seguro a la hora de hablar en la clase.	1	2	3	4	5
19.	Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.	1	2	3	4	5
20.	Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	1	2	3	4	5
21.	Cuanto más estudio, más me lío*.	1	2	3	4	5
22.	No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.	1	2	3	4	5
23.	Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo.	1	2	3	4	5
24.	Me da mucha corte* hablar en lengua extranjera delante de mis compañeros.	1	2	3	4	5
25.	Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	1	2	3	4	5
26.	Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero que en otras clases o que en mi propio trabajo.	1	2	3	4	5
27.	Me pongo nervioso mientras hablo en clase.	1	2	3	4	5
28.	Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	1	2	3	4	5
29.	Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	1	2	3	4	5
30.	Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.	1	2	3	4	5
31.	Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en otro idioma.	1	2	3	4	5
32.	Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.	1	2	3	4	5
33.	Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar.	1	2	3	4	5

* corte: vergüenza, pena.

* lío: confundo.

¡Muchas gracias!

Anexo 5: Prueba piloto – SPSS V. 29

Confiabilidad y validez Ansiedad por lenguas extranjeras

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Aplicación de búsqueda

4 : Visible: 34 de 33

	V	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
1 A1	5	3	4	1	2	3	4	2	5	4	3	4	5	3	4	4	1	2	4	3	4	2	5	5	4	4	5	1	3	4	2	4	5	
2 A2	2	3	4	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	4	3	1	3	3	2	4	2	2	2	3	3	3	4	2	
3 A3	3	2	3	4	5	1	2	4	3	2	3	3	2	3	3	1	3	4	2	2	3	2	2	2	1	1	1	4	3	3	3	3	3	
4 A4	5	3	2	3	2	4	3	4	1	2	3	2	4	4	2	2	1	3	4	2	2	2	3	4	2	2	2	4	2	4	5	4	4	
5 A5	1	4	2	2	3	2	4	4	3	5	3	4	2	5	3	4	3	4	3	2	3	2	4	3	2	2	3	4	3	3	4	5	4	
6 A6	3	2	2	4	2	3	3	2	2	4	3	4	3	2	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	
7 A7	4	2	3	2	1	2	1	3	2	4	3	2	5	3	2	2	3	4	3	2	1	3	2	4	4	2	1	1	2	3	2	5	2	
8 A8	2	1	2	4	1	1	1	5	4	4	1	3	1	4	4	4	1	4	3	1	2	2	2	2	2	2	2	5	4	4	3	3	4	
9 A9	1	5	1	2	5	2	3	3	3	4	3	1	4	3	3	2	2	2	2	1	1	3	3	4	4	2	3	4	1	1	1	3	3	
10 A10	3	2	2	3	2	1	3	4	4	3	2	3	2	3	2	1	4	1	1	2	3	2	2	1	1	2	3	4	3	2	3	2		
11 A11	4	3	4	4	5	3	3	2	2	2	2	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	3	2	3	3	4	4	3	4	3	2	4	3	
12 A12	4	3	2	4	3	1	3	2	3	4	2	3	4	2	4	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	4	1	4	2	3	2	3	4	
13 A13	5	1	5	5	5	4	1	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	1	4	5	5	4	2	5	5	5	5	4	5	3	5	2	5	
14 B1	5	5	2	5	4	3	5	2	2	5	2	4	3	2	5	3	5	2	3	2	5	2	5	3	2	2	4	2	4	3	5	2	3	
15 B2	4	1	1	2	2	2	3	4	4	4	3	4	2	4	4	2	3	2	2	2	3	3	3	4	5	4	2	2	3	5	3	2	5	
16 B3	4	2	2	4	2	3	4	3	4	4	3	3	3	4	3	4	2	4	5	3	2	4	4	3	4	3	3	4	5	3	4	3	4	
17 B4	1	1	2	4	4	4	5	1	4	5	1	4	5	4	5	5	5	1	4	4	4	2	5	5	5	5	4	1	4	2	5	4	5	
18 B5	2	1	3	2	3	2	5	3	3	2	2	3	4	3	4	3	2	2	3	3	3	3	2	4	4	3	3	4	3	2	2	4	2	3
19 B6	1	5	1	2	5	3	1	5	3	1	5	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	5	1	3	1	5	3	4
20 B7	4	5	5	4	2	4	3	2	5	4	1	4	4	5	3	4	2	4	5	4	4	4	3	4	5	5	5	3	4	5	5	4	5	
21 B8	2	4	2	3	2	3	3	2	3	2	1	1	3	3	2	1	3	3	1	3	2	3	2	2	2	2	2	3	4	4	3	4	2	
22 B9	1	1	5	5	1	3	4	1	5	5	5	5	5	5	1	5	5	1	1	5	5	5	1	5	5	5	5	1	5	5	5	1	5	
23 B10	1	3	4	4	1	4	1	2	5	5	5	5	5	5	1	5	5	1	1	2	2	5	1	1	2	5	4	3	5	5	5	1	4	2

*Resultado1 [Documento1] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Aplicación de búsqueda

- Gráfico Q-Q
- Gráfico Q-Q
- V69
- Gráfico Q-Q
- Gráfico Q-Q
- Correlaciones no pa
- Gráfico Q-Q
- Gráfico Q-Q
- Correlaciones
- Fiabilidad
- Gráfico Q-Q
- Notas
- Conjunto de dat
- Escala: ALL VAF
- Gráfico Q-Q
- Resumen c
- Estadística

Resumen de procesamiento de casos

Casos	Válido	N	%
		23	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	23	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.844	33

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ACTIVADO Clásico H: 191, W: 600 pt.

Prueba para la adecuación muestral (KMO) y prueba de Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.845
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	2161.054
Bartlett	gl	528
	Sig.	<.001

Anexo 6: Cálculo del tamaño de la muestra

https://www.questionpro.com/es/calculadora-de-muestra.html

Knowledge Sharing... Inglés Práctica de Di... Formato APA con el... Rytr - Best AI Writer... Aula Virtual - Prom... Home | Rivi

QuestionPro Productos Soluciones Recursos Características Precios [CREAR ENCUESTAS GRATIS](#) Log In

Calculadora de tamaño de muestras para tu investigación

Con esta calculadora podrás cuantificar de forma rápida y efectiva el tamaño de la muestra de tu siguiente investigación. Sin duda, utilizarla te permitirá ahorrar una gran cantidad de tiempo. Así que sácale el máximo provecho y utilízala cada vez que sea necesario.

Calculadora de muestra

Nivel de confianza: 95% 99%

Margen de Error:

Población:

Tamaño de Muestra:

Variable Competencia Oral

	BD	BE	BF	BG	BH
1	Expresión oral	Recepción de información	Interacción estratégica	Adecuación del texto oral	Comprensión oral
2	C	B	B	A	B
3	AD	AD	AD	AD	AD
4	A	A	B	B	A
5	AD	A	A	A	A
6	C	C	C	C	C
7	AD	AD	AD	AD	AD
8	A	A	A	AD	A
9	AD	A	A	A	A
10	AD	AD	A	AD	AD
11	A	A	B	A	A
12	B	B	B	B	B
13	AD	AD	A	AD	AD
14	AD	AD	A	AD	AD
15	AD	AD	A	AD	AD
16	B	B	C	B	B
17	AD	AD	A	AD	AD
18	B	B	B	B	B
19	B	B	B	A	B
20	B	B	B	A	B
21	B	B	B	B	B

	BD	BE	BF	BG	BH
19	B	B	B	A	B
20	B	B	B	A	B
21	B	B	B	B	B
22	B	B	B	B	B
23	A	A	A	A	A
24	B	B	C	B	B
25	B	B	B	A	B
26	B	A	A	A	A
27	B	B	B	B	B
28	C	B	B	C	B
29	A	A	A	A	A
30	B	B	B	B	B
31	B	B	C	B	B
32	B	B	C	B	B
33	B	B	B	B	B
34	A	B	B	B	B
35	B	B	B	B	B
36	B	B	B	A	B
37	A	A	A	A	A
38	B	B	B	B	B
39	AD	A	A	B	A
40	B	B	B	B	B
41	A	A	A	A	A
42	A	A	A	B	A
43	A	A	A	A	A
44	A	A	A	A	A
45	B	B	B	B	B

Anexo 8: Similitud de la investigación

feedback studio ANA INES CABRERA TORRES Relación entre ansiedad por lenguas extranjeras y competencia oral en estudiantes de formación técnica, 2024 /100

 **UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
DOCENCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Relación entre ansiedad por lenguas extranjeras y competencia oral en estudiantes de formación técnica, 2024

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

AUTORA:
Cabrera Torres, Ana Inés (anaines0000@ucv.edu.pe)

ASESOR:
Dr. Vasquez Reyes, Luis Angel (luvas0000@ucv.edu.pe)

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 los niveles

TRUJILLO - PERÚ
(2024)