

Ansiedad hacia el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera y competencia oral en estudiantes de secundaria técnica pública¹

Anxiety about learning English as a foreign language and oral competence in public technical secondary school students

Ana Inés Cabrera Torres

anaict35@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1588-0907

Resumen

El objetivo del presente estudio es comprender la relación entre ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y competencia oral en estudiantes de secundaria técnica pública. El estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo de nivel correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal. Los instrumentos que se emplearon fueron: el cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) y el registro de calificaciones. La muestra estuvo compuesta por 44 estudiantes del 4° y 5° de secundaria de la especialidad de Administración y Comercio en la ciudad de Lima en Perú. 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 fuerte entre las dos variables, por lo tanto, se concluye que existe correlación significativa entre ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y competencia oral en estudiantes de secundaria técnica pública.

Palabras clave: Aprensión – Ansiedad – Evaluación – Competencia - Oralidad.

Abstract

The objective of this study is to understand the relationship between anxiety toward learning English as a foreign language and oral proficiency in public technical secondary school students. The study is framed within the quantitative approach of correlational level, non-experimental design and cross-sectional. The instruments used were: the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) questionnaire and the grade record. The sample consisted of 44 students from 4th and 5th grade of secondary school specializing in Administration and Commerce in the city of Lima, Peru. The results obtained through the Spearman's Rho correlational analysis indicate a Sig. p. significance value = 0.000 < 0.01; therefore, 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 strong negative correlation between the two variables, therefore, it is concluded that there is a significant correlation between anxiety toward learning English as a foreign language and oral proficiency in public technical secondary school students.

Keywords: Apprehension – Anxiety – Evaluation – Competence - Orality.

Introducción

La Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) establece como una de sus metas garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En este contexto, las instituciones educativas públicas que ofrecen formación técnica representan espacios estratégicos para fortalecer las habilidades comunicativas en el idioma inglés, ya que esto facilita el acceso de los jóvenes al empleo y al emprendimiento. Sin embargo, según el EF English Proficiency Index (2024), que evalúa el dominio del inglés como lengua extranjera en personas mayores de 18 años de 116 países y regiones, se evidencia un retroceso preocupante: el 60 % de los países obtuvo puntuaciones inferiores a las del año anterior. En América Latina, la situación es especialmente crítica entre los jóvenes de 18 a 20 años, quienes experimentaron una caída de 57 puntos, lo que refleja una disminución del interés y del progreso en el aprendizaje del inglés.

En esta línea, la *Encuesta Nacional sobre el Aprendizaje del Idioma Inglés en el Perú* (British Council, 2015) reveló que, entre 1002 encuestados de entre 16 y 35 años (de los cuales el 57 % eran estudiantes de secundaria), predominaba una percepción de baja confianza en sus habilidades orales en inglés, en contraste con un mayor dominio en lectura y escritura. Frente a esta realidad, el Estado peruano a través del Ministerio de Educación (MINEDU, 2016) impulsó la política “Inglés, puertas al mundo” mediante el D.S. N.º 012-2015-MINEDU y formalizó el Plan Nacional de inglés al 2021 a través del D.S. N.º 007-2016-MINEDU. Este programa buscó incentivar el aprendizaje del inglés en las instituciones educativas públicas, mejorar la inserción de los egresados en ámbitos académicos, tecnológicos y laborales, y garantizar que, tras una formación equivalente a 360 horas en secundaria, los estudiantes alcanzaran el nivel B1 en competencia comunicativa según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Para ello, se promovieron modelos pedagógicos efectivos, la optimización de recursos educativos y el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica.

Adicionalmente, la encuesta del British Council (2015) evidenció una correlación significativa

entre nivel socioeconómico e interés por aprender inglés. Los grupos E y D, que representan el 45,3 % y 26,3 % de la población mayor de 15 años, respectivamente, dependen en gran medida de la educación pública. En este escenario, el Modelo de Servicio Educativo Secundaria con Formación Técnica (MSE-SFT), establecido mediante la R.M. N.º 165-2022-MINEDU (MINEDU, 2022), surge como una plataforma estratégica para motivar el estudio del inglés en estudiantes que aspiran a incorporarse tempranamente al mundo laboral. Este modelo responde a la creciente demanda juvenil por acceder a empleo mediante formación técnica desde la secundaria. Para ello, a lo largo de cinco años, ofrece una formación progresiva (desde primero hasta quinto grado) que culmina en una doble certificación: el certificado de estudios y una certificación modular en una especialidad técnica. Esta propuesta articula saberes académicos con competencias técnicas, digitales, emprendedoras y de empleabilidad, alineadas a las demandas del contexto territorial. En este marco, fortalecer la competencia comunicativa en inglés se convierte en un valor agregado esencial para mejorar la inserción laboral de los egresados de la secundaria técnica pública.

Algunas respuestas a los interrogantes aquí preEn el caso peruano, el Inglés se enseña como lengua extranjera, según el Currículo Nacional (MINEDU, 2016), lo que implica no solo desafíos lingüísticos, sino también emocionales. Entre estos, destaca la ansiedad, entendida como percepciones, creencias y emociones negativas en contextos formales (Horwitz et al., 1986), y que puede bloquear especialmente las tareas de producción oral. Aunque el Consejo Nacional de Educación (2020) y el MINEDU (2021) han subrayado la necesidad de un soporte socioemocional que fortalezca la autoestima, la confianza y la motivación estudiantil. En línea con la “nueva escuela”, que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, priorizando su bienestar, la evaluación formativa, metodologías híbridas, el propio MINEDU (2022) reconoce que los contextos de aprendizaje pueden inducir altos niveles de ansiedad o aburrimiento. Por ello, se vuelve imprescindible integrar los factores emocionales en el proceso de enseñan-

za-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, con el fin de mitigar la ansiedad y fortalecer la competencia oral, especialmente en los entornos de secundaria técnica.

En este contexto, la presente investigación se centra en un grupo específico de estudiantes de secundaria técnica pública de la especialidad de Administración y Comercio de la ciudad de Lima en Perú. La muestra estuvo conformada por 44 estudiantes de cuarto y quinto grado² pertenecientes a un total de 48 alumnos matriculados en dicha especialidad. Este contexto educativo permite analizar la relación entre ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y competencia oral, en un entorno formativo orientado a la inserción temprana en el mundo laboral mediante el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés. Cabe precisar que el estudio se enmarca en el nivel de desarrollo de la competencia oral del área de inglés como lengua extranjera del Currículo Nacional de Educación Básica del Perú, correspondiente al Ciclo VII, que establece estándares de desempeño para estudiantes de cuarto y quinto de secundaria.

A partir de dicha problemática, se formula la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre la ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la competencia oral en estudiantes de secundaria técnica pública de la especialidad de Administración y Comercio?

Como objetivo general se propone comprender la relación significativa entre la ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la competencia oral en estudiantes de secundaria técnica pública de la especialidad de Administración y Comercio.

En esta línea, se desarrollan los siguientes objetivos específicos: identificar la relación entre la comprensión comunicativa y la expresión oral en los estudiantes de la especialidad de Administración y Comercio, considerando cómo el temor o nerviosismo al comunicarse en inglés se asocia con la capacidad para expresar ideas, sentimientos y opiniones en situaciones orales; analizar la relación entre los procesos y situaciones de aprendizaje y la recepción de información, atendiendo a la posible asociación entre situaciones generadoras de ansiedad (como los exámenes orales o el temor al juicio) y la comprensión de mensajes orales por parte de los estudiantes; examinar la relación entre la segu-

ridad en el uso del inglés como lengua extranjera y la interacción estratégica, evaluando en qué medida la percepción de confianza o inseguridad del estudiante se relaciona con su participación en intercambios orales y el uso de estrategias comunicativas; y determinar la relación entre las actitudes negativas hacia el aprendizaje y la adecuación del texto oral, considerando la posible correspondencia entre una disposición negativa frente al idioma y el desempeño del estudiante en la organización del discurso oral según el propósito, el registro y el contexto comunicativo.

A partir de la revisión de antecedentes en diversos repositorios, artículos académicos y revistas indexadas, se han identificado varios trabajos de investigación de enfoque cuantitativo que abordan temas relacionados con la ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la competencia oral.

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 el cuestionario The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) y una prueba de vocabulario. La muestra fue no probabilística e intencional de 88 estudiantes de una universidad de Extremadura en España. El resultado mostró que existe una relación inversa entre la ansiedad y el nivel de competencia en 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 analizadas, se observó que en la dimensión uso del inglés en el aula se produjo un aumento en el nivel de ansiedad, mientras que en la dimensión actitudes negativas se evidenció una disminución en la competencia oral de los estudiantes.

El estudio de García (2021) se propone identificar la relación entre el filtro afectivo (Krashen, 1981) y la habilidad de hablar. La muestra estuvo conformada por 34 estudiantes del tercer semestre de una universidad técnica de Ambato, en Ecuador. Para la recolección de datos se aplicó una encuesta y una prueba de habla correspondiente al Preliminary English Test (PET) de Cambridge. Los resultados bajo la prueba de Pearson ($r= -0,70$) mostraron una correlación fuerte negativa entre ambas variables. Se concluyó que, si los estudiantes de la lengua ex-

trajera mantienen niveles bajos de filtro afectivo, sus habilidades para hablar mejorarán a diferencia de los estudiantes que mantienen niveles altos de filtro afectivo.

El estudio de Gómez et al. (2021) estableció como objetivo determinar la influencia recíproca entre los aspectos mentales y emocionales con la aplicación de tácticas, actitudes y características personales que impactan en el aprendizaje, con una muestra de 575 estudiantes de pregrado del área de inglés de una universidad pública en Colombia. Se usaron 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 ($r=-0.389$, $p<.000$). Se concluyó 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.

La investigación de Adrianzén (2021) tuvo el objetivo de hallar la relación entre la ansiedad y el aprendizaje del inglés. La muestra fue conformada por 37 estudiantes de un instituto de educación superior de Lima en Perú. Se usaron el cuestionario The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) y un instrumento para medir la habilidad speaking. Los resultados evidenciaron una relación significativa alta: sig. =0,000 y un Rho de Spearman = 0,608. Se concluyó que la mayoría de los estudiantes experimenta un nivel medio de ansiedad para el aprendizaje de la lengua extranjera destacándose la dimensión referida al temor ante las evaluaciones.

El siguiente estudio de Yarrow (2022) tuvo como propósito establecer la conexión entre la ansiedad y el nivel de competencias en inglés. Se seleccionó una muestra de 150 estudiantes de secundaria de una escuela pública de Lima. Se usaron un cuestionario y el registro de calificaciones. Los resultados obtenidos determinaron nivel de significancia = 0,01 y Rho de Spearman =-0,400 el cual quiere decir que existe: una asociación inversa proporcional baja a moderada.

Desarrollo

Ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Según López y Maldonado (2022), existen diversas teorías que explican los factores que influyen

en la adquisición de una lengua extranjera. Entre ellas, destaca la hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen (1981), la cual sostiene que las emociones, como la ansiedad, pueden actuar como una barrera que bloquea el ingreso de la información lingüística, dificultando así el proceso de adquisición o aprendizaje del idioma. Asimismo, este autor establece una diferencia entre adquisición y aprendizaje. La adquisición se realiza mediante el uso de la lengua en situaciones reales, de manera similar a cómo los infantes adquieren su lengua materna sin ser consciente del proceso y desarrollando así su competencia lingüística sin conocer las reglas gramaticales. En cambio, el aprendizaje de una lengua extranjera implica hacer explícitas estas reglas mediante la reflexión lingüística. Krashen y Terrel (1983, citado en Vega, 1995) argumentan que la enseñanza en el aula también puede facilitar la adquisición de una lengua.

Como hemos consignado, Krashen (1981) sostiene que los factores afectivos tales como la motivación y la autoconfianza influyen decisivamente en la adquisición y aprendizaje de una lengua. Un filtro afectivo elevado actúa como una barrera, mientras que su disminución facilita el proceso de aprendizaje. Así, cuando el hablante tiene actitudes positivas hacia la lengua en general, se muestra más abierto y receptivo al aprendizaje de una lengua extranjera. Por tanto, el docente no solo debe proporcionar input comprensible, sino también intentar reducir el filtro afectivo (Vega, 1995).

Horwitz et al. (1986, citado en Jarie, 2016) definen la ansiedad idiomática o foreign language anxiety como un conjunto de percepciones, creencias, emociones y conductas que surgen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en un entorno formal, lo que puede generar un bloqueo en el aprendizaje. MacIntyre y Gardner (1994) asocian esta ansiedad con emociones de tensión y aprensión vinculadas a situaciones lingüísticas, como hablar y escuchar.

La ansiedad idiomática, también conocida como ansiedad lingüística (un término más amplio que incluye también a la lengua materna), se presenta en el contexto del aprendizaje de un nuevo idioma (Rubio, 2004) y actúa como un factor de bloqueo para su enseñanza y aprendizaje. Según Horwitz y Young (1991, citado en Rubio, 2004), la ansiedad idiomática sigue un patrón si-

milar a otros tipos de ansiedad, pero se caracteriza por sus particularidades propias que están vinculadas exclusivamente al aprendizaje de una lengua extranjera. Las dimensiones de la ansiedad hacia el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera incluyen: aprensión comunicativa, procesos y situaciones de aprendizaje, seguridad en el uso del inglés como lengua extranjera, y actitudes negativas hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En primer lugar, la aprensión comunicativa, también conocida como ansiedad comunicativa, es un tipo de ansiedad que surge ante el temor de participar en un acto comunicativo (interacción oral y recepción de un mensaje oral), lo que influye negativamente en la competencia comunicativa del hablante. Este tipo de ansiedad se intensifica en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que el estudiante enfrenta la doble tarea de aprender un nuevo idioma y lograr un desempeño comunicativo adecuado (Rubio, 2004). Según MacIntyre y Gardner (1994), la ansiedad lingüística interfiere en la producción verbal o expresión oral.

En segundo lugar, en relación a los procesos y situaciones de aprendizaje: Horwitz et al. (1986) señalan que la ansiedad por exámenes aumenta especialmente en las pruebas orales. Se pueden identificar dos formas de ansiedad: la ansiedad comunicativa oral y la ansiedad de examen. La primera se genera cuando el estudiante se enfrenta al temor de ser evaluado negativamente, ya sea en un examen oral o en una interacción oral durante la clase. Este temor a causar una mala impresión puede llevar a que el estudiante se preocupe excesivamente por su pronunciación, vocabulario y gramática. Según MacIntyre y Gardner (1994), esto genera una preocupación excesiva que perturba el rendimiento cognitivo del estudiante.

En tercer lugar, la seguridad en el uso del Inglés como lengua extranjera, donde la ansiedad idiomática puede ocurrir tanto dentro del aula como en interacciones fuera de ella. En general, los entornos de aprendizaje más formales, como los exámenes orales, tienden a generar mayores niveles de ansiedad (Rubio, 2004). Horwitz et al. (1986) describe esta ansiedad como una forma de timidez, caracterizada por el miedo a comunicarse, ya sea en interacciones en grupo o en parejas, o incluso frente a un público. Además, algunos estudiantes temen ser ridiculizados por sus compañeros debido

al uso incorrecto o inadecuado del idioma (García y Miller, 2019).

En cuarto y último lugar, las actitudes negativas hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera tienden a intensificarse, ya que la ansiedad idiomática tiene un impacto negativo en la actitud del estudiante, lo que puede llevarlo a adoptar conductas de evasión frente al proceso de formación en el nuevo idioma (Rubio, 2004).

Competencia oral

En el Perú, el aprendizaje del inglés está nominado según el currículo nacional: inglés como lengua extranjera (MINEDU, 2016). La propuesta curricular propone un contexto comunicativo dentro del aula basado en un enfoque por competencias y estándares internacionales. Asimismo, se incorporan al área el enfoque comunicativo, las prácticas sociales del lenguaje y la perspectiva sociocultural. Se practica de forma continua el uso del idioma en los entornos formales del aula debido a la limitada exposición fuera de la institución educativa. De esta forma se promueve el desarrollo de las competencias para el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera: habla, escucha, lectura y escritura. Asimismo, se promueven las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

Con respecto a la competencia oral, para Ramírez (2002) la expresión oral es esencial para establecer vínculos entre las personas, siendo una capacidad humana susceptible de ser aprendida y mejorada. El Programa de secundaria (MINEDU, 2016) concibe la competencia oral a partir de la interacción activa entre los interlocutores, quienes comunican sus pensamientos e impresiones. El estudiante, tanto en la expresión oral como 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.

Además, el currículo nacional describe las capacidades como los medios para actuar de manera eficiente en una situación determinada. Estas capacidades están conformadas por conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para abordar diversos contextos de manera efectiva (MINEDU, 2016). Por otro lado, en comparación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que clasifica el progreso de

la competencia lingüística mediante escalas (A1, A2, B1, B2, C1, C2) (Consejo de Europa, 2002), el Programa de Secundaria (MINEDU, 2016) orienta el desarrollo de capacidades de los estudiantes sin mencionar dicha clasificación.

Los estándares de aprendizaje son descripciones que detallan el progreso gradual y creciente en la adquisición de habilidades y competencias. Estos constituyen referentes articulados de las capacidades puestas en acción frente a situaciones auténticas, definiendo el nivel esperado de los estudiantes al finalizar la trayectoria escolar. Además, orientan el desarrollo de los programas curriculares, procesos de enseñanza y los sistemas de evaluación educativa (MINEDU, 2016). De acuerdo con Ravitch (2011), los estándares son declaraciones claras y específicas sobre lo que se espera que los estudiantes comprendan y logren en las distintas áreas del currículo escolar. Estos se centran en los aprendizajes fundamentales y buscan garantizar una educación integral, fomentar la participación ciudadana y desarrollar habilidades para el aprendizaje a lo largo de su vida (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica [IPEBA], 2011).

Según Ravitch (1995, citado en Tapia, 2013), los estándares se clasifican en tres categorías: (1) estándares de contenido, que definen los aprendizajes esperados; (2) estándares de desempeño, que establecen los grados de dominio de dichos aprendizajes; (3) los estándares de oportunidades para aprender, que hacen referencia a la disponibilidad de recursos como docentes capacitados, materiales didácticos, e infraestructura adecuada.

Los desempeños 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, 2016). Así, los desempeños proveen de graduación y diferenciación entre niveles, los cuales objetivan de forma precisa el grado de desempeño en una competencia (Jornet et al., 2011). Los niveles de logro se denominan según la Unidad de medición de la calidad: (a) Satisfactorio (alcanzar los aprendizajes esperados), (b) en proceso (logro parcial de los aprendizajes esperados), (c) en inicio (no se lograron los apren-

dizajes esperados ni demuestra consolidación de aprendizajes del ciclo anterior), y (d) previo al inicio (no se lograron los aprendizajes necesarios para el nivel de inicio) (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2015).

Dentro de las dimensiones de la competencia oral en inglés como lengua extranjera, los desempeños se agrupan en: expresión oral, recepción de información, interacción estratégica y adecuación del texto oral.

En primer lugar, la expresión oral implica la capacidad de presentar ideas y emociones de manera coherente y cohesionada, organizar las ideas de forma jerárquica en relación con el tema, opinar como hablante y oyente, y justificar los puntos de vista (MINEDU, 2016).

En segundo lugar, la recepción de información implica que el estudiante escuche textos orales y recupere información explícita, integrando detalles, como vocabulario especializado, e interpretando el significado del texto y las metas de los participantes en la interacción (MINEDU, 2016).

En tercer lugar, la interacción estratégica permite que el estudiante participe de manera dinámica en el intercambio de roles entre quien habla y quien escucha, utilizando estratégicamente elementos no verbales y características de la voz para influir en la otra persona durante la comunicación (MINEDU, 2016). Sin embargo, el predominio de tareas de interacción oral en el aprendizaje de una lengua extranjera podría afectar negativamente el autoconcepto o la autoestima del estudiante (Rubio, 2004).

En cuarto y último lugar, la adecuación del texto oral implica desarrollar ideas de manera cohesionada y coherente, teniendo en cuenta el propósito y la situación comunicativa, así como las características del texto, el registro y el contexto, organizando la información de acuerdo con el tema y utilizando recursos de cohesión (MINEDU, 2016).

Metodología

Para llevar a cabo la indagación, se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de tipo correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 44 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria técnica pública de la especialidad técnica de Administración y Comercio, seleccionados por muestreo no probabilístico por criterios de exclusión

(traslados, retiros e inasistencias prolongadas), de un total de 48 estudiantes matriculados.

El instrumento empleado para medir la variable ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera fue el cuestionario FLCAS (Horwitz et al., 1986), adaptado al español por Pérez y Martínez (2000), compuesto de 33 ítems de respuesta tipo Likert de 5 puntos, organizados en cuatro factores: aprensión comunicativa, procesos y situaciones de aprendizaje, seguridad en el uso del inglés como lengua extranjera y actitudes negativas hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La confiabilidad, medida mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, arrojó un alto nivel de fiabilidad con 0,844, similar a 0,89 reportado por Pérez y Martínez (2000).

Para medir la variable competencia oral se empleó la ficha de registro documental o registro de calificaciones del docente, que proporciona información cuantificada sobre la competencia al final de un bimestre. La escala de calificación fue: “en inicio (C), en proceso (B), logro previsto (A), y logro destacado (AD)”, establecida en la Resolución Viceministerial N.º 048-2024-MINEDU (MINEDU, 2024).

El registro se basó en cuatro criterios relacionados con los desempeños en la competencia oral: (1) expresión oral, consistió en que los estudiantes elaboraran una presentación breve sobre una experiencia personal, exponiendo sus ideas de forma coherente y ordenada. Esta actividad permitió evaluar su capacidad para organizar pensamientos, sentimientos y opiniones en un discurso claro y relevante en una situación comunicativa específica; (2) recepción de información, los estudiantes escucharon un audio en inglés. Luego, debían responder preguntas para identificar información explícita y realizar una breve interpretación del mensaje principal. Esta actividad evaluó su habilidad para comprender textos orales y extraer el significado del mensaje; (3) interacción estratégica, los estudiantes desarrollaron un diálogo por parejas. Se esperaba que usaran turnos de palabra, reformulaciones y gestos no verbales como parte de su estrategia comunicativa. Esta consigna permitió observar su desempeño en la interacción oral y el uso de recursos comunicativos más allá del lenguaje verbal; y (4) adecuación del texto oral, los estudiantes realizaron una exposición individual breve, en la que debían organizar su discurso de acuerdo con

el propósito comunicativo, adaptando el registro y vocabulario al contexto propuesto. Esta consigna facilitó la evaluación del grado de adecuación y coherencia del discurso oral en función de la situación comunicativa.

Resultados

En cuanto a los resultados, se presenta la contrastación de las hipótesis tanto general como específicas:

Tabla 1

Relación de la muestra no paramétrica, según Spearman, entre las variables ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y competencia oral

		Ansiedad	Competencia oral
Ansiedad	Coefficiente de correlación	1.000	-.663*
	Sig. (bilateral)	.	<.001
	N	44	44
Competencia oral	Coefficiente 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 1 correspondiente a la prueba de hipótesis general, se obtuvo un valor de significancia (Sig. p) menor a 0,001. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. El índice de correlación calculado es $Rho = -0,663$, lo que confirma una correlación negativa buena. En conclusión, la ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se relaciona de manera inversa y significativa con la competencia oral en los estudiantes de secundaria técnica pública de la especialidad de Administración y Comercio.

Tabla 2

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
		Sig. (bilateral)	.002
		N	44
	Expresión oral	Coefficiente de correlación	-.464**
		Sig. (bilateral)	.002
		N	44

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

Prueba de hipótesis específica 1

En la interpretación de la tabla 2 correspondiente a la prueba de hipótesis específica 1, se obtuvo un valor de significancia (Sig. p) de 0,002. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. El índice de correlación calculado es $Rho = -0,464$, lo que confirma una correlación negativa moderada. En conclusión, la aprensión comunicativa se relaciona de manera inversa con la expresión oral en los estudiantes de secundaria técnica pública de la especialidad de Administración y Comercio.

Tabla 3

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

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

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

Prueba de hipótesis específica 2

En la interpretación de la tabla 3 correspondiente a la prueba de hipótesis específica 2, se obtuvo un valor de significancia: (Sig. p) menor a 0,001. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. El índice de correlación calculado es $Rho = -0,589$ lo que confirma una correlación negativa

moderada. En conclusión, los procesos y situaciones de aprendizaje se relacionan de manera inversa con la recepción de información en los estudiantes de secundaria técnica pública de la especialidad de Administración y Comercio.

Tabla 4

Relación de la muestra no paramétrica, según Spearman, entre las dimensiones seguridad en el uso del inglés como lengua extranjera y la interacción estratégica.

		Seguridad en el uso de la lengua extranjera	Interacción estratégica
Rho de Spearman	Seguridad en el uso de la lengua extranjera	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.002
		N	44
	Interacción estratégica	Coefficiente de correlación	-.379**
		Sig. (bilateral)	.011
		N	44

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Prueba de hipótesis específica 3

En la interpretación de la tabla 4 correspondiente a la prueba de hipótesis específica 3, se obtuvo un valor de significancia (Sig. p) de 0,011. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. El índice de correlación calculado es $Rho = -0,379$, lo que confirma una correlación negativa baja. En conclusión, la seguridad en el uso del inglés como lengua extranjera se relaciona de manera inversa con la interacción estratégica en los estudiantes de secundaria técnica pública de la especialidad de Administración y Comercio.

Tabla 5

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

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

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

Prueba de hipótesis específica 4

En la interpretación de la tabla 5 correspondiente a la prueba de hipótesis específica 4, se obtuvo un valor de significancia: (Sig. p) de 0,037. Por lo tanto, la hipótesis nula es rechazada y la alterna aceptada. El índice de correlación calculado es $Rho = -0,316$ lo que confirma una correlación negativa baja. En conclusión, se evidencia que las actitudes negativas hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se relacionan de manera inversa con la adecuación del texto oral en estudiantes de secundaria técnica pública de la especialidad de Administración y Comercio.

Discusión

De acuerdo al análisis y tras aceptar la hipótesis general: “Existe una relación significativa entre ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y competencia oral de inglés en estudiantes de secundaria técnica pública de la especialidad de Administración y Comercio”, se exponen los siguientes resultados: se halló una correlación negativa (inversa) fuerte con un coeficiente de Spearman $Rho = -0,663$ lo que indica que, a mayor ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, menor es la competencia oral. Estos resultados coinciden con el estudio de López et al. (2023) que encontró una correlación inversa moderada ($Rho = -0,537$, $p = 0,000$) y con el trabajo de García (2021), que evidenció una relación fuerte negativa ($r = -0,70$). De manera similar, Yarrow (2022) reportó una asociación inversa proporcional baja a moderada ($Rho = -0,400$, $p < 0,01$). En contraste, Adrianzen (2021) encontró una relación positiva alta ($Rho = 0,608$), lo que difiere de los resultados obtenidos en este estudio.

Al analizar la prueba de hipótesis específica 1: “Existe una relación significativa entre comprensión comunicativa y expresión oral”, los resultados indican una correlación negativa moderada entre la comprensión comunicativa y la expresión oral ($Rho = -0,464$, $p < 0,05$). Estos hallazgos coinciden con los de García (2021), quien reportó una correlación fuerte negativa ($r = -0,70$).

Al analizar la aceptación de la hipótesis específica 2, “Existe una relación significativa entre procesos y situaciones de aprendizaje de la IE y recepción de información”, se encontró una correlación negativa moderada ($Rho = -0,589$, $p < 0,05$). Este resultado es consistente con el estudio de Gómez et al. (2021), que reportó una correlación inversa débil entre el

temor a la evaluación negativa y la disposición a comunicarse ($r = -0,389$, $p = 0,000$). Sin embargo, difiere de los resultados de Adrianzen (2021), quien halló una relación positiva alta ($Rho = 0,608$, $p = 0,000$).

Al analizar la prueba de hipótesis específica 3: “Existe una relación significativa entre seguridad en el uso del inglés como lengua extranjera y la interacción estratégica”, la correlación obtenida fue negativa baja ($Rho = -0,379$, $p < 0,05$). Este resultado difiere del estudio de Gómez et al. (2021), que encontró una correlación positiva moderada entre las estrategias socioafectivas y la disposición para comunicarse en inglés ($Rho = 0,511$, $p < 0,000$).

Finalmente, al analizar la prueba de hipótesis específica 4: “Existe una relación significativa entre actitudes negativas hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y adecuación del texto oral”, se identificó una correlación negativa baja ($Rho = -0,316$, $p < 0,05$). Estos resultados concuerdan con los de López et al. (2023), quien encontró que las actitudes negativas se asocian con un menor desempeño en la competencia del idioma, evidenciado en la media ponderada (hombres: 6,07; mujeres: 5,55).

Conclusiones y Recomendaciones

En relación con el objetivo general, se concluye que existe una relación significativa entre la ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la competencia oral en estudiantes de secundaria técnica pública de la especialidad de Administración y Comercio. El coeficiente de correlación de $Rho = -0,663$ con un nivel de significancia de $p < 0,001$, evidencia una correlación negativa fuerte. Este resultado indica que, a mayor nivel de ansiedad experimentada por los estudiantes, menor es su desempeño en las habilidades orales, lo que justifica la necesidad de atender el componente emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Respecto al objetivo específico 1, se concluye que existe una relación significativa entre la comprensión comunicativa y la expresión oral, con una correlación negativa moderada ($Rho = -0,464$, $p = 0,002$). Esto revela que los estudiantes experi-

mentan ansiedad al participar oralmente, reflejada en nerviosismo y dificultad para expresarse. Se recomienda fomentar espacios de participación gradual como debates guiados, juegos de roles o presentaciones colaborativas, que propicien un ambiente seguro en el que los estudiantes desarrollen su confianza oral de forma progresiva.

En cuanto al objetivo específico 2, se concluye que existe una relación significativa entre los procesos y situaciones de aprendizaje y la recepción de información, con una correlación negativa moderada ($Rho = -0.589$, $p < 0.001$). Esto sugiere que el miedo a ser evaluados, la preocupación por los exámenes orales y la corrección docente afectan significativamente la recepción y comprensión oral de información en inglés. Se sugiere implementar metodologías que reduzcan la presión evaluativa, como simulaciones de entrevistas, ejercicios de inferencia oral y dinámicas de resolución de problemas. Asimismo, se recomienda promover la autoevaluación y la reflexión oral como estrategias que favorezcan la gestión emocional en el aula.

Respecto al objetivo específico 3, se concluye que existe una relación significativa entre la seguridad en el uso del inglés como lengua extranjera y la interacción estratégica, se encontró una correlación negativa baja ($Rho = -0.379$, $p = 0.011$). Esto implica que, si bien persiste cierta ansiedad en contextos de interacción, esta es menos intensa, ya que los estudiantes pueden apoyarse en recursos no verbales o experiencias previas en distintos contextos comunicativos. Se recomienda fomentar la interacción mediante grupos de apoyo, intercambios virtuales con hablantes nativos o actividades colaborativas en línea, ya que estas estrategias pueden incrementar la seguridad y facilitar un ambiente más relajado y motivador para la práctica oral.

Finalmente, en cuanto al objetivo específico 4, se concluye que existe una relación significativa entre las actitudes negativas hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la adecuación del texto oral, evidenciándose una correlación negativa baja ($Rho = -0.316$, $p = 0.037$). Este resultado indica que algunos estudiantes tienden a evitar el uso del idioma, aunque el impacto emocional es menor, posiblemente debido a que estas tareas permiten preparación previa y el uso de apoyos visua-

les o escritos. Se sugiere que los docentes incluyan en sus programaciones exposiciones orales sobre temas significativos para los estudiantes (como hobbies, metas profesionales, emprendimientos), permitiéndoles contextualizar el uso del idioma de manera realista y motivadora.

Notas

¹ Este artículo forma parte del trabajo académico titulado: “Relación entre ansiedad por lenguas extranjeras y competencia oral en estudiantes de formación técnica, 2024”, disponible en el repositorio institucional de la Universidad César Vallejo.

² El sistema educativo peruano se organiza en siete ciclos académicos distribuidos entre los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. El nivel secundario dura cinco años y abarca el ciclo VI (1° y 2° grado) y el ciclo VII (3°, 4° y 5° grado).

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>
- British Council. (2015, mayo). English in Peru 2015: An examination of policy, perceptions and influencing factors. British Council. <https://www.britishcouncil.pe/programas/educacion/ingles/estudio-english-peru>
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division. <https://hdl.handle.net/11162/207011>
- Consejo Nacional de Educación (2020) Proyecto Educativo Nacional [PEN] al 2036: El reto de la ciudadanía plena. Ministerio de Educación del Perú. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1915017/CNE-%20proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf.pdf?v=1679434080>
- English Proficiency Index (2024) The world's largest ranking of countries and regions by English skills. Education First. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- García, A. (2021). The affective filter and the speaking skill. [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Carrera de Idiomas]. Repositorio Institucional UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/f71f5faf-b4cf-465c-a8f2-995c3e70741a>
- 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>
- 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 Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2015). Capítulo 8: Calidad educativa (pp. 151–161). En Perú: Indicadores de educación por departamentos, 2004–2014. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digiales/Est/Lib1360/cap08.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica [IPEBA]. (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. En Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones (pp. 80-94). Universidad Nacional, Instituto de Investigación en Educación (INIE). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568578>
- 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. Bórdón: Revista de Pedagogía, 63(1), 125-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601050>
- Krashen, S. (1981) Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press.
- López, A., & Maldonado, 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 [Tesis de Licenciatura, Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Artes y Letras, Escuela de Pedagogía en Inglés]. Repositorio Institucional Universidad del Bío-Bío. <http://replib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/3665>
- 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 del Perú [MINEDU]. (2015, 7 de septiembre). Decreto Supremo N.º 012-2015-MINEDU: Decreto Supremo que aprueba la Política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso del idioma inglés – “Inglés, puertas al mundo”. <https://acortar.link/ot0BBE>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2016, 10 de julio). Decreto Supremo N.º 007-2016-MINEDU: Aprueban el plan de implementación al 2021 de la política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso del idioma inglés, política “Inglés, puertas al mundo. <https://acortar.link/UEj8ID>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2016). Programa Curricular de Educación Secundaria: Educación Básica Regular. Repositorio MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4550>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica: Aprobado mediante Resolución Ministerial N.º 281-2016-MINEDU y modificado mediante R.M. N.º 159-2017-MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (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”. Repositorio MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7708>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022) Orientaciones para el desarrollo y la evaluación de las competencias: Educación secundaria: Área de Inglés. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8802>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2024, 30 de abril). Resolución Viceministerial N.º 048-2024-MINEDU. <https://acortar.link/hPfpmp>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=871315>
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos: Revista de educación*. 5, 57-72. <http://hdl.handle.net/11162/47562>
- Ravitch, D. (2011). *National Standards in American Education: A Citizen’s Guide*. Brookings Institution Press.
- Resolución Ministerial N.º 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/td1NQf>
- Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Universidad de Huelva Publicaciones.
- Resolución Viceministerial N.º 048-2024-MINEDU. (30 de abril de 2024) <https://acortar.link/hPfpmp>
- Tapia, J. (2013). *La propuesta de Estándares de Aprendizaje Nacionales [Conferencia]*. Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA); Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). <http://hdl.handle.net/10757/285347>
- 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>

ISSN: 2362-3349

Cabrera Torres, A. I. (2025). *Ansiedad hacia el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera y competencia oral en estudiantes de secundaria técnica pública. DOSSIER: Escuelas de Enseñanza Técnica: Inflexiones histórico-políticas, reconfiguraciones necesarias y agenda del presente. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2(20) 24-36.*

Recibido: 6 de enero de 2025

Aprobado: 22 de mayo de 2025

Publicado: 1 de julio de 2025

Facultad de Humanidades y Arte - UNR