

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



TESIS:

**Relación entre ansiedad y expresión oral en inglés en estudiantes
quechuahablantes de Secundaria de una institución educativa en
Víctor Fajardo, Ayacucho, 2025**

Para optar el Título Profesional de:
**LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA,
ESPECIALIDAD: INGLÉS Y LENGUA ESPAÑOLA**

PRESENTADO POR:
Bach. Priscila CALLAÑAUPA PRADO

ASESORA:
Mg. Elva Artemia PÉREZ HUARANCCA

AYACUCHO - PERÚ

2026

A mis padres, Paulina y Gumeriendo, pilares de mi vida, por su amor incondicional, por creer en mí incluso cuando mis fuerzas desvanecían, y por su apoyo emocional y económico que hicieron posible este sueño.

A mi hermana Rebeka, mi faro y ejemplo constante. Gracias por mostrarme, con esfuerzo y valentía, que los sueños se alcanzan con dedicación y corazón.

A mis hermanos David y Nayara, compañeros de risas y complicidad. Gracias por ser luz en mis días y motivos para seguir avanzando.

A mi enamorado, por caminar a mi lado con paciencia y ternura. Su amor y comprensión han sido un impulso fundamental en esta etapa.

A mi querida gatita Delancy, compañera silenciosa pero fiel. Gracias por tus ronroneos que calmaban mis nervios y por recordarme, con su compañía tranquila, que todo esfuerzo vale la pena.

A mis docentes de formación profesional, por sembrar en mí conocimiento, disciplina y pasión por enseñar. Gracias por compartir su sabiduría con generosidad y por guiarme con vocación, exigencia y cariño.

Agradecimientos

A mi *alma mater*, la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, por haberme acogido como mi segundo hogar y brindarme un espacio de crecimiento académico, humano y profesional. En sus aulas, descubrí retos, aprendizajes y experiencias que hoy forman parte esencial de mi identidad como futura profesional de la educación.

A mi asesora de tesis, Elva Pérez Huarancca, por su orientación constante, paciencia y dedicación brindada en cada etapa de este proceso investigativo. Su guía, compromiso y valiosas observaciones fueron fundamentales para el desarrollo y culminación de este trabajo académico.

A mis profesores de formación profesional y, en especial, a mis docentes de la especialidad de inglés, Lidia Chuchón Alvizuri, Marcos Caveró Aróstegui, Efraín Punto Noriega y Oscar Flores Gutiérrez, por sembrar en mí amor por la enseñanza, disciplina, pensamiento crítico y creatividad. Gracias por compartir su experiencia con entrega y por despertar en mí la convicción de que educar es transformar vidas.

A mis profesores de la práctica preprofesional, por brindarme orientación pedagógica; también, me enseñaron la importancia de considerar la ansiedad de los estudiantes al momento de comunicarse en inglés. Gracias por mostrarme que, detrás de cada palabra y cada esfuerzo, hay emociones, miedos y esperanzas, y que nuestra labor docente también es acompañar, cuidar y motivar.

A los docentes y estudiantes de la institución educativa donde se desarrolló este estudio, por su colaboración, disposición y apertura durante el proceso.

Finalmente, a mí misma. A la mujer que fui en cada etapa de este camino: a la que lloró, dudó, se cansó y aun así decidió continuar. Gracias por no rendirte, por levantarte cada día con más fuerza, por estudiar cuando el cansancio pesaba, por confiar incluso cuando la incertidumbre parecía más grande que el sueño. Hoy, honro

tu valentía, constancia y capacidad de transformar el esfuerzo en logro. Este triunfo es el abrazo que te mereces.

Índice

Dedicatoria.....	II
Agradecimientos	III
Índice	V
Índice de tablas.....	VIII
Índice del anexo.....	IX
Resumen	X
Abstract	XI
Introducción	XII
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Descripción de la situación problemática.....	1
1.2 Formulación del problema	5
1.2.1 Problema general	5
1.2.2 Problemas específicos	5
1.3 Formulación de objetivos.....	6
1.3.1 Objetivo general	6
1.3.2 Objetivos específicos	6
1.4 Justificación	7
1.4.1 Justificación teórica	7
1.4.2 Justificación práctica	7
1.4.3 Justificación metodológica	8
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1 Antecedentes.....	9
2.1.1 Antecedentes internacionales	9
2.1.2 Antecedentes nacionales	17

2.1.3	Antecedentes regionales	19
2.2	Bases teóricas	22
2.2.1	Teorías que justifican la ansiedad en el aprendizaje de idiomas	22
2.2.2	La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras	25
2.2.3	La expresión oral en inglés como competencia comunicativa	28
2.2.4	Contexto sociolingüístico: el aprendizaje del inglés en estudiantes quechuahablantes	30
2.2.5	Ansiedad y expresión oral en inglés	34
2.3	Bases conceptuales	35
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA		37
3.1	Formulación de hipótesis	37
3.1.1	Hipótesis general	37
3.1.2	Hipótesis específicas	37
3.2	Variables	39
3.3	Operacionalización de variables	40
3.4	Tipo y nivel de investigación	41
3.5	Métodos	41
3.6	Diseño de investigación	41
3.7	Procedimiento	42
3.8	Población y muestra	43
3.8.1	Población	43
3.8.2	Muestra	44
3.9	Técnicas e instrumentos	45
3.10	Validez y confiabilidad de los instrumentos	46
3.11	Técnicas de procesamiento de datos	48

3.12 Aspectos éticos	49
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	50
4.1 Resultados descriptivos.....	50
4.2 Resultados inferenciales.....	57
4.3 Discusión de los resultados	62
Conclusiones	69
Recomendaciones	71
Referencias.....	72
Anexo	84

Índice de tablas

Tabla 1. Panorama de la población	43
Tabla 2. Resumen de la validez de los instrumentos mediante V de Aiken	47
Tabla 3. Estimación de fiabilidad de los instrumentos mediante alfa de Cronbach ...	48
Tabla 4. Interrelación entre ansiedad y expresión oral en inglés	50
Tabla 5. Interrelación entre ansiedad fisiológica y fluidez	52
Tabla 6. Interrelación entre ansiedad cognitiva y coherencia y cohesión	53
Tabla 7. Interrelación entre ansiedad conductual y gramática	54
Tabla 8. Interrelación entre ansiedad cognitiva y vocabulario.....	55
Tabla 9. Interrelación entre ansiedad fisiológica y pronunciación	56
Tabla 10. Comprobación de la distribución de los datos.....	57
Tabla 11. Relación entre ansiedad y expresión en inglés según Spearman.....	58
Tabla 12. Relación entre ansiedad fisiológica y fluidez según Spearman.....	59
Tabla 13. Relación entre ansiedad cognitiva y coherencia y cohesión según Spearman	60
Tabla 14. Relación entre ansiedad conductual y gramática según Spearman.....	60
Tabla 15. Relación entre ansiedad cognitiva y vocabulario según Spearman.....	61
Tabla 16. Relación entre ansiedad fisiológica y pronunciación según Spearman.....	62

Índice del anexo

Anexo A. Tabla de consistencia	85
Anexo B. Instrumentos de recolección de información	87
Anexo C. Documento de validación de instrumentos	89
Anexo D. Resultados de juicio de expertos mediante V de Aiken	105
Anexo E. Registro de datos.....	106
Anexo F. Base de datos de la prueba piloto.....	109
Anexo G. Datos obtenidos de SPSS	110
Anexo H. Aprobación de la IE.....	113
Anexo I. Consentimiento voluntario	114
Anexo J. Guía de preguntas	116
Anexo K. Fotografías.....	117
Anexo L. Plan de mejora.....	123

Resumen

La investigación se centró en identificar la relación entre ansiedad y expresión oral en inglés en estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la IE Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025. Fue de tipo básica, con enfoque cuantitativo y diseño correlacional transversal. La población y muestra estuvo conformada por 128 estudiantes, en quienes se aplicaron un cuestionario adaptado de ansiedad y una rúbrica de evaluación oral, ambos con validez (V de Aiken = 0,99) y alta fiabilidad (α = 0,90 y α = 0,96, respectivamente). Los resultados evidencian una relación significativa e inversa entre ansiedad y expresión oral en inglés (r_s = -0,623; p = 0,000). En las dimensiones, se hallaron correlaciones negativas entre ansiedad fisiológica y fluidez (r_s = -0,549), ansiedad cognitiva y coherencia (r_s = -0,637), ansiedad conductual y gramática (r_s = -0,634), ansiedad cognitiva y vocabulario (r_s = -0,638), y ansiedad fisiológica y pronunciación (r_s = -0,509). En síntesis, los resultados muestran que la ansiedad constituye un factor decisivo que limita el desarrollo de la competencia oral en inglés en contextos bilingües y rurales. Los síntomas de ansiedad, como tensión, nerviosismo o miedo a equivocarse afectan la fluidez, coherencia, precisión gramatical y seguridad al hablar inglés. Los estudiantes más ansiosos muestran un vocabulario limitado y menor claridad, especialmente quechuahablantes, quienes enfrentan mayores dificultades fonológicas por las diferencias entre sus lenguas.

Palabras claves: Ansiedad, expresión oral en inglés, contexto bilingüe, estudiantes quechuahablantes.

Abstract

The research focused on identifying the relationship between anxiety and oral expression in English among Quechua-speaking secondary school students at the Nuestra Señora de Asunción School in the Sarhua district, Víctor Fajardo province, Ayacucho region, in 2025. It was a basic research study with a quantitative approach and a cross-sectional correlational design. The population and sample consisted of 128 students, who completed an adapted anxiety questionnaire and an oral assessment rubric, both with validity (Aiken's $V = 0.99$) and high reliability ($\alpha = 0.90$ and $\alpha = 0.96$, respectively). The results show a significant inverse relationship between anxiety and oral expression in English ($r_s = -0.623$; $p = 0.000$). In the dimensions, negative correlations were found between physiological anxiety and fluency ($r_s = -0.549$), cognitive anxiety and coherence ($r_s = -0.637$), behavioral anxiety and grammar ($r_s = -0.634$), cognitive anxiety and vocabulary ($r_s = -0.638$), and physiological anxiety and pronunciation ($r_s = -0.509$). In summary, the results show that anxiety is a decisive factor limiting the development of oral English proficiency in bilingual and rural contexts. Anxiety symptoms, such as tension, nervousness, or fear of making mistakes, affect fluency, coherence, grammatical accuracy, and confidence when speaking English. More anxious students exhibit limited vocabulary and less clarity, especially Quechua speakers, who face greater phonological difficulties due to the differences between their languages.

Keywords: Anxiety, oral English, bilingual context, Quechua-speaking students.

Introducción

Las bases teóricas que sustentan la relación entre la ansiedad y expresión oral del inglés se apoyan en tres enfoques principales. En primer lugar, la teoría del filtro afectivo, de Krashen (1982, como se citó en Young, 1999), sostiene que las emociones influyen directamente en la adquisición de una segunda lengua: un filtro afectivo alto, caracterizado por ansiedad e inseguridad, obstaculiza la asimilación del idioma; mientras que uno bajo, sustentado en motivación y confianza, la favorece (Pizarro y Josephy, 2011; Ensemble Learning, 2025). En segundo lugar, el modelo de neuroticismo, de Eysenck (1990, citado por Schmidt, 2010), concibe este rasgo como una tendencia a experimentar tensión, preocupación y baja autoestima, lo que conlleva una mayor reactividad emocional y dificultad para mantener el control (Real Academia Nacional de Medicina Española, 2012; García, 2016). Finalmente, la teoría tridimensional de la ansiedad, de Lang (1968, citado por Martínez et al., 2012), distingue tres manifestaciones de la ansiedad (cognitiva, fisiológica y la respuesta motora) que pueden interferir directamente en el desempeño comunicativo. En esta línea, Ellis (1994, citado por Brown y Lee, 2025) señala que la ansiedad influye tanto en los procesos mentales como en los corporales, afectando la atención, la memoria y el razonamiento, necesarios para aprender y producir una lengua extranjera.

La ansiedad lingüística, entendida como aquella que emerge durante el proceso de aprendizaje de idiomas, se manifiesta a través de tensión, nerviosismo y preocupación vinculados al sistema nervioso autónomo. Aunque puede presentarse incluso en estudiantes motivados, suele afectar negativamente el rendimiento académico (Horwitz y Young, 1991). Sin embargo, niveles moderados de ansiedad pueden tener un efecto positivo al estimular el aprendizaje (Kettani, 2014). Según Horwitz y Young (1991), la ansiedad incide principalmente en las habilidades orales y auditivas, generando bloqueos, olvidos y temor a cometer errores; mientras que Young (1999) añade que esta puede provocar tartamudez, alteraciones en la pronunciación y

rechazo a participar. Asimismo, Kettani (2014) clasifica sus manifestaciones en síntomas físicos (tensión muscular, palidez, sudoración), psicológicos (vergüenza, miedo, bloqueos mentales) y conductuales (evasión, rigidez corporal, falta de contacto visual), las cuales varían según el contexto y la personalidad del estudiante.

Además, el aprendizaje del inglés en contextos bilingües quechua-castellano presenta factores sociolingüísticos que influyen tanto en la ansiedad como en la expresión oral. Según el MINEDU (2013, 2016), el quechua constituye la primera lengua (L1), el castellano la segunda (L2) y el inglés una tercera lengua (L3) adquirida principalmente en la escuela. Autores como Caño (2014) y Mulík (2018) sostienen que el bilingüismo fortalece la conciencia metalingüística y facilita la adquisición de nuevas lenguas; no obstante, las diferencias estructurales entre el quechua, el castellano y el inglés pueden originar interferencias fonético-gramaticales (Sola y Parker, 1963), generando mayor ansiedad en la producción oral. En contraste, Šifrar y Pavlič (2024) evidencian que los estudiantes con dominio de más lenguas presentan menor ansiedad, y Fessi (2015) resalta que la experiencia previa con la segunda lengua influye positivamente en la adquisición de una tercera.

Por otra parte, en el caso de los estudiantes quechuahablantes, factores psicosociales como el estigma histórico hacia su lengua materna continúan afectando su autoestima y su disposición a comunicarse (Andrade y Zavala, 2019; Ramírez, 2022). A pesar de que el MINEDU (2018) impulsa la Educación Intercultural Bilingüe, estas actitudes persisten. En la institución educativa Nuestra Señora de Asunción, se observa una progresiva disminución en el uso del quechua en los grados superiores, lo cual refleja la influencia de las actitudes lingüísticas y la posible intensificación de la ansiedad comunicativa durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En este sentido, la elección de esta temática surge de la preocupación por las limitaciones comunicativas observadas en los estudiantes de Secundaria, especialmente aquellos procedentes de contextos rurales y bilingües. En la Institución Educativa

Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, se ha evidenciado que, pese a la enseñanza del inglés desde los primeros grados, los estudiantes muestran temor, bloqueo mental y falta de seguridad al expresarse oralmente. Por esta situación, se buscó identificar la relación entre los niveles de ansiedad y el desempeño en la producción oral, con la finalidad de comprender en qué medida los factores emocionales condicionan la adquisición del idioma y de qué manera podrían diseñarse estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje más inclusivo y confiado.

Investigaciones previas a este estudio, a nivel internacional, evidencian que la ansiedad comunicativa afecta negativamente la expresión oral en inglés; mientras que factores como multilingüismo, práctica constante y apoyo emocional contribuyen a reducirla y fortalecer la confianza (Šifrar y Pavlič, 2024; Dewaele *et al.*, 2024; Xu, 2023; Bensalem, 2019). En el ámbito nacional, las investigaciones de Sullón (2022), Cabrera (2025) y Montenegro (2025) coinciden en que la ansiedad lingüística limita el desempeño oral y la participación estudiantil, recomendando estrategias pedagógicas activas que fomenten la seguridad y la motivación. A nivel regional, no se han encontrado estudios que analicen directamente la relación entre ansiedad y expresión oral en inglés, lo que evidencia un vacío en el análisis de los aspectos emocionales asociados a la expresión oral. Este estudio, por tanto, contribuye a la literatura existente al explorar esta relación en un contexto sociolingüístico particular, donde la identidad cultural y lingüística influyen en el proceso de aprendizaje.

El problema central radica en los altos niveles de ansiedad que experimentan los estudiantes al comunicarse en inglés, lo cual limita su desempeño oral y reduce su motivación por participar en actividades orales. Esta situación plantea la interrogante sobre cómo la ansiedad, en sus dimensiones fisiológica, cognitiva y conductual, se relaciona con los componentes de la expresión oral (fluidez, coherencia, gramática, vocabulario y pronunciación). La comprensión de esta relación permitirá generar

estrategias pedagógicas más empáticas y eficaces, orientadas a reducir la ansiedad y fortalecer la autoconfianza comunicativa del estudiante en un contexto particular.

Por ende, el objetivo general del estudio fue identificar la relación que existe entre la ansiedad y la expresión oral en inglés en los estudiantes quechua-hablantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025. Asimismo, se plantearon objetivos específicos orientados a analizar cómo cada dimensión de la ansiedad (fisiológica, cognitiva y conductual) se asocia con los diferentes componentes de la expresión oral.

En este sentido, la presente investigación se estructura en distintos capítulos, que responden al proceso lógico del método científico. El primer capítulo desarrolla la problemática de estudio y los fundamentos teóricos que la sustentan, integrando aportes conceptuales y antecedentes relevantes. El segundo capítulo expone el marco teórico de la investigación, en base a las variables identificadas. El tercero da a conocer el enfoque metodológico empleado, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y el análisis de datos. El cuarto reúne los resultados obtenidos tanto en el nivel descriptivo como en el inferencial; igualmente, desarrolla la discusión académica, que contrasta estos hallazgos con la teoría y las investigaciones previas. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones, orientadas a fortalecer la enseñanza del inglés y a reducir los factores emocionales que obstaculizan el desempeño comunicativo en estudiantes bilingües quechuahablantes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la situación problemática

En los últimos años, el mundo se ha convertido en un entorno cada vez más interconectado, donde la comunicación global y el intercambio de conocimientos son esenciales. En este contexto, el idioma inglés se ha consolidado como la lengua internacional por excelencia, utilizada en diversas áreas como la ciencia, la tecnología, la educación y los negocios. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2021) y el British Council (2023) coinciden en que el inglés es hoy el principal vehículo para la difusión del conocimiento científico y académico, así como la lengua predominante en internet y en la investigación mundial. Asimismo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) reconoce que el ente globalizador, la transformación tecnológica y el círculo migratorio forman parte de este cambio, hecho por el cual el dominio del idioma inglés se ha convertido en una necesidad. Además, la importancia de aprender una lengua extranjera también radica en las ventajas que genera, así como incrementar el conocimiento sobre la interculturalidad en el mundo, fortalecer el procesamiento cognitivo como lograr más beneficios financieros.

Por ello, en diversos países del mundo, se ha implementado la enseñanza del inglés, porque es considerada como una lengua vehicular entre ellos, donde Perú no es un país ajeno. Sin embargo, la población peruana interesada en aprender inglés solo alcanza un dominio moderado y solo el 4 % de cada cien personas logra alcanzar un nivel avanzado (English First, 2024; Infobae, 2024). Particularmente, en Educación

básica regular, diversos estudios evidencian que la expresión oral es una de las habilidades menos desarrolladas en el aprendizaje del inglés. Cruz (2020), producto de un trabajo exploratorio, señala que, en la enseñanza de este idioma, se priorizan la lectura y la escritura por encima de la oralidad, lo que impide que los estudiantes puedan practicar y desenvolverse oralmente en inglés. Así también, múltiples factores se encuentran envueltos en la problemática del bajo desempeño oral del inglés, dentro de las cuales se encuentran los factores emocionales, como la ansiedad, que obstaculiza la producción oral en inglés y el factor lingüístico, vinculado a la interferencia de la lengua materna (Oyala y Ahumada, 2023; Bobarin, 2021).

Aunque a nivel nacional existen estudios recientes que reportan que la ansiedad está presente en la expresión oral en inglés como lengua extranjera, limitando un desenvolvimiento adecuado (Cabrera, 2025; Montenegro, 2025), son muy escasos los reportes sobre cómo este factor emocional se manifiesta en contextos bilingües del país, donde se habla una lengua originaria y se enseña el castellano como segunda lengua. Suyon (2022) señala que la ansiedad tiende a reducirse en contextos multilingües, ya que el dominio adecuado de la lengua nativa y de la segunda lengua sirve como base para el aprendizaje de una tercera lengua. No obstante, es necesario comprender cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de estas dos primeras lenguas que se enseñan en Perú; además, considerar las condiciones geográficas y las necesidades educativas propias de estos contextos, así como las percepciones ideológicas y características culturales que los acompañan.

Perú, al ser un país multilingüe, en las últimas décadas, forma parte de las normativas que establecen políticas lingüísticas, donde se incluye la enseñanza del inglés como lengua extranjera; por ende, en escuelas multilingües del país, se enseña la lengua materna o minoritaria, el castellano como segunda lengua y el inglés. Sin embargo, Torres (2022) indica que la incorporación del inglés en contextos rurales e interculturales plantea desafíos adicionales, porque los estudiantes no solo deben

aprender una lengua extranjera; sino que, previamente, aún se encuentra en proceso de consolidar el dominio del castellano como segunda lengua. Así también, las comunidades de origen étnico no muestran un fuerte deseo por el aprendizaje de idiomas. Del mismo modo, en Educational Intelligence (2015), se describe que las comunidades indígenas del Perú afrontan desigualdades educativas como tener acceso reducido a las escuelas y a los profesores. Pese al enfoque intercultural introducido que, si bien evidencia progreso, continúa habiendo desigualdades sociales. Dentro de la búsqueda de garantía de una educación inclusiva y preservar la diversidad lingüística en una población multiétnica y multilingüe, existe una fuerte distancia con respecto a los logros, ya que la enseñanza del inglés en estas comunidades se sitúa en un dilema: por un lado, garantizar igualdad de oportunidades en un mundo globalizado; por otro, preservar la lengua y cultura originaria.

Bajo estas características y necesidades, se ubica la región de Ayacucho, cuya geografía es andina, de autoidentificación étnica quechua. En el censo 2017, reportado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018), el departamento de Ayacucho tuvo el porcentaje más alto (81, 2 %) en autoidentificarse como quechua. Asimismo, el 63, 6 % de la población, conformada por 357 mil 308 personas de 5 y más años de edad, confirmó que el quechua es su lengua materna.

En cuanto a la situación del inglés oral, la población estudiantil ayacuchana de instituciones públicas de EBR también evidencia un dominio básico, especialmente en distritos rurales o las provincias alejadas a la zona central de la región. Con respecto a la oralidad en inglés en el nivel secundario, Carrión y Manrique (2024) revelan que, dentro de una institución educativa ayacuchana, la mayoría de estudiantes se encuentra en el nivel inicio y en proceso. Palomino (2023) encuentra el 53,70 % de estudiantes con un nivel deficiente y el 33,33 % en un nivel regular, en un colegio de la provincia de Vilcas Huamán. Cauti y Palacios (2020) dejan en evidencia que, en la interacción oral, en un colegio ubicado en Parinacochas, el 50 % de estudiantes muestra una

pronunciación medianamente comprensible y el 46 % no se deja entender y tampoco muestra interés en su interlocutor; en cuanto al manejo de vocabulario, reporta que solo el 8 % logra utilizar un vocabulario amplio y del 50 % no logra interactuar o solo muestran léxico limitado. Asimismo, en una institución educativa perteneciente a la provincia La Mar, Mucha (2021) indica que el 70,6 % del alumnado se ubica en proceso con respecto a la fluidez y el 17,6 %, en inicio. En añadidura, da a conocer sobre la kinésica, focalizada tanto en los gestos y mímicas que acompañan a la expresión oral, como la seguridad que sienten los estudiantes al hablar, donde el 82,4 % por ciento se ubica en inicio y en proceso.

Este mismo problema se identifica en la IE Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia Víctor Fajardo, donde se han observado dificultades de expresión oral que presentan los estudiantes, quienes utilizan limitado vocabulario para expresar sus ideas en inglés, y en determinados casos se ayudan de su lengua materna, el quechua, o el castellano. Además, el discurso oral se presenta en base a oraciones cortas y sueltas (no usan suficientes conectores), por lo que su fluidez verbal se ve interrumpida por pausas extensas o, en situaciones, no logran culminar su presentación. Por último, la mayoría de términos utilizados presenta una pronunciación incomprensible.

Con respecto a la ansiedad, en dicha institución, se ve manifestada mediante el temor a participar como a realizar las evaluaciones orales, sudoración en el rostro, nerviosismo, tartamudez o la presentación de discursos muy cortos; síntomas que se describen dentro de las manifestaciones de estudiantes ansiosos (Young, 1999 y Kettani, 2014).

Por tanto, en este contexto multilingüe, donde coexisten el quechua como lengua materna, el castellano como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera, surge la necesidad de comprender en qué medida la ansiedad se asocia con el desarrollo de la expresión oral en inglés. El presente estudio busca identificar el grado de correlación

entre estas variables en los estudiantes quechuahablantes de la IE Nuestra Señora de Asunción, de Sarhua, con el propósito de aportar evidencias empíricas que contribuyan a la mejora de la enseñanza del inglés en contextos interculturales bilingüe.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

PG: ¿Cuál es la relación entre la ansiedad y la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025?

1.2.2 Problemas específicos

PE1: ¿Cuál es la relación entre la ansiedad fisiológica y la fluidez en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025?

PE2: ¿Cuál es la relación entre la ansiedad cognitiva, y la coherencia y cohesión en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025?

PE3: ¿Cuál es la relación entre la ansiedad conductual y el uso de la gramática en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025?

PE4: ¿Cuál es la relación entre la ansiedad cognitiva y el uso de vocabulario en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025?

PE5: ¿Cuál es la relación entre la ansiedad fisiológica y la pronunciación en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025?

1.3 Formulación de objetivos

1.3.1 Objetivo general

OG: Identificar la relación entre la ansiedad y la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

1.3.2 Objetivos específicos

OE1: Conocer la relación entre la ansiedad fisiológica y la fluidez en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

OE2: Describir la relación entre la ansiedad cognitiva, y la coherencia y cohesión en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

OE3: Medir la relación entre la ansiedad conductual y el uso de la gramática en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

OE4: Conocer la relación entre la ansiedad cognitiva y el uso de vocabulario en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

OE5: Medir la relación entre la ansiedad fisiológica y la pronunciación en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

1.4 Justificación

1.4.1 Justificación teórica

El estudio reviste relevancia teórica porque contribuye a enriquecer el conocimiento existente sobre la relación entre la ansiedad y la expresión oral en inglés en contextos bilingües quechua–castellano. Aunque la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido ampliamente estudiada, son escasos los trabajos que abordan esta problemática en estudiantes de Secundaria quechuahablantes de zonas rurales del Perú, particularmente en la región de Ayacucho. En este sentido, la investigación aporta evidencias empíricas que fortalecen el marco conceptual a partir de teorías como el filtro afectivo de Krashen, el modelo de neuroticismo de Hans Eysenck y la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang, que explican esta variable desde sus manifestaciones fisiológicas, cognitivas y conductuales.

De este modo, el estudio permite comprender cómo los factores emocionales y lingüísticos influyen en la producción oral en inglés. Además, amplía el debate en torno a la enseñanza del idioma en contextos interculturales bilingües, generando bases teóricas que podrán orientar futuras investigaciones sobre la enseñanza de lenguas en poblaciones multilingües.

1.4.2 Justificación práctica

A nivel práctico, la investigación adquiere relevancia porque sus resultados pueden ser aprovechados por los docentes y directivos de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, así como de otras instituciones con características similares, para diseñar y aplicar estrategias pedagógicas orientadas a reducir los niveles de ansiedad en los estudiantes; a la vez, fortalece sus competencias orales en inglés.

La identificación de las principales dificultades dentro de las variables de estudio permitirá proponer intervenciones más pertinentes y contextualizadas, acorde con la realidad lingüística y sociocultural de los estudiantes quechuahablantes. De este modo, el estudio no solo beneficiará directamente al grupo participante, sino que también ofrecerá aportes replicables en otras instituciones educativas con contextos similares, contribuyendo así al desarrollo de una educación más inclusiva, equitativa y sensible a la diversidad cultural y lingüística del país.

1.4.3 Justificación metodológica

En el plano metodológico, este estudio resulta valioso porque se enmarca en un enfoque cuantitativo, de nivel no experimental y diseño correlacional transversal, lo que permite analizar la relación entre la ansiedad y la expresión oral en inglés sin modificar las condiciones naturales del proceso educativo. La aplicación de instrumentos válidos y confiables asegura la objetividad de los resultados y posibilita obtener información precisa que podrá servir como referencia para futuras investigaciones sobre la enseñanza del inglés en contextos interculturales y multilingües. Asimismo, el desarrollo ordenado y sistemático del estudio aporta al fortalecimiento de la investigación educativa en el campo de la didáctica del inglés en el contexto peruano.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes internacionales

Šifrar y Pavlič (2024) llevaron a cabo un estudio en Eslovenia sobre la ansiedad en la producción oral en estudiantes multilingües de español como lengua extranjera o segunda (LE/L2). El objetivo fue analizar cómo el nivel de competencia lingüística (A1–C1), el multilingüismo y el género se relacionan con el grado de ansiedad en situaciones comunicativas en español. La muestra incluyó 246 estudiantes: 178 de Secundaria (A1–B1) y 71 universitarios (B2–C1), de los cuales el 87,5 % eran mujeres. Para la recolección de datos, se aplicó la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), de 33 ítems en escala Likert, con una alta confiabilidad ($\alpha = 0.948$). Los resultados revelaron que los estudiantes de Secundaria mostraron más ansiedad que los universitarios ($M = 103,33$ vs. $M = 92,30$ en FLCAS). En cuanto al multilingüismo, el 95 % de los secundarios aprendía dos lenguas; mientras que, entre los universitarios, el 50 % estudiaba dos, el 30 % tres y el 20 % cuatro o cinco. Se encontró que los estudiantes que aprendían cuatro lenguas presentaban menor ansiedad ($M = 87,14$); en contraste con aquellos que aprendían solo dos lenguas ($M = 97,52$), quienes reportaron la mayor ansiedad. Respecto a los componentes de la ansiedad, los estudiantes de Secundaria presentaron valores más altos en ansiedad comunicativa ($M = 26,93$ frente a 22,97 en

universitarios) y en ansiedad ante los exámenes ($M = 15,76$ frente a $12,59$). Además, el 43,2 % de los estudiantes de Secundaria expresó estar muy de acuerdo con “no sentirse seguro al hablar español”, y el 35,1 % reportó sentirse “muy nervioso al realizar presentaciones orales”. Aunque las mujeres evidenciaron niveles ligeramente superiores de ansiedad, las diferencias de género no fueron estadísticamente significativas. Los autores concluyen en que la ansiedad comunicativa y la ansiedad ante los exámenes son los factores más influyentes en el desempeño oral, sobre todo en niveles bajos de competencia, mientras que el multilingüismo puede ayudar a reducir la ansiedad.

Dewaele *et al.* (2024) llevaron a cabo una investigación sobre las emociones de estudiantes multilingües en el aula de lengua extranjera, centrándose en la ansiedad (*Foreign Language Classroom Anxiety*, FLCA) y el disfrute (*Foreign Language Enjoyment*, FLE) durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El estudio se aplicó en tres contextos educativos: una universidad en Kuwait, instituciones en Marruecos y escuelas secundarias en Francia, con una muestra total de 1043 estudiantes. El objetivo fue determinar cómo el grado de multilingüismo incide en las emociones experimentadas, especialmente en la interacción oral. La metodología tuvo un enfoque cuantitativo, empleando cuestionarios validados: 9 ítems para disfrute y 8 ítems para ansiedad, ambos en escala Likert de 5 puntos. En Marruecos, participaron 502 estudiantes, de los cuales el 32,9 % eran trilingües y el 32,8 % hablaban cuatro o más lenguas. Los resultados mostraron que los estudiantes que hablaban cuatro o más lenguas presentaron niveles de ansiedad significativamente más bajos que los bilingües ($p < .017$) y los trilingües ($p < .031$). Además, el 100 % tenía como L1 el árabe marroquí, y el 29 % hablaba también *amazigh*, reflejando una gran diversidad lingüística. En Francia, los estudiantes considerados multilingües (con dos o más lenguas en casa) reportaron menores niveles de ansiedad en comparación con sus pares monolingües ($t(179) = 2.24$, $p < .013$), con un tamaño de efecto grande (Cohen's $d = .97$). Asimismo,

el 15,5 % tenía como lengua materna una variante del árabe, lo que sugiere que la presencia de lenguas minoritarias puede funcionar como un factor protector frente a la ansiedad oral en inglés. En conjunto, los hallazgos confirman que el multilingüismo está asociado a un mayor disfrute y a una menor ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Esta reducción de la ansiedad incrementa la disposición a participar en actividades orales, lo que repercute positivamente tanto en el desempeño académico como en el bienestar emocional de los estudiantes.

Quvanch *et al.* (2024), en un estudio realizado en la Universidad de Jawzjan de Afganistán, investigaron los niveles, factores y estrategias de afrontamiento de la ansiedad que presentaban los universitarios al hablar el inglés como lengua extranjera; la metodología empleada fue de enfoque mixto, combinando datos cuantitativos obtenidos mediante el instrumento *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), compuesto por 20 ítems valorados en escala Likert y entrevistas estructuradas para el análisis cualitativo; la muestra estuvo conformada por 120 estudiantes, de los cuales el 75 % presentó un nivel moderado de ansiedad al hablar en inglés; no se encontraron diferencias significativas en los niveles de ansiedad según género, año académico o nivel de competencia lingüística; los resultados cualitativos revelaron síntomas como temblores, sudoración, pensamientos negativos, inseguridad y dificultades para mantener el contacto visual; entre los factores que contribuyen a la ansiedad se identificaron baja autoestima, miedo a la evaluación negativa, escasa exposición al inglés auténtico, presión social e influencia cultural; para afrontar la ansiedad, los estudiantes recurrieron a estrategias como práctica con hablantes nativos, uso de redes sociales, retroalimentación constructiva y técnicas de relajación; los autores concluyen en que la ansiedad al hablar afecta significativamente el desempeño oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera; además, recomiendan implementar entornos educativos más inclusivos y estrategias pedagógicas que promuevan la confianza comunicativa.

Ayllón y Hervás (2024) investigaron la relación entre el tipo de educación (bilingüe o no bilingüe) y la ansiedad en el aula de lengua extranjera en estudiantes de Educación Primaria de Granada, España. El objetivo fue evaluar hasta qué punto la modalidad educativa predice el nivel de ansiedad en inglés como lengua extranjera; la investigación utilizó un diseño predictivo *ex post facto*, con un muestreo por conveniencia; participaron 209 alumnos de sexto de primaria con edades entre 11 y 13 años ($M = 11,31$; $DT = .49$), de los cuales 107 pertenecían a centros bilingües y 102 a centros no bilingües; el instrumento empleado fue la Escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera (FLCAS), en su versión española, reducida a 21 ítems, valorados en una escala Likert de cinco puntos y distribuidos en cuatro dimensiones: aprensión comunicativa, ansiedad ante los procesos de aprendizaje, seguridad en el uso de la lengua y actitudes negativas hacia el aprendizaje. Los resultados indicaron que el tipo de educación predice significativamente la aprensión comunicativa ($R^2 = 0,14$), las actitudes negativas ($R^2 = 0,24$) y la ansiedad general ($R^2 = 0,13$), pero no la dimensión de seguridad; en los centros bilingües, se observaron menores niveles de ansiedad, lo que los autores atribuyen a la mayor exposición y competencia lingüística, que facilita la normalización del uso del inglés y disminuye el nerviosismo en clase; asimismo, la edad se mostró como un predictor significativo, pues los estudiantes de mayor edad presentaron menor ansiedad debido a una experiencia más prolongada con la lengua extranjera; en conclusión, se halló que tanto el contexto educativo bilingüe como la edad de los estudiantes son factores relevantes en la disminución de la ansiedad, lo que confirma que la ansiedad en el aula de inglés incide directamente en el desempeño y la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje de un idioma extranjero

Santos (2023) llevó a cabo una investigación sobre la ansiedad comunicativa hacia el inglés como tercera lengua en jóvenes universitarios y recién incorporados al mercado laboral en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). El objetivo principal fue analizar las percepciones, sensaciones y creencias de los participantes al comunicarse

en inglés, así como identificar los factores que contribuyen a la aparición de dicha ansiedad. La metodología empleada fue de enfoque mixto, con predominancia cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas, grupos focales y un cuestionario de antecedentes lingüísticos; la muestra estuvo compuesta por 27 participantes (17 mujeres y 10 hombres), con una edad promedio de 23,74 años (DT = 3,60); el 92,6 % había asistido a clases particulares de inglés, el 55,6 % contaba con certificación oficial (Cambridge o Escuela Oficial de Idiomas) y el 44,4 % había realizado estancias en países angloparlantes. A pesar de ello, los participantes autocalificaron sus habilidades activas (hablar y escribir) con puntuaciones más bajas que las pasivas (escuchar y leer), siendo hablar la competencia con menor puntuación promedio (6,11 sobre 10); los resultados cualitativos revelaron cinco factores principales que influyen en la ansiedad comunicativa: conocimiento y práctica del idioma (96,3 % de los participantes lo mencionaron), miedo a cometer errores (100 %), nivel y actitud del interlocutor (88,9 %), contexto comunicativo (100 %) e importancia del inglés en la sociedad (81,5 %); en particular, se evidenció que los contextos formales, como presentaciones orales o situaciones laborales, generan mayor ansiedad que los informales; además, el 100 % de participantes expresó haber sentido nerviosismo o inseguridad al hablar inglés en público, y el 59,3 % admitió evitar situaciones comunicativas en inglés por temor al ridículo o a ser juzgados. La investigación concluye en que la ansiedad comunicativa afecta significativamente el desempeño oral en inglés, incluso en personas con formación académica y experiencia internacional; se destaca la necesidad de crear entornos de aprendizaje relajados, donde se valore el esfuerzo y se normalice el error como parte del proceso educativo.

Xu (2023) investigó la relación entre la ansiedad lingüística y la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua en niños bilingües, dentro del contexto escolar. El objetivo del estudio fue examinar si el aumento del sentido de “relación” entre los estudiantes, entendido como una necesidad psicológica innata; según la teoría de la

autodeterminación (SDT), podría disminuir la ansiedad lingüística y mejorar la motivación intrínseca en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La metodología empleada fue de tipo documental, basada en una revisión sistemática de literatura científica que abarcó estudios previos sobre ansiedad comunicativa, miedo a la evaluación y juicio social negativo; se analizaron instrumentos como la escala FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) para medir la ansiedad; además, cuestionarios de motivación para evaluar el compromiso de los estudiantes; la población objeto de estudio incluyó niños bilingües en edad escolar, desde Primaria hasta Secundaria, con énfasis en contextos multiculturales. En cuanto a los resultados, se evidenció una correlación negativa entre la ansiedad lingüística y el rendimiento académico en el aprendizaje del inglés; los estudios revisados mostraron que los estudiantes con mayor sentido de pertenencia y conexión social en el aula presentaban menores niveles de ansiedad y mayor motivación para participar en actividades comunicativas; además, se destacó que el uso de estrategias como la música, el currículo negociado y la creación de ambientes empáticos contribuyen significativamente a reducir la ansiedad y mejorar la disposición hacia el aprendizaje. Se concluyó en que la ansiedad lingüística afecta negativamente el desempeño de los niños bilingües en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y que fortalecer el sentido de relación entre los estudiantes puede ser una vía efectiva para mejorar sus habilidades lingüísticas y su bienestar emocional en el aula.

Lin (2022) investigó la relación entre ansiedad y autoeficacia en estudiantes internacionales chinos que aprendían francés como tercera lengua (L3), utilizando el inglés como segunda lengua (L2), en la Universidad de Newcastle (Reino Unido). El objetivo fue identificar los niveles de ansiedad en el aula de lengua extranjera (FLCA) y su efecto en la autoeficacia comunicativa. La metodología fue mixta, con predominio cuantitativo; se aplicó un cuestionario adaptado de la escala FLCAS (27 ítems, Likert de 5 puntos) a 234 estudiantes. Los resultados mostraron que el 60,68 % presentó

ansiedad moderada, el 38,88 % ansiedad baja y solo el 0,85 % ansiedad alta. El análisis factorial reveló cuatro dimensiones: miedo a la evaluación negativa (20,55 % de la varianza), aprensión comunicativa (15,28 %), temor al desempeño inadecuado (13,67 %) y actitudes negativas hacia la clase (12,04 %). Se halló una correlación negativa significativa entre ansiedad y autoeficacia ($r = -0.658$; $p < 0.01$), especialmente en el compromiso cognitivo ($r = -0.721$); además, el 100 % de los entrevistados manifestó aprensión comunicativa al interactuar con nativos, por temor al juicio sobre acento o errores; un caso extremo reveló alivio tras finalizar las clases orales, aunque valoró la comprensión docente como factor mitigador. El estudio concluye en que la ansiedad oral en contextos multilingües disminuye la confianza y el desempeño en la lengua extranjera, siendo necesario que los docentes generen ambientes empáticos y estrategias que fortalezcan la autoeficacia comunicativa.

De Bruin *et al.* (2023) investigaron la interferencia entre lenguas no nativas durante la producción oral en trilingües del País Vasco (España), con una muestra de 30 estudiantes (español–L1, vasco–L2, inglés–L3), quienes tenían alta competencia en español y nivel intermedio en vasco e inglés. El objetivo fue analizar la interferencia lingüística al hablar en inglés y el papel de la inhibición lingüística. La metodología fue cuantitativa experimental, aplicando dos tareas: nombramiento rápido de imágenes en tres idiomas, y generación de palabras en inglés y español que rimen con estímulos dados. En la primera tarea, se registraron errores de intrusión: un 8,2 % de las respuestas en vasco (L2) fueron intrusiones en inglés (L3), mientras que un 5,7 % fueron en español (L1), lo que indica mayor interferencia desde el inglés, pese a ser menos dominante; en la segunda tarea, se halló que los participantes accedían con mayor facilidad a palabras en inglés previamente activadas que a sus equivalentes en español: en la condición *across-language* se produjeron 40,3 % de respuestas en inglés frente a 32,5 % en español. Los resultados muestran que el inglés, como lengua extranjera, genera una interferencia significativa que afecta la fluidez y precisión en la producción

oral. Además, se evidenció que los estudiantes inhibieron más el español (L1) que el inglés (L3), lo que explicaría la mayor cantidad de errores provenientes del inglés durante el uso del vasco.

Music (2021) investigó la ansiedad lingüística en clases de lenguas extranjeras, específicamente en español e inglés, en una escuela secundaria de Suecia. El objetivo fue indagar el grado de ansiedad al hablar en clase de español como lengua extranjera (ELE) y compararlo con el inglés; además, analizar cómo influía el multilingüismo en los estudiantes. La metodología empleada fue de enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), a través de una encuesta de 25 preguntas en escala Likert y abiertas, aplicada a 28 alumnos de noveno grado. Entre los resultados, se encontró que el 75 % de los participantes (21 de 28) experimentó algún grado de ansiedad lingüística en las clases de lenguas extranjeras; en detalle, 39,3 % (11 estudiantes) manifestó ansiedad significativa en ELE, mientras que el 21,4 % (6 estudiantes) lo hizo en inglés; asimismo, un 78 % de los encuestados señaló sentir miedo o incomodidad al hablar frente a la clase, prefiriendo realizar las tareas orales en grupos pequeños o solo con el profesor; respecto a los alumnos multilingües (7 en total), únicamente uno presentó un nivel alto de ansiedad, lo cual sugiere que poseer un mayor repertorio lingüístico disminuye la ansiedad. El estudio concluye en que la ansiedad lingüística está extendida en la secundaria sueca, especialmente en el aprendizaje de ELE, y que afecta el desempeño comunicativo de los estudiantes en situaciones orales.

Bensalem (2019) realizó un estudio sobre la ansiedad lingüística en estudiantes universitarios multilingües de Arabia Saudita que aprenden inglés como lengua extranjera. El objetivo fue analizar los niveles de ansiedad en el aula de inglés y determinar la influencia de variables sociobiográficas como el género, la experiencia en el extranjero y la autopercepción de competencia en inglés. La investigación, de enfoque cuantitativo descriptivo, utilizó una versión adaptada de la escala *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), compuesta por 33 ítems con formato Likert de cinco

puntos, aplicada a una muestra de 96 estudiantes (56 hombres y 40 mujeres), inscritos en cursos de inglés general en dos universidades saudíes. Los resultados mostraron que el promedio de ansiedad fue de 88,22 puntos ($\pm 20,36$), lo que representa un nivel moderado de ansiedad. En cuanto a la distribución, el 45,84 % de los estudiantes presentó un nivel bajo, el 42,70 % un nivel moderado y el 11,46 % un nivel alto. Al analizar por género, se identificó que las mujeres alcanzaron puntajes más elevados ($99,75 \pm 21,08$) que los hombres ($79,98 \pm 15,33$), diferencia que fue estadísticamente significativa ($t = 5,05$; $p < .05$). Asimismo, el análisis de regresión indicó que el género y la autopercepción de competencia explicaban el 27,9 % de la variabilidad en los niveles de ansiedad ($R^2 = .279$), mientras que la experiencia en el extranjero no resultó significativa. El estudio concluyó en que la ansiedad lingüística influye negativamente en el desempeño de los estudiantes multilingües en el aprendizaje del inglés, siendo el género y la autopercepción de competencia los factores más determinantes. El autor subraya la necesidad de que los docentes promuevan ambientes de aprendizaje empáticos y seguros para disminuir los niveles de ansiedad en el aula de inglés.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Sullón (2022) investigó el aprendizaje del inglés como tercera lengua en instituciones educativas interculturales bilingües del Perú, específicamente en escuelas quechuas, ashaninkas y shipibo-konibos. El objetivo del estudio fue analizar el proceso de aprendizaje del inglés en estudiantes de quinto grado de Primaria que forman parte de un proyecto piloto impulsado por el Ministerio de Educación. La metodología empleada fue de enfoque mixto, con predominancia descriptiva, utilizando como instrumentos encuestas, fichas de seguimiento y guías de entrevista; la muestra estuvo conformada por 250 estudiantes y 75 docentes, de los cuales siete enseñaban inglés. Los resultados evidenciaron que los estudiantes desarrollaban prácticas bilingües y multilingües durante las sesiones de inglés, y que existía una asociación entre la motivación y el logro de aprendizajes; se encontró que tanto estudiantes como docentes

tenían una percepción positiva hacia el aprendizaje del inglés, y que las actitudes lingüísticas influían en los componentes cognitivo, afectivo y conativo del proceso; asimismo, se destacó la importancia de considerar el repertorio lingüístico completo de los estudiantes para mejorar la planificación del aprendizaje de lenguas y atender sus intereses. La autora concluye en que el aprendizaje del inglés como tercera lengua en contextos interculturales requiere estrategias pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad lingüística de los estudiantes.

Cabrera (2025), en un artículo, presenta un estudio aplicado en una institución pública de Educación Secundaria Técnica en Lima, orientado a analizar cómo la ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se relaciona con la competencia oral en estudiantes de 4.º y 5.º grados de la especialidad de Administración y Comercio. El objetivo general fue comprender la relación significativa entre la ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la competencia oral en los estudiantes, considerando además dimensiones como expresión oral, recepción de información, interacción estratégica y adecuación del texto oral. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de nivel correlacional, con diseño no experimental y corte transversal; la muestra estuvo compuesta por 44 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico, por criterios de exclusión; se utilizó un cuestionario adaptado que mide la escala de ansiedad en el aula de lenguas extranjeras y una ficha de registro documental para evaluar la competencia oral. Los resultados generales evidenciaron una correlación negativa fuerte entre la ansiedad hacia el aprendizaje del inglés y la competencia oral, con un coeficiente de $Rho = -0.663$ y un nivel de significancia de $p < 0.001$. Se concluyó en que existe una relación significativa e inversa entre la ansiedad idiomática y la competencia oral en inglés en estudiantes de Secundaria Técnica; los niveles altos de ansiedad afectan el desempeño oral, especialmente en contextos evaluativos; el estudio recomienda integrar estrategias pedagógicas que reduzcan la

ansiedad, fortalezcan la confianza y promuevan entornos participativos y emocionalmente seguros.

Montenegro (2025), en una tesis de maestría para la Universidad César Vallejo, desarrollada en una institución educativa pública del distrito de Cayma (Arequipa), analizó la presencia de ansiedad lingüística en actividades de comunicación oral en inglés como segunda lengua en estudiantes de quinto grado de Secundaria. La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con nivel descriptivo y diseño no experimental de tipo transversal; la población estuvo conformada por 74 estudiantes de quinto grado de Secundaria; la muestra fue seleccionada de forma no probabilística e intencionada; en cuanto al instrumento utilizado, fue el cuestionario *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, la cual midió las dimensiones: temor a la evaluación, aprehensión comunicativa y ansiedad ante el entorno del aula. Los resultados revelaron que el 45.95 % de los estudiantes presenta nivel medio de ansiedad lingüística, mientras que el 41.89 % evidenció nivel alto, y solo el 12.16 % mostró nivel bajo; en cuanto a las dimensiones evaluadas: en aprehensión comunicativa: el 47.30 % presentó nivel alto; en temor a la evaluación: el 43.24 %, nivel medio; en ansiedad ante el entorno del aula: el 48.65 %, nivel alto. Se concluyó en que una mayoría significativa de los estudiantes presenta ansiedad lingüística de nivel medio a alto, lo cual afecta su participación en actividades orales en inglés; por tanto, el investigador recomienda aplicar estrategias metodológicas que reduzcan la aprehensión al hablar, como dinámicas grupales, juegos de roles o actividades colaborativas, con el fin de mejorar la confianza y reducir el estrés asociado al uso del idioma extranjero en contextos comunicativos.

2.1.3 Antecedentes regionales

Palomino (2023) realizó una investigación en el Centro Piloto de Educación a Distancia “Inmaculada Concepción” de Pallcacancha, Ayacucho, Perú. El propósito fue determinar el nivel de expresión oral del inglés en estudiantes de segundo grado de Secundaria. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo

simple; como instrumento, utilizó una rúbrica de observación, aplicada a una muestra de 54 estudiantes, quienes conformaban la totalidad de la población, por su tamaño reducido; la evaluación se realizó tras la presentación de imágenes que los estudiantes debían nombrar en inglés, considerando dimensiones como interacción, fluidez, vocabulario, pronunciación y entonación. Los resultados indicaron que el 53,70 % de los estudiantes presentaba un nivel deficiente de expresión oral, el 33,33 % un nivel regular, el 9,26 % un nivel bueno y solo el 3,70 % alcanzaban un nivel muy bueno; en cuanto a las dimensiones específicas, se observó que más del 50 % de los estudiantes mostraba dificultades en la interacción, fluidez y pronunciación; por ejemplo, el 68,52 % no se expresaba con facilidad, y el 83,33 % no respetaba los signos de puntuación al hablar. La investigación concluyó en que los estudiantes aún no desarrollan adecuadamente las habilidades necesarias para una expresión oral efectiva en inglés, lo que afecta su desempeño comunicativo.

Carrión y Manrique (2024) realizaron una investigación sobre la relación entre los estilos de aprendizaje y las competencias comunicativas orales del inglés en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Pichiwillca, ubicada en Ayacucho, Perú. El objetivo principal fue determinar cómo los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) se relacionan con el desarrollo de la competencia oral en inglés como lengua extranjera. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo y correlacional; la muestra estuvo compuesta por 69 estudiantes de cuarto grado de Secundaria, a quienes se les aplicó una encuesta para identificar sus estilos de aprendizaje y una prueba pedagógica para medir sus competencias comunicativas orales, específicamente en las dimensiones de comprensión y expresión oral. Los resultados descriptivos indicaron que los estudiantes presentaban niveles altos en los cuatro estilos de aprendizaje evaluados; sin embargo, en cuanto a las competencias orales, la mayoría se encontraba en niveles iniciales o en proceso, especialmente en la dimensión de expresión oral; el análisis inferencial reveló que los

estilos de aprendizaje activo, teórico y pragmático se relacionaban positivamente con el desarrollo de la competencia de expresión oral, mientras que no se evidenció una relación significativa con la comprensión oral. Los autores concluyeron en que los estilos de aprendizaje influyen directamente en el desarrollo de las competencias comunicativas orales del inglés, y que es necesario adaptar las estrategias pedagógicas a los estilos predominantes de los estudiantes para mejorar su desempeño en el idioma.

Cauti y Palacios (2022) investigaron la mejora de la expresión oral en inglés mediante el uso de *picture cards* en estudiantes de segundo grado de Secundaria de la Institución Educativa Néstor Berrocal Falconí, del distrito de Chumpi, Ayacucho. El objetivo fue determinar en qué medida el programa de intervención con *picture cards* influía en los componentes de la expresión oral: pronunciación, interacción y vocabulario. La metodología se basó en un enfoque cuasi experimental, con evaluación de entrada y salida, aplicando pruebas orales a 24 estudiantes. En los resultados de la evaluación de entrada, se evidenció un bajo nivel en la expresión oral: solo el 17 % entendía y respondía preguntas sin dificultad, mientras que el 83 % se encontraba en proceso o inicio en el aspecto de interacción; respecto al vocabulario, un 66 % mostró limitaciones y únicamente un 8 % usaba vocabulario amplio; tras la aplicación del programa, los resultados de la evaluación de salida reflejaron mejoras significativas: el 83 % entendía preguntas sin dificultad, el 63 % lo lograba incluso cuando eran reformuladas y el 50 % ya no presentaba dificultades en la interacción; en cuanto al vocabulario, un 83 % utilizaba vocabulario amplio y un 63 % manejaba el básico con fluidez; respecto a la pronunciación, el 58 % se hacía entender con claridad y ninguno quedó en nivel de inicio. Los autores concluyeron en que la estrategia de *picture cards* influyó eficazmente en la mejora de la expresión oral en inglés, contribuyendo al progreso en la pronunciación, la interacción y el uso de vocabulario de los estudiantes.

Mucha (2021) investigó la expresión oral en niños y niñas de 3, 4 y 5 años de la Institución Educativa n.º 425-110/MX-U de Chontabamba, distrito Samugari-La Mar,

Ayacucho, durante el 2019. El objetivo fue describir los niveles de expresión oral considerando las dimensiones kinésica, paralingüística y fluidez verbal. La metodología fue de tipo cuantitativo, nivel exploratorio-descriptivo y diseño no experimental de corte transversal; la muestra censal estuvo conformada por 17 estudiantes, evaluados mediante una guía de observación validada por expertos. En los resultados globales de expresión oral, se encontró que el 17.6 % de los estudiantes se ubicó en el nivel de inicio, el 52.9 % en el nivel proceso y el 29.4 % en el nivel logro; respecto a las dimensiones, en la kinésica, el 41.2 % estuvo en inicio, el 41.2 % en proceso y el 17.6 % en logro; en la dimensión paralingüística, el 23.5 % en inicio, el 64.7 % en proceso y el 11.8 % en logro; y en la fluidez verbal, el 17.6 % en inicio, el 70.6 % en proceso y el 11.8 % en logro. Se concluyó en que la mayoría de los niños se encuentra en el nivel proceso en cuanto a su expresión oral, lo que indica la necesidad de fortalecer el desarrollo de sus habilidades verbales, kinésicas y paralingüísticas.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 *Teorías que justifican la ansiedad en el aprendizaje de idiomas*

2.2.1.1 Teoría del filtro afectivo, de Krashen

La teoría del filtro afectivo fue desarrollada por Krashen (1982, como se citó en Young, 1999); quien, influenciado por la investigación sobre la adquisición de la lengua materna y por teorías lingüísticas y psicológicas, basadas en las ideas de Chomsky, desarrolló una propuesta para explicar cómo las personas aprenden un segundo idioma. En su planteamiento, retomó la metáfora del *filtro afectivo*, la cual describe cómo las emociones pueden facilitar o bloquear el ingreso de la información lingüística al sistema de aprendizaje del cerebro.

La hipótesis de Krashen sostiene que, cuando un aprendiz experimenta altos niveles de ansiedad, el filtro afectivo se activa y dificulta que la información sea procesada; en lado opuesto, el filtro se desactiva, es decir el cerebro puede concentrarse en asimilar y procesar el idioma en absoluto. Las emociones, al acaparar

los recursos mentales, pueden incluso interrumpir la actividad cognitiva consciente, lo que obstaculiza el aprendizaje (Young, 1999).

Por su parte, Pizarro y Josephy (2011) resaltan que el filtro afectivo se puede observar en el estado emocional, la autoestima y la disposición a participar. Un filtro alto, caracterizado por la ansiedad, inseguridad y baja motivación, aumenta la probabilidad de fracaso en el aprendizaje. Por el contrario, un filtro bajo, sustentado en motivación, actitud positiva y confianza, favorece una mejor adquisición y desarrollo de la lengua. En resumen, señala que estos factores emocionales pueden afectar de manera positiva y negativa en el aprendizaje de una segunda lengua.

En un reciente artículo de Ensemble Learning (2025), se describe el filtro afectivo alto como un muro invisible que obstaculiza tanto la entrada como la salida de información en el cerebro del estudiante. Esto se refleja en la inseguridad que el aprendiz siente en cuanto a sus capacidades para aprender una segunda lengua; así como el estrés o rechazo que manifiesta cuando se le solicita participar, por temor a cometer errores o ser juzgado. En estas condiciones, algunos estudiantes prefieren trabajar en grupo para sentirse respaldados, mientras que otros optan por desconectarse, mostrar aburrimiento o pasar desapercibidos, con el fin de evitar ser llamados a intervenir.

2.2.1.2 Modelo de Hans Eysenck: neuroticismo

El neuroticismo se vincula con la predisposición a desarrollar trastornos neuróticos, que incluyen tanto los de ansiedad como los del estado de ánimo. Las personas con un nivel elevado en esta dimensión suelen ser ansiosas, tensas, tristes, emotivas, con baja autoestima y sentimientos de culpa (Eysenck, 1990, citado por Schmidt, 2010).

En el diccionario de la Real Academia Nacional de Medicina Española (2012), se define al neuroticismo como un rasgo de personalidad opuesto a la estabilidad emocional, caracterizado por una mayor vulnerabilidad a la neurosis y una baja

tolerancia al estrés, tanto física como psicológica. Este rasgo engloba factores como ansiedad, depresión, sentimientos de culpa, baja autoestima, tensión, irracionalidad, timidez, tristeza y emotividad; los cuales, directamente, están asociados al grado de activación del sistema nervioso autónomo.

Por su parte, García, (2016) afirma que las personas con alto neuroticismo suelen mostrar ansiedad, histeria y conductas obsesivas, por lo que tienden a reaccionar de forma emocionalmente exagerada y presentan dificultad para recuperar la calma después de una activación emocional. En contraste, los individuos que se ubican en el extremo contrario de esta dimensión son más ecuanímes, calmados y mantienen un alto control emocional.

2.2.1.3 Teoría tridimensional de la ansiedad, de Lang

De acuerdo con la propuesta del psicólogo Lang (1968, citado por Martínez *et al.*, 2012), la ansiedad no presenta un contacto unitario, sino que se basa en un sistema de triple respuesta. Este incluye tres componentes: la respuesta cognitiva, presente en pensamientos o sentimientos como miedo, preocupación o temor; la respuesta fisiológica, que afecta al sistema nervioso autónomo y central, produciendo alteraciones cardiovasculares, electrodérmicas, musculares y respiratorias; por último, la respuesta motora, que puede ser directa o indirecta. La respuesta motora directa se manifiesta en tics, temblores corporales, inquietud, tartamudez o gestos innecesarios, disminución de la precisión motora, aumento del tiempo de reacción y reducción de la discriminación perceptiva y de la memoria a corto plazo; mientras que la indirecta se evidencia en la conducta de indiferencia o escape, reacción que, habitualmente, no se encuentra bajo el control voluntario total de la persona.

En relación a esta teoría, también se puede agregar el argumento de Schuman (1997, citado por Brown y Lee, 2025), quien manifiesta que el proceso de adquisición de una lengua no depende únicamente del cerebro, sino que involucra también al cuerpo, el cual integra sistemas como el nervioso autónomo, el endocrino y el

musculoesquelético. Estos sistemas corporales inciden de manera decisiva en las experiencias emocionales, ya que el cuerpo envía retroalimentación que afecta la evaluación de los estímulos. Así, por ejemplo, la ansiedad puede intensificarse con el aumento de la frecuencia cardíaca al hablar en público, la agresividad puede amplificarse con la tensión muscular generada por el enojo, y los sentimientos de confianza y apego pueden potenciarse con la liberación de oxitocina en situaciones de interacción social.

Por tanto, si la ansiedad afecta tantos componentes fisiológicos, conductuales como cognitivos, resulta fundamental reconocer cómo el proceso cognitivo influye en el aprendizaje de un segundo idioma. En esta línea, Ellis (1994, citado por Brown y Lee, 2025) subraya que la cognición desempeña un papel esencial en dicho proceso, ya que integra habilidades como percepción, atención, memoria, razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones, todas esenciales para comprender y producir la lengua en aprendizaje. Durante esta etapa, el cerebro trabaja activamente en tareas como analizar reglas gramaticales o retener vocabulario, funciones que dependen de áreas corticales responsables de las capacidades cognitivas superiores, incluido el procesamiento lingüístico. Así, cualquier alteración en estos procesos, como la que puede generar la ansiedad, repercute directamente en el rendimiento y progreso lingüístico del estudiante.

2.2.2 *La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras*

2.2.2.1 *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*

En la educación actual, existen diversos tipos de ansiedad, pero se le denomina ansiedad lingüística a aquella que está presente en el aprendizaje de idiomas, así como la ansiedad ante las pruebas o al hablar en público (Horwitz y Young, 1991).

En este estudio, se desarrolla específicamente la ansiedad que el aprendiz tiene como respuesta al aprender un idioma. Para Spielberger (1983, citado por Horwitz y Young, 1991), en ese contexto, la ansiedad es una experiencia subjetiva caracterizada

por tensión, nerviosismo, preocupación y aprensión, lo cual está vinculado a la activación del sistema nervioso autónomo. Esta sensación de miedo puede deberse a la inseguridad o definición despectiva que tenga el sujeto sobre si es competente o no (Pizarro y Josephy, 2011).

Horwitz y Young (1991) precisan que la ansiedad afecta el desempeño de los estudiantes, por más que estos sientan preferencia y motivaciones para lograr aprender el idioma meta. También, está presente en personas que encuentran estresante aprender lenguas extranjeras.

Asimismo, se reconoce que ciertos niveles de ansiedad pueden mejorar el rendimiento del alumnado; sin embargo, niveles muy altos de ansiedad tienen un efecto negativo en el aprendizaje de idiomas (Kettani, 2014).

2.2.2.2 Manifestaciones e incidencia de la ansiedad en el desarrollo de competencias lingüísticas

Basado en las observaciones de Horwitz y Young (1991), la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras se hace visible, principalmente, cuando se desarrollan las habilidades de escuchar y hablar, generando bloqueos en actividades espontáneas, dificultades para percibir sonidos y estructuras, y olvidos de contenidos ya aprendidos, especialmente en evaluaciones, lo que incrementa los errores. Esta respuesta emocional puede llevar a estudiar de manera compulsiva sin lograr mejoras o, por el contrario, a evitar tareas y ausentarse de clase. Además, creencias como la necesidad de hablar solo con precisión o la prohibición de adivinar vocabulario incrementan la tensión; considerando que, en el proceso de aprendizaje, es inevitable cometer errores, olvidar palabras y recurrir a conjeturas, incluso en estudiantes con alto desempeño.

A partir de diversos estudios recopilados por Young (1999), algunos estudiantes con ansiedad expresan sentirse intimidados, sorprendidos y nerviosos ante un examen oral. Dentro del plano psicolingüístico, este estado puede reflejarse en tartamudeo,

alteración de sonidos, obstáculos en la correcta entonación y para mantener el ritmo adecuado, olvidos de vocabulario recién aprendido o incluso rechazo a participar oralmente, siendo la pésima pronunciación un factor que está sometido a la presión social; es decir, los estudiantes se sienten más ansiosos al pronunciar mal por temor a ser juzgados por sus compañeros.

Por otro lado, Kettani (2014), en su libro, clasifica los síntomas de la ansiedad en tres categorías: físicos, psicológicos y conductuales, resaltando que estas manifestaciones varían según el estudiante y el contexto del aprendizaje. Entre los síntomas físicos, menciona la sequedad en la boca, sudor en las palmas, malestar estomacal, aceleración del ritmo cardíaco, tensión muscular, temblores, enrojecimiento del rostro, llanto, sensación de desmayo, extremidades frías y húmedas, movimientos repetitivos de pies o manos, disminución de la presión arterial y de la temperatura corporal. Además, se incluyen a la agitación, el cansancio, movimientos nerviosos como retorcerse, manipular el cabello, la ropa u objetos, así como quejas de dolores de cabeza o tensión corporal sin motivo aparente.

Acerca de los síntomas psicológicos, el autor describe sentimientos de vergüenza, miedo e impotencia, bloqueos mentales, problemas de memoria y nerviosismo anticipado que puede prolongarse días antes de la clase, convirtiendo cada sesión en una experiencia estresante. Asimismo, se señala la pérdida de paciencia y episodios de irritabilidad.

En cuanto al plano conductual, se identifican actitudes hostiles o de ocultamiento, como sonrisas forzadas, risas nerviosas, asentir en exceso, evitar interrumpir cuando sería natural hacerlo, competitividad elevada y autocrítica constante. También se evidencia en respuestas menos asertivas a los errores, diálogo interno negativo, lectura textual durante presentaciones, velocidad inadecuada al hablar, gestos faciales limitados, menor contacto visual con el docente y posturas corporales rígidas o cerradas. Otros comportamientos incluyen descuido, impuntualidad, poca preparación,

limitación para responder preguntas simples y evasión de situaciones que generan tensión, como ausentarse de clase, retrasar tareas o negarse a hablar. Algunos estudiantes tienden a encorvarse para evitar ser vistos, esconderse del profesor, mostrar aparente indiferencia, aplazar el estudio del idioma hasta el último año o sentarse en las últimas filas para reducir las posibilidades de participación.

2.2.3 La expresión oral en inglés como competencia comunicativa

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, la competencia comunicativa se basa en el desarrollo de tres componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático. El primero se basa en el dominio léxico, fonológico y sintáctico; además, de otros elementos de la lengua como sistema, los cuales están relacionados con la calidad de los conocimientos lingüísticos, los que dependen de cómo se organizan y almacenan mentalmente, así como de su facilidad para ser recordados y usados. Las competencias sociolingüísticas abarcan los aspectos socioculturales del uso de la lengua y la consideración de normas sociales y rituales, impactando en la comunicación entre culturas. Las competencias pragmáticas se refieren al uso práctico de los recursos lingüísticos, la coherencia y cohesión del discurso, y la interpretación de textos, ironía y parodia, siendo muy influenciados por las interacciones y el contexto cultural (Consejo de Europa, 2002).

Además, en el documento presentado por el Consejo de Europa (2002), se plasma que la competencia comunicativa envuelve el desarrollo de otras competencias:

Primero, la competencia léxica, que se basa en el conocimiento y dominio del vocabulario de la lengua, comprendida en palabras sueltas como expresiones fijas, colocaciones y combinaciones habituales. También, la comprensión de los significados múltiples de una palabra según el contexto y la capacidad de saber elegir el término más apropiado para comunicar una idea con precisión.

Segundo, la competencia gramatical, que comprende la capacidad de aplicar las reglas y principios que organizan la estructura de la lengua. Incluye el manejo correcto

de las categorías gramaticales, la formación de oraciones y las relaciones entre sus elementos, asegurando que el mensaje sea claro y comprensible.

Tercero, la competencia semántica, que abarca la habilidad de organizar y comprender el significado de lo que se comunica. En el plano léxico, comprende las relaciones de significado entre palabras, connotaciones y referencias; en el plano gramatical, relaciones semánticas entre oraciones; y, en el plano pragmático, considera el contexto y la intención comunicativa.

Por último, la competencia fonológica, la cual se refiere al conocimiento y manejo de los sonidos de la lengua, incluyendo su percepción y producción. Los aspectos que se considera son el acento, el ritmo y la entonación, así como fenómenos propios de la pronunciación que permiten que el habla sea fluida y comprensible para el interlocutor.

En este sentido, en el *Diccionario de términos clave de ELE*, se define la expresión oral en inglés como una habilidad lingüística vinculada con la producción del discurso hablado; además, del manejo adecuado de la pronunciación, el vocabulario y la gramática de la lengua meta, que requieren de conocimientos de tipo sociocultural y pragmático. Asimismo, dentro de ella, están inmersas diversas microhabilidades como expresar información y opiniones, manifestar acuerdo o desacuerdo, solucionar interrupciones o problemas en la conversación, y darse cuenta de las situaciones en las que resulta apropiado hablar o guardar silencio (Centro Virtual Cervantes, s. f.).

Por otro lado, en *Evaluación de lenguas extranjeras PISA 2025*, se encuentra que el proceso cognitivo de la expresión oral en inglés abarca la codificación fonológica, lo que se observa en el tiempo que toma planificar el discurso, acertar en el uso de las combinaciones naturales de palabras y la duración de las pausas; también, la extensión de los enunciados y la precisión gramatical y léxica. Además, se describe el progreso de la fluidez, donde el inicio (pre-A1) se visualiza en el empleo de frases cortas y manifestación de gestos de ayuda; en el nivel A1, abundan las pausas y vacilaciones al buscar recursos lingüísticos; en A2, aunque siguen presentes las interrupciones, el

hablante logra comunicar ideas básicas con mayor claridad en temas familiares (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Asimismo, otro proceso que se describe en tal documento es la codificación sintáctica, relacionado con la selección y disposición lógica de la información, adecuada al contexto y a las necesidades comunicativas; la gramática, que implica construir estructuras sintácticas correctas; el léxico, que se asocia a la selección de términos pertinentes durante la codificación léxica. Por último, la codificación y articulación fonológica, lo que corresponde al proceso de recuperación de información del discurso escuchado para transformarlo en representaciones sonoras, necesarias para producir los sonidos físicos con una entonación y acentuación apropiadas. Además, se resalta que, en la pronunciación de la lengua extranjera, se debe priorizar la inteligibilidad antes que la imitación exacta de un hablante nativo. En niveles iniciales, los aprendices pueden producir algunas palabras o frases con cierta claridad, pero su pronunciación suele estar influida por la lengua materna, lo que dificulta la comprensión si no cuentan con apoyo del interlocutor. En cambio, a mayor exposición y práctica, la inteligibilidad mejora, demostrando mejor control sobre los rasgos fonológicos y prosódicos del idioma en un contexto comunicativo.

2.2.4 Contexto sociolingüístico: el aprendizaje del inglés en estudiantes quechuahablantes

Debido a las características propias de la población de estudio, se considera el factor sociolingüístico, debido a que puede afectar de manera significativa en los resultados obtenidos. Tanto a nivel descriptivo como correlacional, el nivel de ansiedad y la expresión oral en inglés podrían verse condicionados o modulados a las particularidades culturales y lingüísticas del contexto en que se desarrolla el aprendizaje del idioma.

Asimismo, antes de ahondar en el desarrollo de este apartado, resulta necesario clarificar los términos a utilizar. Para ello, se parte de los conceptos que proporciona el

Diccionario de la Real Academia Española (s. f.) sobre las palabras *bilingüe*, definida como el individuo que hace uso de dos idiomas; sobre *multilingüe*, se conceptualiza como aquel que habla varias lenguas.

Por otro lado, el Ministerio de Educación del Perú (2013) señala que la lengua materna o primera lengua (L1) es aquella adquirida desde la infancia, mediante la cual el hablante concibe el mundo y establece sus primeras interacciones sociales. La segunda lengua (L2), en cambio, se aprende posteriormente a la L1, sea en la niñez, adolescencia o adultez, sobre la base de un sistema lingüístico ya adquirido. En cuanto al inglés como lengua extranjera (L3), el MINEDU (2016) lo denomina de ese modo, ya que en el contexto peruano no se emplea como medio habitual de comunicación, por lo que su aprendizaje ocurre principalmente dentro de la institución educativa.

En este sentido, se señala cómo se desarrolla el inglés como tercera lengua. Caño (2014) y Mulík (2018) resaltan que el bilingüismo proporciona beneficios en la consciencia metalingüística, proporcionando una base para el nuevo idioma, sobre todo si existen similitudes entre dichas lenguas. Al respecto, Sullón (2022) corrobora que el aprendizaje de la tercera lengua está asociado al conocimiento del primer y segundo idioma. También, reconoce que un estudiante bilingüe tiene mayor ventaja que el monolingüe.

Sin embargo, existe diferencias entre la lengua quechua, el español y el inglés, aunque estas dos últimas guardan ciertas similitudes. Sola y Parker (1963) explican que el quechua ayacuchano presenta un sistema fonológico reducido a tres vocales (/a, i, u/) y un inventario consonántico más limitado que el castellano. Esta característica indica que los estudiantes quechuahablantes tiendan a neutralizar o confundir sonidos vocálicos del inglés, lo que afecta su pronunciación y, en consecuencia, incrementa la ansiedad al exponerse oralmente. Además, el carácter altamente aglutinante del quechua se contrasta tanto en el español como en el inglés, por lo que los estudiantes quechuahablantes suelen omitir auxiliares o simplificar estructuras verbales en inglés,

lo cual interfiere con la fluidez y la corrección gramatical en su producción oral. Respeto a la sintaxis, los autores señalan que el quechua sigue un orden básico sujeto–objeto–verbo (SOV), lo que es diferente del inglés (sujeto–verbo–objeto). Asimismo, en el aprendizaje multilingüe, el modo en cómo se organiza y almacena el vocabulario o las expresiones también está influido por las características culturales de las comunidades donde la persona ha crecido y aprendido (Consejo de Europa, 2002).

Estas mismas interferencias lingüísticas suceden al aprender una segunda lengua. El Consejo de Europa (2002) recalca que, en el aprendizaje de una segunda lengua, distinguir los significados de las palabras que no siempre coinciden con los de la lengua materna puede resultar problemático. También, señala que los fonemas presentes en la primera lengua se pueden trasladar a la segunda lengua; pero pueden presentarse dificultades en la pronunciación cuando la lengua materna carece de fonemas propios de la segunda lengua. El castellano, aunque posee mayores coincidencias con la lengua inglesa, así como ciertas estructuras gramaticales y verbos, no desarrolla el mismo sistema fonético.

Por otra parte, acerca de la ansiedad en este contexto, Šifrar y Pavlič (2024) sostienen que los estudiantes que aprenden únicamente dos lenguas extranjeras se sienten más ansiosos que los multilingües, aquellos que dominan tres o más idiomas. Pero, a su vez, indican que el nivel de ansiedad está acondicionado por el grado de competencia lingüística que tenga acerca de las lenguas en aprendizaje; es decir, mientras menor sea el dominio de dichas competencias, mayor será el nivel de la ansiedad.

Por ende, en este proceso, se debe tener en cuenta cómo se ha desarrollado la experiencia de aprendizaje con el aprendizaje de la segunda lengua, porque depende de esa experiencia si el efecto es positivo o negativo en la adquisición de la tercera lengua, siendo el contexto de adquisición un factor determinante (Fessi, 2015).

Además, se sabe que el dominio de un idioma invoca a la comprensión cultural del mismo. Bien es cierto que el quechua demuestra gran parte de la cosmovisión andina, lo cual es diferente a la cultura europea o inglesa. Esta situación demuestra la complejidad en la adquisición y del desarrollo de un nuevo idioma, pues aprender una lengua implica también aprender una visión de mundo y una cultura distinta (Kramsch, 1998). En esa misma línea, se sostiene que el dominio de un idioma extranjero exige el desarrollo de una competencia intercultural que permita comprender y negociar significados culturales (Byram, 1997).

Por último, una condición psicosocial de la población en este estudio que puede intensificar la ansiedad presente en el aprendizaje de una lengua extranjera de estudiantes bilingües es el estigma social histórico en que se ha desarrollado su lengua materna. Diversos estudios sociolingüísticos señalan que la ideología lingüística y las actitudes hacia las lenguas condicionan el aprendizaje. El quechua, a pesar de ser una lengua originaria de prestigio cultural, ha sido históricamente estigmatizado en ámbitos educativos y sociales (Andrade y Zavala, 2019). Este proceso ha generado percepciones de menor valoración hacia el uso de la lengua materna en ámbitos formales, lo cual repercute en la autoestima de los estudiantes y en su disposición a expresarse oralmente. En esta línea, Ramírez (2022) refiere que los estudiantes bilingües de educación básica regular de la ciudad de Huánuco tienden a valorar más el castellano que el quechua por la misma necesidad de inestarse a la vida académica y laboral. A pesar de que el MINEDU busca contrastar esta problemática que afecta a diversas regiones con lenguas originarias desde el año 2013 a través de la implementación de políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), para que los estudiantes resignifiquen su identidad lingüística, tal como se indica en el MINEDU (2018), se puede ver que esta problemática aún persiste.

En la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, se observa esta dinámica particular respecto al uso del quechua. Los estudiantes, hasta los primeros

grados de Secundaria, se expresan con mayor naturalidad en su lengua originaria; sin embargo, en cuarto y quinto grados, se aprecia un progresivo rechazo al uso del quechua en espacios escolares. En este escenario, la ansiedad comunicativa en inglés puede intensificarse debido a factores como falta de confianza, inseguridad derivada de experiencias previas de discriminación lingüística y percepción de desventaja frente a estudiantes que hablan el castellano. En otras palabras, la carga emocional asociada al bilingüismo (quechua y castellano) también puede trasladarse al aprendizaje de la lengua extranjera, dificultando la fluidez y la seguridad en la producción oral del inglés.

2.2.5 *Ansiedad y expresión oral en inglés*

La ansiedad ha sido desarrollada en este capítulo a partir de los antecedentes y autores mencionados, como un factor emocional que interfiere negativamente en la adquisición y uso de un idioma extranjero, y que esta puede verse alterada tanto por las bases metalingüísticas como los factores psicosociales que enmarcan la lengua originaria.

De manera más específica, Horwitz y Young (1991) describen que la ansiedad incrementa el filtro afectivo y, en consecuencia, obstaculiza la entrada y salida de la información lingüística de la lengua meta. En el desarrollo de la habilidad oral en inglés, afecta la confianza que tiene el estudiante para utilizar la fluidez adquirida, lo que también limita al docente a realizar una evaluación inexacta del desempeño estudiantil. Del mismo modo, perjudica la retención de información y limita el aprendizaje de nuevos vocabularios, disminuye el volumen de discurso continuo, provoca pausas extensas en medio de la oración y conlleva a cometer más errores de lo habitual. En lo opuesto, un estudiante ansioso presenta una respuesta más objetiva y menos elaborada que uno que siente menor ansiedad.

Por tanto, la relación de estas dos variables se basa en la influencia de la primera en la segunda. En resumen, se observa que la ansiedad afecta tanto la actitud como la calidad lingüística comunicativa; por lo que se busca identificar en qué medida las

manifestaciones de ansiedad se relacionan con la expresión oral y sus capacidades específicas.

2.3 Bases conceptuales

Ansiedad. Reacción emocional caracterizada por tensión y preocupación en situaciones comunicativas.

Ansiedad fisiológica. Conjunto de reacciones corporales involuntarias, como sudoración, taquicardia o tensión muscular.

Ansiedad cognitiva. Estado mental caracterizado por bloqueos, pensamientos negativos y dificultad para concentrarse.

Ansiedad conductual. Patrón de comportamientos visibles de evasión o compensación, como evitar participar o mostrar aparente indiferencia.

Expresión oral. Capacidad de producir discursos orales adecuados a diversos contextos comunicativos, empleando de manera pertinente los recursos lingüísticos y no lingüísticos para transmitir un mensaje con claridad y efectividad.

Fluidez. Capacidad de producir el discurso oral con ritmo natural, un empleo mínimo de pausas innecesarias y uso adecuado de combinaciones de palabras, permitiendo una comunicación continua y comprensible.

Coherencia y cohesión. Habilidad para organizar las ideas de forma lógica y conectarlas mediante recursos lingüísticos que permitan un discurso estructurado y de seguimiento claro.

Gramática. Dominio de las reglas y estructuras de la lengua, necesario para construir enunciados precisos, manteniendo concordancia y orden adecuado de los elementos.

Vocabulario. Conjunto de palabras y expresiones que se usan con precisión, incluyendo términos apropiados al contexto y las colocaciones habituales de la lengua.

Pronunciación. Producción clara e inteligible de los sonidos, acento, ritmo y entonación de la lengua, priorizando la comprensión del mensaje más que la imitación exacta de un hablante nativo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Formulación de hipótesis

3.1.1 *Hipótesis general*

HGo: No existe relación entre ansiedad y expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

HGa: Existe relación significativa e inversa entre ansiedad y expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

3.1.2 *Hipótesis específicas*

HE1o: No existe relación entre ansiedad fisiológica y fluidez en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

HE1a: Existe relación significativa e inversa entre ansiedad fisiológica y fluidez en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

HE2o: No existe relación entre ansiedad cognitiva y coherencia y cohesión en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

HE2a: Existe relación significativa e inversa entre ansiedad cognitiva y coherencia y cohesión en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

HE3o: No existe relación entre ansiedad conductual y uso de la gramática en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

HE3a: Existe relación significativa e inversa entre ansiedad conductual y uso de la gramática en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

HE4o: No existe relación entre ansiedad cognitiva y uso de vocabulario en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

HE4a: Existe relación significativa e inversa entre ansiedad cognitiva y uso de vocabulario en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

HE5o: No existe relación entre ansiedad fisiológica y pronunciación en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra

Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

HE5a: Existe relación significativa e inversa entre ansiedad fisiológica y pronunciación en inglés en los estudiantes quechuahablantes de Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

3.2 Variables

V1: La ansiedad

V2: La expresión oral en inglés

3.3 Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones específicas	Indicadores	Escala de medición
La ansiedad	La ansiedad es la experiencia emocional subjetiva caracterizada por tensión, nerviosismo, preocupación y aprensión, vinculada a la activación del sistema nervioso autónomo (Spielberger, 1983, como se citó en Horwitz y Young, 1991), que en el aprendizaje de lenguas extranjeras puede generar inseguridad respecto a la propia competencia (Pizarro & Josephy, 2011)	Se midió mediante un cuestionario adaptado que evalúa la ansiedad durante la expresión oral como lengua extranjera. Este instrumento recoge tres dimensiones, donde cada una está compuesta por cuatro indicadores, que utilizan una Escala de Likert.	Ansiedad fisiológica	Sensación general de nerviosismo.	Escala Ordinal • Nunca (1) • A veces (2) • Casi siempre (3) • Siempre (4)
				Temblores corporales.	
				Aceleración del ritmo cardíaco	
				Sensación de dificultad respiratoria al hablar inglés.	
			Ansiedad cognitiva	Preocupación anticipada por cometer errores.	
				Bloqueo mental durante la producción oral en inglés.	
				Percepción de juicio social al hablar inglés.	
				Sensación de inseguridad sobre la propia competencia oral en inglés.	
			Ansiedad conductual	Evitación de participación oral.	
				Búsqueda activa de estrategias para eludir hablar en inglés.	
				Simulación de incompreensión.	
				Omisión de práctica oral debido a incomodidad o ansiedad.	
La expresión oral en inglés	Habilidad lingüística que implica la producción de discursos hablados adecuados al contexto comunicativo, integrando el uso correcto de la pronunciación, el vocabulario, la gramática y los conocimientos socioculturales y pragmáticos (Centro Virtual Cervantes, s. f.).	Se elaboró una rúbrica para medir la expresión oral. Contempla cinco criterios de evaluación, donde cada criterio se valora en una escala de cuatro niveles de desempeño en correspondencia con el enfoque del Currículo Nacional peruano.	Fluidez	Manejo de un ritmo natural en el discurso oral, con pocas pausas innecesarias y un uso adecuado de combinaciones de palabras.	Escala ordinal • En inicio (1) • En proceso (2) • Logro previsto (3) • Logro destacado (4)
			Coherencia y cohesión	Organización y conexión lógica de ideas mediante recursos lingüísticos que permiten un discurso estructurado y claro.	
			Gramática	Aplicación correcta de las reglas y estructuras gramaticales para construir enunciados precisos y ordenados.	
			Vocabulario	Uso de un repertorio léxico variado y preciso, adecuado al contexto comunicativo.	
			Pronunciación	Producción de sonidos, acento, ritmo y entonación clara e inteligible, priorizando la comprensión del mensaje.	

3.4 Tipo y nivel de investigación

La tipología de este estudio responde a la denominada básica o pura. Al respecto, McMillan y Schumacher (2005) señalan que la investigación básica tiene como función validar afirmaciones teóricas abstractas sin pretender solucionar problemas en la práctica. Solo busca incrementar el conocimiento de principios y teorías, brindar una explicación o predicción sobre hechos de la sociedad o la naturaleza. Sin embargo, los resultados influyen en la forma que tienen las personas de percibir los fenómenos, pero sin la necesidad tomar acciones sobre ello. También al respecto, Arispe *et al.* (2020) refieren que la investigación básica se realiza a fin de contribuir al conocimiento mediante la comprensión de los componentes esenciales de la realidad observable.

El nivel de esta investigación es correlacional, debido a que se busca analizar la interrelación de las variables. De acuerdo a Hernández *et al.* (2014), dentro de este nivel, el investigador mide, con exactitud, el grado de asociación de dos a más variables dentro de una determina muestra. Además, señalan que tiene un valor parcialmente explicativo, por el hecho de intentar demostrar la relación de dos variables.

3.5 Métodos

Los métodos a seguir son el deductivo y analítico. Conforme a Bernal (2010) y Arispe *et al.* (2020), el método deductivo parte de principios, leyes o resultados globales a fin de comprobar su eficacia en objetos de estudio particulares, como procedimos desde el proyecto de investigación, desde los objetivos y las hipótesis planteados.

Además, dichos autores definen el método analítico como una actividad cognitiva que estudia el fenómeno de investigación a partir de sus componentes y no como un todo, con el objetivo de comprender las propiedades de estos elementos por separado.

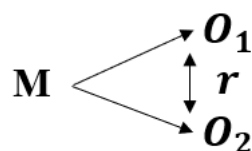
3.6 Diseño de investigación

El diseño del estudio en curso es correlacional transversal. Considerando que un estudio correlacional permite medir el vínculo de dos o más variables, Hernández y

Mendoza (2018) señalan que, antes de establecer dicha relación, estas se evalúan de manera independiente. Finalmente, se puede predecir el comportamiento de una variable en cuanto se conoce cómo se comportan las variables asociadas.

También, esta investigación es transversal, porque los datos se recolectan en un momento único. La búsqueda de la relación entre las variables se delimita a un solo tiempo, donde lo sucedido queda registrado como una fotografía (Hernández *et al.*, 2014; Arispe *et al.*, 2020).

El diseño no experimental correccional transversal se presenta mediante la siguiente fórmula:



En el cual:

M : muestra

O₁ : Observación de la variable 1

O₂ : Observación de la variable 2

r : Correlación de las variables

3.7 Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo en la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, perteneciente al distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo del 21 a 24 de octubre del año en curso. Donde, para cada grado y sesión, en una sesión de clase de 90 minutos, en primer lugar, se realizó la evaluación oral en inglés de los estudiantes de primero a quinto con la finalidad de evitar sesgos de participación y capturar la reacción real o natural de la ansiedad durante la expresión oral. Luego, en la segunda parte de

la sesión, se aplicó el cuestionario de ansiedad con la finalidad de corroborar dichas manifestaciones.

3.8 Población y muestra

3.8.1 Población

A continuación, se muestra el resumen de la población:

Tabla 1

Panorama de la población

Año escolar	Aula	Sexo	Cantidad	Total	
1.º	A	Mujer	8	13	
		Varón	5		
	B	Mujer	4	12	
		Varón	8		
2.º	ÚNICA	Mujer	11	24	
		Varón	13		
		Mujer	5		13
		Varón	8		
3.º	A	Mujer	7	15	
		Varón	8		
	B	Mujer	7	12	
		Varón	5		
4.º	A	Mujer	9	14	
		Varón	5		
	B	Mujer	7	14	
		Varón	7		
5.º	A	Mujer	7	14	
		Varón	7		
	B	Mujer	7	14	
		Varón	7		
Número de población				131	

La tabla 1 deja ver que la población, inicialmente, estuvo compuesta por 131 estudiantes del nivel secundario, de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción; todos los grados están compuestas por dos aulas, A y B, con excepción el grupo de segundo grado, que lo conforma solo una sección.

Las características de la población son las siguientes:

- Infraestructura de la institución. El colegio posee una infraestructura funcional, con aulas no tan modernas, pero permite realizar las funciones pedagógicas. Dispone

de áreas verdes, espacios deportivos y ambientes libres donde se promueven la convivencia escolar.

- Modalidad educativa. La institución trabaja bajo el enfoque de la educación intercultural bilingüe, categoría EIB, donde se promueve las prácticas culturales y costumbres como el *quqay mastay*.
- Características generales de los estudiantes. La mayoría de la población estudiantil es quechuahablante, quienes aprenden el castellano como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera. También, poseen una fuerte identidad cultural vinculada a la tradición artesanal de Sarhua, que incluye la elaboración de tablas pintadas y tejidos, así como diversas expresiones artísticas que forman parte de su vida cotidiana. A nivel actitudinal, se observa motivación por superarse y continuar estudios superiores, aunque con limitadas oportunidades de exposición y práctica oral en inglés debido a contexto rural donde se lleva a cabo el aprendizaje.

3.8.2 Muestra

En este estudio, se optó por trabajar con la muestra censal o de estudio poblacional, ya que integra a todos los estudiantes de la institución educativa. La decisión se justifica en que la totalidad de la población es de tamaño manejable y accesible para el investigador, lo que permitió incluir a todos los estudiantes quechuahablantes en el análisis. De esta manera, se busca garantizar la representatividad de los datos y minimizar el riesgo de sesgo de selección para obtener una mayor precisión en los resultados.

Requisitos de selección:

- ✓ Matrícula vigente del año en curso de todos los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa en estudio.
- ✓ Participación en la aplicación de ambos instrumentos, la rúbrica y cuestionario.
- ✓ Autorización voluntaria por parte de los padres de familia.

Requisitos de exclusión:

- ✓ Estudiantes ausentes o que solo aporten datos en uno de los instrumentos.
- ✓ Estudiantes no autorizados por los padres de familia.

Sin embargo, es importante señalar que, tras aplicar los criterios de exclusión, la muestra final quedó constituida por 128 estudiantes, debido a que algunos se encontraban ausentes durante la aplicación del instrumento y otros se habían retirado de la institución educativa.

3.9 Técnicas e instrumentos

La recopilación de información se apoyó en la técnica de observación sistemática o estructurada, proceso mediante el cual se podrá extraer información de la realidad en estudio de manera directa (Bernal, 2010). En este estudio, esta técnica respalda al instrumento de la rúbrica.

Medina *et al.* (2023) señalan que esta técnica favorece el registro de los hechos en su contexto natural, brinda información de primera fuente. Asimismo, dentro de los tipos de observación, la no participante, es referida siempre en cuando el investigador busca mantener una postura neutral frente el fenómeno de estudio. Del mismo modo, destaca su importancia cuando se pretende registrar aspectos complejos como las conductas, percepciones o actitudes de sujeto. En tal sentido, McMillan y Schumacher (2005) resaltan que las observaciones estructuradas conllevan a una descripción y categorización previa de las conductas que se buscan registrar.

También, se basó en la técnica de encuesta. De acuerdo con Bernal (2010), la encuesta encamina el uso del cuestionario, elaborado en base de un conjunto de preguntas que recopilan información de los sujetos participantes. Además, Medina *et al.* (2023) indican que la encuesta permite recopilar datos de una población amplia, en un tiempo menor y se puede llevar a cabo mediante diversos modos. Sin embargo, también resalta la importancia de tomar medidas preventivas para poder obtener información de

calidad y confiable. Por último, sugiere que las preguntas sigan un orden lógico y una estructura de respuestas escalonadas.

Para medir la primera variable, la expresión oral en inglés, se empleó la rúbrica, elaborada por la autora de este estudio, en base al marco teórico y siguiendo los lineamientos del Marco Común Europeo para la evaluación de lenguas.

Del pozo (2017) menciona que la rúbrica mide el desempeño del aprendiz sobre una actividad particular. Sobre todo, la de tipo analítica es utilizada para evaluar entre dos o más desempeños específicos, lo que permite calificar independientemente cada uno de ellos; posteriormente, se suman dichos valores para una ponderación final. También, señala que el proceso evaluativo es más lento, ya que se debe pasar por un examen más minucioso y, en determinados casos, de manera repetida. Asimismo, Barquero y Ureña (2015) avalan que la rúbrica es un instrumento clave en la evaluación oral de un segundo idioma, de modo que está compuesta por niveles de logro, acompañada de los estándares esperados, y criterios específicos de la competencia a evaluar.

En cuanto a la variable ansiedad, esta fue medida a través de un cuestionario, adaptado de *Public Speaking Class Anxiety Scale* (PSCAS), propuesto por Yaikhong y Usaha (2012). Para Hernández *et al.* (2014) y Bernal (2010), el cuestionario está compuesto por un conglomerado de preguntas, en algunos casos cerradas, que miden las interrogantes de una determinada variable y facilitan llegar a los objetivos planteados en el proyecto de investigación. Asimismo, el último autor sugiere elaborar el cuestionario de manera adecuada para lograr obtener datos precisos y verídicos.

Por último, McMillan y Schumacher (2005) mencionan que este instrumento permite registrar las opiniones actitudes o reacciones mediante preguntas que incluyen respuestas de opción múltiple limitada. También, asegura de forma anónima a los participantes.

3.10 Validez y confiabilidad de los instrumentos

La validez de contenido, tanto de la rúbrica como del cuestionario, se determinó mediante la evaluación de cuatro especialistas: uno del área de Inglés, uno del área de Castellano y Literatura, una de Psicóloga y un experto en Matemática. En este sentido, los instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos con amplio conocimiento del tema, cuyas distintas perspectivas disciplinares permitieron fortalecer su construcción y pertinencia. Para ello, se utilizó una ficha de valoración, que contempló criterios como calidad, relevancia, coherencia y adecuación metodológica, los cuales garantizan la objetividad y precisión del instrumento, asegurando que mida con efectividad lo que se propone medir. Finalmente, las valoraciones obtenidas fueron procesadas mediante el coeficiente V de Aiken, a fin de obtener el índice cuantitativo de validez de contenido de los instrumentos.

Tabla 2

Resumen de la validez de los instrumentos mediante V de Aiken

n.º	Jueces	Especialidad	V de Aiken (coef.)	V de Aiken promedio
1	Dr. Pedro Huauya Quispe	Matemática y Física	0.97	0.99
2	Dr. Marcos D. Caveró Aróstegui	Castellano y Literatura	1.00	
3	Mg. Efraín Punto Noriega	Inglés	1.00	
4	Mg. Julia R. Rivera Ponce	Psicología	1.00	

La tabla 2 muestra que los cuatro jueces expertos otorgaron valores de V de Aiken entre 0,97 y 1,00, con un promedio general de 0,99, lo que indica una excelente validez de contenido del instrumento, evidenciando claridad, coherencia y relevancia en sus ítems.

Por otro lado, para garantizar la fiabilidad de los instrumentos, estos fueron sometidos a una prueba piloto, aplicada a diez estudiantes que no formaron parte de la población de estudio, con el propósito de verificar la consistencia interna de los ítems antes de su aplicación definitiva. Los datos obtenidos en esta fase fueron procesados

mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con el fin de determinar el grado de fiabilidad de los instrumentos empleados.

Tabla 3

Estimación de fiabilidad de los instrumentos mediante alfa de Cronbach

Elementos de la prueba piloto	Instrumentos	n.º de ítems	Fiabilidad
10	Cuestionario de ansiedad	12	0,904
	Rúbrica de expresión oral en inglés	5	0,957

La tabla evidencia que ambos instrumentos presentan alta fiabilidad, con coeficientes $\alpha = 0,904$ para el cuestionario de ansiedad y $\alpha = 0,957$ para la rúbrica de expresión oral en inglés, lo que indica que existe una consistencia interna excelente en sus ítems.

3.11 Técnicas de procesamiento de datos

Para el procesamiento de los datos, se empleó un enfoque cuantitativo, aplicando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales con el propósito de analizar la relación entre la expresión oral en inglés y la ansiedad en los estudiantes.

En el análisis descriptivo, la información obtenida mediante el cuestionario y la rúbrica de evaluación fue sometida a un proceso de codificación, tabulación y organización de matrices. Asimismo, el cálculo del coeficiente V de Aiken se realizó empleando la herramienta Microsoft Excel. En cuanto al análisis inferencial, procedimientos como el coeficiente alfa de Cronbach, la prueba de normalidad y las estadísticas de correlación fueron efectuados mediante el software estadístico SPSS (versión 25), lo que permitió obtener resultados precisos y confiables.

En este sentido, cabe precisar que se empleó la prueba no paramétrica del coeficiente de correlación de Spearman (ρ o rho), debido a la naturaleza ordinal de las

variables y al tamaño de la muestra. La fórmula utilizada se expresó de la siguiente manera:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Se interpreta:

r_s = coeficiente de correlación de spearman

d = diferencia entre los rangos de las variables

n = cantidad de participantes en el estudio

La interpretación se realizó considerando el signo y la magnitud del coeficiente: un valor positivo indica una relación directa y uno negativo, una relación inversa. Asimismo, mientras más se aproxime a 1 o -1, mayor será la fuerza de la relación; en cambio, valores cercanos a 0 reflejan una correlación débil o nula. Finalmente, se considera significativa la relación cuando el valor de p es menor a 0,05.

3.12 Aspectos éticos

La presente investigación se desarrolló en cumplimiento de los principios éticos establecidos para estudios con seres humanos, garantizando en todo momento el respeto a la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes. Para ello, se entregaron fichas de consentimiento informado a los padres o tutores legales de los estudiantes menores de edad, luego de una reunión informativa en la que se explicó el propósito de la investigación. Dicho proceso incluyó la comunicación en la lengua originaria quechua, con el fin de asegurar una comprensión plena del contenido y de los derechos de los participantes. De esta manera, se garantizó la participación voluntaria de los estudiantes, quienes fueron informados de su libertad para retirarse del estudio en cualquier momento, sin riesgo de sanción alguna. Asimismo, se resguardó la confidencialidad y el anonimato de la información mediante la codificación de los datos y la exclusión de nombres u otros identificadores personales. Finalmente, se solicitó la

autorización del director de la institución educativa antes de la implementación del proyecto, en cumplimiento con la normativa ética y legal vigente.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados descriptivos

En la presente sección, se exponen los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados en la investigación. En el nivel descriptivo, se identifica la manifestación de las variables ansiedad y expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de nivel secundario de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, ubicada en el distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025, mediante el uso de tablas cruzadas. Para ello, se inicia con la descripción de cada variable general; posteriormente, de sus dimensiones específicas, con el propósito de reconocer las tendencias más significativas.

Tabla 4

Interrelación entre ansiedad y expresión oral en inglés

			Expresión oral en inglés			Total
			En inicio	En proceso	Logro previsto	
Ansiedad	Nunca	Recuento	1	10	6	17
		% del total	0,8 %	7,8 %	4,7%	13,3 %
	A veces	Recuento	9	1	0	10
		% del total	7,0 %	0,8 %	0,0 %	7,8 %
	Casi siempre	Recuento	59	0	0	59
		% del total	46,1 %	0,0 %	0,0 %	46,1 %
	Siempre	Recuento	42	0	0	42
		% del total	32,8 %	0,0 %	0,0 %	32,8 %
	Total	Recuento	111	11	6	128
		% del total	86,7 %	8,6 %	4,7 %	100,0 %

En la tabla 4, se aprecia una relación evidente entre los niveles de ansiedad y el desempeño en la expresión oral. La mayoría de estudiantes que manifestó sentir ansiedad *Casi siempre* (46,1 %) y *Siempre* (32,8 %) se ubican en el nivel *En inicio* de la competencia oral, lo que indica dificultades para expresarse con fluidez y confianza. En contraste, aquellos que reportaron *Nunca* sentir ansiedad (13,3 %) presentan una distribución más equilibrada, predominando los niveles *En proceso* (7,8 %) y *Logro previsto* (4,7 %), lo cual evidencia un mejor desempeño comunicativo. Los estudiantes que indicaron sentir ansiedad *A veces* (7,8 %) también se concentran mayormente en el nivel *En inicio*, aunque en menor proporción que los grupos con ansiedad más frecuente. En conjunto, los resultados permiten inferir que, a medida que aumenta la frecuencia de ansiedad, disminuye el nivel de logro en la expresión oral en inglés, lo que confirma que la ansiedad actúa como un factor limitante en la participación y desempeño comunicativo de los estudiantes.

Este comportamiento puede explicarse, en primer lugar, por el contexto sociolingüístico de los estudiantes, quienes tienen como lengua materna el quechua y emplean el castellano como segunda lengua, el cual también se encuentra en proceso de aprendizaje. Por ende, la inserción de una tercera lengua como es el inglés incrementa significativamente la carga cognitiva y emocional durante el proceso de producción oral. La necesidad de activar tres sistemas lingüísticos distintos puede

generar inseguridad, confusión y temor al error, favoreciendo la aparición de altos niveles de ansiedad. Además, la ansiedad observada puede estar asociada al estigma social histórico vinculado a la valoración negativa del quechua, así como a las experiencias previas en el aprendizaje del castellano (L2) y del inglés (L3), caracterizadas por enfoques tradicionales centrados en la corrección gramatical y la evaluación constante, lo cual genera en los estudiantes miedo a equivocarse, a ser corregidos públicamente o a ser objeto de burla por parte de sus compañeros.

Tabla 5

Interrelación entre ansiedad fisiológica y fluidez oral en inglés

			Fluidez			Total
			En inicio	En proceso	Logro previsto	
Ansiedad fisiológica	Nunca	Recuento	2	8	9	19
		% del total	1,6 %	6,3 %	7,0 %	14,8 %
	A veces	Recuento	25	3	2	30
		% del total	19,5 %	2,3 %	1,6 %	23,4 %
	Casi siempre	Recuento	55	4	0	59
		% del total	43,0 %	3,1 %	0,0 %	46,1 %
	Siempre	Recuento	19	1	0	20
		% del total	14,8 %	0,8 %	0,0 %	15,6 %
	Total	Recuento	101	16	11	128
		% del total	78,9 %	12,5 %	8,6 %	100,0 %

Se observa en la tabla 5 que los estudiantes con ansiedad fisiológica frecuente (*Casi siempre* o *Siempre*) tienden a concentrarse en el nivel *En inicio* en fluidez (57,8 % en conjunto). Por el contrario, aquellos que *Nunca* o solo *A veces* experimentan ansiedad fisiológica muestran mejores resultados, llegando incluso al nivel *Logro previsto*. Esto sugiere que las respuestas fisiológicas de ansiedad afectan negativamente la fluidez al hablar inglés.

En el caso de los estudiantes quechuahablantes, esta ansiedad fisiológica puede intensificarse debido a la inseguridad que genera el uso de una lengua extranjera. La presión por pronunciar correctamente, construir oraciones con precisión gramatical y ser

comprendidos por sus oyentes provoca respuestas corporales como tensión muscular, temblor en la voz, sudoración, aceleración del ritmo cardíaco y respiración agitada, las cuales interfieren directamente con la producción oral fluida. Asimismo, el temor a cometer errores frente a sus compañeros, ser corregidos constantemente o recibir comentarios negativos pueden provocar una activación fisiológica excesiva, dificultando la secuencialidad del discurso. En contextos rurales e interculturales, donde el uso del inglés es limitado fuera del aula, esta falta de práctica comunicativa incrementa la sensación de exposición y vulnerabilidad durante las actividades orales.

Tabla 6

Interrelación entre ansiedad cognitiva y coherencia y cohesión

			Coherencia y cohesión			
			En inicio	En proceso	Logro previsto	Total
Ansiedad cognitiva	Nunca	Recuento	1	7	5	13
		% del total	0,8 %	5,5 %	3,9 %	10,2 %
	A veces	Recuento	3	5	3	11
		% del total	2,3 %	3,9 %	2,3 %	8,6 %
	Casi siempre	Recuento	20	2	0	22
		% del total	15,6 %	1,6 %	0,0 %	17,2 %
	Siempre	Recuento	78	4	0	82
		% del total	60,9 %	3,1 %	0,0 %	64,1 %
Total		Recuento	102	18	8	128
		% del total	79,7 %	14,1 %	6,3 %	100,0 %

La tabla 6 resume que la mayoría de estudiantes que *Siempre* presenta ansiedad cognitiva (64,1 %) se sitúa en el nivel *En inicio* en coherencia y cohesión. En contraste, los que *Nunca* o *A veces* experimentan esta forma de ansiedad alcanzan niveles *En proceso* o *Logro previsto*. Por tanto, se infiere que los pensamientos ansiosos interfieren en la organización y conexión de las ideas al expresarse oralmente.

En la población de este estudio, esta forma de ansiedad puede verse intensificada por el bilingüismo y por la distancia lingüística y estructural que existe entre el quechua, español e inglés. La necesidad de procesar simultáneamente la traducción mental, la construcción gramatical y la selección de vocabulario provoca una sobrecarga

mental que favorece la aparición de bloqueos mentales, pérdida del hilo discursivo y dificultad para establecer relaciones lógicas entre las ideas, afectando directamente la coherencia y cohesión del discurso oral. Asimismo, el temor a equivocarse, a ser evaluados negativamente o a no ser comprendidos por el docente y sus compañeros puede generar pensamientos intrusivos que interrumpen la atención y disminuye la capacidad de planificación del mensaje oral.

Tabla 7

Interrelación entre ansiedad conductual y uso de la gramática

			Gramática			Total
			En inicio	En proceso	Logro previsto	
Ansiedad conductual	Nunca	Recuento	4	10	10	24
		% del total	3,1 %	7,8 %	7,8 %	18,8 %
	A veces	Recuento	22	3	0	25
		% del total	17,2 %	2,3 %	0,0 %	19,5 %
	Casi siempre	Recuento	63	2	0	65
		% del total	49,2 %	1,6 %	0,0 %	50,8 %
	Siempre	Recuento	14	0	0	14
		% del total	10,9 %	0,0 %	0,0 %	10,9 %
	Total	Recuento	103	15	10	128
		% del total	80,5 %	11,7 %	7,8 %	100,0 %

La tabla 7 muestra que la mayor parte de los estudiantes que presenta ansiedad conductual *Casi siempre* (50,8 %) se concentra en el nivel *En inicio* en el uso de la gramática. En cambio, quienes *Nunca* manifiestan ansiedad evidencian un mejor desempeño, distribuyéndose principalmente en los niveles *En proceso* (7,8 %) y *Logro previsto* (7,8 %). Estos resultados sugieren que las manifestaciones conductuales de ansiedad, como evitar hablar o mostrarse nervioso, influyen negativamente en la precisión gramatical durante la expresión oral en inglés.

En la población estudiantil quechuahablante, la ansiedad conductual puede intensificarse debido al temor a ser juzgados por su pronunciación, su acento o sus errores gramaticales, especialmente en situaciones de exposición oral en el aula. Esta presión social y académica genera comportamientos de retraimiento, lo que limita la práctica comunicativa necesaria para consolidar la gramática y da lugar al uso de enunciados cortos, incompletos o gramaticalmente inadecuados.

Tabla 8

Interrelación entre ansiedad cognitiva y empleo de vocabulario

		Vocabulario				Total
		En inicio	En proceso	Logro previsto	Logro Destacado	
Ansiedad cognitiva	Nunca	Recuento	0	6	7	0
		% del total	0,0 %	4,7 %	5,5 %	0,0 %
	A veces	Recuento	4	4	1	2
		% del total	3,1 %	3,1 %	0,8 %	1,6 %
	Casi siempre	Recuento	19	3	0	0
		% del total	14,8 %	2,3 %	0,0 %	0,0 %
	Siempre	Recuento	77	5	0	0
		% del total	60,2 %	3,9 %	0,0 %	0,0 %
	Total	Recuento	100	18	8	2
		% del total	78,1 %	14,1 %	6,3 %	1,6 %

Los datos reflejados en la tabla 8 indican que los estudiantes con alta ansiedad cognitiva (*Siempre* y *Casi siempre*) se agrupan mayoritariamente en el nivel *En inicio* (75 %), evidenciando un vocabulario limitado y menor seguridad al expresarse. Por el contrario, aquellos que *Nunca* o *A veces* experimentan ansiedad presentan mayor presencia en los niveles *En proceso* y *Logro previsto*, lo cual demuestra que la ausencia de pensamientos negativos o autocríticos favorece un uso más variado y apropiado del vocabulario. En general, se observa que la ansiedad cognitiva reduce la amplitud y el dominio léxico de los estudiantes.

En el marco del bilingüismo, la ansiedad cognitiva puede intensificarse debido a la complejidad que implica manejar tres sistemas lingüísticos diferentes. Esta situación genera una elevada carga cognitiva, ya que el estudiante debe realizar procesos simultáneos de traducción mental, selección de vocabulario y adecuación semántica, lo cual incrementa la probabilidad de bloqueos, vacilaciones y uso restringido de palabras, especialmente en situaciones de interacción oral espontánea. Asimismo, el temor a emplear un vocabulario inadecuado o a no ser comprendidos por sus interlocutores puede llevar a los estudiantes a recurrir a expresiones simples, repetitivas o memorizadas, limitando el desarrollo de un discurso más rico y variado.

Tabla 9

Interrelación entre ansiedad fisiológica y pronunciación

			Pronunciación				Total
			En inicio	En proceso	Logro previsto	Logro Destacado	
Ansiedad fisiológica	Nunca	Recuento	1	4	12	2	19
		% del total	0,8 %	3,1 %	9,4 %	1,6 %	14,8 %
	A veces	Recuento	21	6	3	0	30
		% del total	16,4 %	4,7 %	2,3 %	0,0 %	23,4 %
	Casi siempre	Recuento	51	8	0	0	59
		% del total	39,8 %	6,3 %	0,0 %	0,0 %	46,1 %
	Siempre	Recuento	16	4	0	0	20
		% del total	12,5 %	3,1 %	0,0 %	0,0 %	15,6 %
	Total	Recuento	89	22	15	2	128
		% del total	69,5 %	17,2 %	11,7 %	1,6 %	100,0 %

La tabla 9 evidencia que los estudiantes que *Casi siempre* (46,1 %) o *siempre* (15,6 %) presentan ansiedad fisiológica, como nerviosismo o tensión corporal, se concentran en el nivel *En inicio* de pronunciación. En contraste, quienes *Nunca* sienten ansiedad (14,8 %) alcanzan mayores niveles de desempeño, llegando incluso a *Logro previsto* (9,4 %) y *Logro destacado* (1,6 %). Estos resultados permiten afirmar que las respuestas fisiológicas de la ansiedad, como el temblor o la sudoración, afectan la

claridad y precisión al articular palabras en inglés, dificultando una pronunciación adecuada.

En el grupo de estudiantes quechuahablantes, esta situación puede agravarse por la notable distancia fonológica entre los idiomas en aprendizaje. La presencia de fonemas inexistentes en la lengua materna, así como patrones acentuales y entonativos distintos, demandan un mayor esfuerzo articulatorio y cognitivo. Esta exigencia, sumada al temor a equivocarse o a ser corregido constantemente puede generar tensión corporal, limitando la movilidad de los órganos fonadores, obstruyendo la claridad y naturalidad de la pronunciación. Asimismo, la inseguridad comunicativa y la falta de práctica oral sistemática en contextos reales de interacción incrementan la activación fisiológica, lo que provoca bloqueos, alteraciones en el ritmo del habla y dificultades en la entonación.

4.2 Resultados inferenciales

4.2.1 *Análisis de normalidad*

Para verificar la distribución de los datos, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, dado que la población analizada corresponde a un censo de 128 estudiantes, lo que justifica el uso de este procedimiento estadístico en muestras amplias. A continuación, se exponen las hipótesis relacionadas con la evaluación de la normalidad de las variables consideradas:

Ho: Los valores observados de la variable presentan un comportamiento acorde con una distribución normal.

Ha: Los valores observados de la variable no siguen un patrón de distribución normal.

Tabla 10*Comprobación de la distribución de los datos*

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Ansiedad	0,239	128	0,000
A_Fisiológica	0,177	128	0,000
A_Cognitiva	0,217	128	0,000
A_Conductual	0,198	128	0,000
Expresión oral en inglés	0,368	128	0,000
Fluidez	0,473	128	0,000
Coherencia y cohesión	0,477	128	0,000
Gramática	0,481	128	0,000
Vocabulario	0,463	128	0,000
Pronunciación	0,419	128	0,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

La tabla 10 expone los resultados obtenidos de las variables analizadas, donde los valores de significancia son menores a 0,05; así, se rechaza la hipótesis de normalidad. Esto indica que los datos no siguen una distribución normal, por lo que se requiere aplicar pruebas no paramétricas para el análisis de las relaciones entre las variables.

4.2.2 Prueba de hipótesis general

Ho: No existe una relación significativa entre la ansiedad y la expresión oral en inglés.

Ha: Existe relación significativa e inversa entre la ansiedad y la expresión oral en inglés.

Tabla 11*Relación entre ansiedad y expresión oral en inglés según Spearman*

		Ansiedad	Expresión oral en inglés
Rho de Spearman	Ansiedad	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	-,623**
		N	0,000
	Expresión oral en inglés	Coeficiente de correlación	128
		Sig. (bilateral)	-,623**
		N	1,000

La tabla 11 muestra que el coeficiente de Spearman tiene un valor de $r_s = -0,623$, con una significancia bilateral de 0,000, lo que evidencia una relación negativa y altamente significativa entre la ansiedad y la expresión oral en inglés. Este resultado indica que los niveles más altos de ansiedad se asocian con un menor desempeño en la expresión oral. En virtud de que el valor p es inferior a 0,05, los datos confirman la existencia de una relación significativa e inversa entre ambas variables.

4.2.3 Prueba de la hipótesis específica 1

Ho: No existe una relación significativa entre ansiedad fisiológica y fluidez

Ha: Existe relación significativa e inversa entre ansiedad fisiológica y fluidez

Tabla 12*Relación entre ansiedad fisiológica y fluidez según Spearman*

		Ansiedad fisiológica	Fluidez
Rho de Spearman	Ansiedad fisiológica	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	-,549**
		N	0,000
	Fluidez	Coeficiente de correlación	128
		Sig. (bilateral)	-,549**
		N	1,000

En la tabla 12, se aprecia el análisis entre ansiedad fisiológica y fluidez, cuyo valor fue $r_s = -0,549$, altamente significativo ($p = 0,000$). Dicho resultado refleja una correlación inversa moderada y estadísticamente significativa, lo cual sugiere que los estudiantes que presentan mayores síntomas fisiológicos de ansiedad tienden a expresarse con menor fluidez en inglés. Con base en estos hallazgos, se evidencia una relación inversa significativa entre ambas dimensiones.

4.2.4 Prueba de la hipótesis específica 2

Ho: No existe una relación significativa entre ansiedad cognitiva y coherencia y cohesión

Ha: Existe relación significativa e inversa entre ansiedad cognitiva y coherencia y cohesión

Tabla 13

Relación entre ansiedad cognitiva, y coherencia y cohesión según Spearman

			Ansiedad cognitiva	Coherencia y cohesión
Rho de Spearman	Ansiedad cognitiva	Coefficiente de correlación	1,000	-,637**
		Sig. (bilateral)		0,000
		N	128	128
	Coherencia y cohesión	Coefficiente de correlación	-,637**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	
		N	128	128

La tabla 13 indica la relación entre ansiedad cognitiva, y coherencia y cohesión, donde el coeficiente de Spearman fue de $r_s = -0,637$, con un nivel de significancia de 0,000, lo que indica una asociación negativa y significativa. Esto implica que, a mayor ansiedad cognitiva, menor es la capacidad para organizar las ideas de forma coherente y cohesionada durante la producción oral. Por tanto, los resultados sustentan la presencia de una relación significativa e inversa entre ambas variables.

4.2.5 Prueba de la hipótesis específica 3

Ho: No existe una relación significativa entre ansiedad conductual y gramática.

Ha: Existe relación significativa e inversa entre ansiedad conductual y gramática.

Tabla 14

Relación entre ansiedad conductual y gramática en inglés según Spearman

			Ansiedad conductual	Gramática
Rho de Spearman	Ansiedad conductual	Coefficiente de correlación	1,000	-,634**
		Sig. (bilateral)		0,000
		N	128	128
	Gramática	Coefficiente de correlación	-,634**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	
		N	128	128

En la tabla 14, se deja ver que el coeficiente calculado entre la ansiedad conductual y la gramática fue de $r_s = -0,634$, con significancia de 0,000, lo que representa una correlación negativa fuerte y significativa. Este hallazgo sugiere que el aumento de conductas ansiosas (como evitar hablar o moverse con inquietud) afecta de forma notable el uso correcto de la gramática en inglés. De esta manera, los datos corroboran la existencia de una relación inversa y significativa entre ambas variables.

4.2.6 Prueba de la hipótesis específica 4

Ho: No existe una relación significativa entre ansiedad cognitiva y vocabulario.

Ha: Existe relación significativa e inversa entre ansiedad cognitiva y vocabulario.

Tabla 15*Relación entre ansiedad cognitiva y vocabulario según Spearman*

			Ansiedad cognitiva	Vocabulario
Rho de Spearman	Ansiedad cognitiva	Coeficiente de correlación	1,000	-,638**
		Sig. (bilateral)		0,000
		N	128	128
	Vocabulario	Coeficiente de correlación	-,638**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	
		N	128	128

En cuanto a la ansiedad cognitiva y el vocabulario, como se visualiza en la tabla 15, se obtuvo un coeficiente de $r_s = -0,638$, con una significancia de 0,000. Este resultado refleja una correlación negativa alta y significativa, lo cual evidencia que los pensamientos de preocupación o miedo limitan la capacidad del estudiante para utilizar adecuadamente el vocabulario en inglés. En consecuencia, los resultados ponen de manifiesto una relación significativa e inversa entre las variables analizadas.

4.2.7 Prueba de la hipótesis específica 5

Ho: No existe una relación significativa entre ansiedad fisiológica y pronunciación.

Ha: Existe relación significativa e inversa entre ansiedad fisiológica y pronunciación.

Tabla 16*Relación entre ansiedad fisiológica y pronunciación según Spearman*

		Ansiedad fisiológica	Pronunciación
Rho de Spearman	Ansiedad fisiológica	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	-,509**
		N	128
	Pronunciación	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	128

En la tabla 16, se observa que la relación entre ansiedad fisiológica y pronunciación obtuvo un coeficiente de $r_s = -0,509$ y un nivel de significancia de 0,000. Dicho valor representa una correlación negativa moderada y significativa, lo que indica que las manifestaciones físicas de ansiedad influyen en la precisión de la pronunciación. Con estos resultados, se demuestra la existencia de una relación inversa y estadísticamente significativa entre ambas dimensiones.

4.3 Discusión de resultados

En este apartado, se presentan y examinan los resultados obtenidos con el propósito de dar respuesta tanto al objetivo general como a los objetivos específicos de la investigación. Asimismo, se verifica la consistencia de las hipótesis formuladas y se realiza una comparación entre los hallazgos, los fundamentos teóricos, el contexto del problema y los antecedentes investigativos. Este análisis permite identificar en qué medida los resultados coinciden o contrastan con otros estudios previos y qué aportes ofrecen para comprender la conexión existente entre la ansiedad y la expresión oral en el idioma inglés.

Partiendo de la hipótesis general, los resultados descriptivos de la tabla 4 evidencian que los estudiantes que manifestaron sentir ansiedad *Casi siempre* (46,1 %) y *Siempre* (32,8 %) se concentran en el nivel *En inicio*, mientras que aquellos que nunca

experimentan ansiedad (13,3 %) alcanzan niveles superiores, como *En proceso* y *Logro previsto*. De manera consistente, los resultados inferenciales confirman una relación negativa, alta y estadísticamente significativa entre la ansiedad y la expresión oral en inglés ($r_s = -0,623$; $p = 0,000$). Estos hallazgos se alinean con lo reportado por Šifrar y Pavlič (2024), quienes hallaron que los estudiantes de Secundaria presentan mayores niveles de ansiedad comunicativa (media = 26,93), especialmente aquellos que aprenden solo dos lenguas ($M = 97,52$). Asimismo, Dewaele *et al.* (2024) evidenciaron que los trilingües experimentan mayor ansiedad al hablar ($p < 0,031$), en comparación con quienes dominan más idiomas. De igual modo, Quvanch *et al.* (2024) y Lin (2022) registraron correlaciones negativas entre ansiedad y autoeficacia en la producción oral. En el contexto nacional, Cabrera (2025) reportó una correlación negativa fuerte similar ($\rho = -0,663$) entre ansiedad y competencia oral en estudiantes de Secundaria Técnica, mientras que Montenegro (2025) y Palomino (2023) demostraron que niveles moderados o altos de ansiedad se asocian con desempeños orales predominantemente en los niveles *En inicio* o *En proceso*.

La explicación teórica de estos resultados se basa en Teoría del filtro afectivo, de Krashen (1982, citado en Young, 1999), que indica que altos niveles de ansiedad activan un filtro emocional que bloquea la entrada de información lingüística. La ansiedad afecta la concentración y genera vacilaciones, errores y pausas durante la producción oral (Pizarro y Josephy, 2011). Por otro lado, la Teoría tridimensional, de Lang (1968, citado por Martínez *et al.*, 2012), sostiene que la ansiedad incluye respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales que interfieren con la ejecución de tareas lingüísticas. Por ejemplo, la tensión física y los bloqueos mentales dificultan la fluidez y coherencia al hablar (Brown y Lee, 2025). Asimismo, Spielberger (1983, citado por Horwitz y Young, 1991) señala que la ansiedad genera nerviosismo y disminución de la memoria a corto plazo, afectando la codificación y producción del mensaje oral. Kettani (2014) agrega que los síntomas físicos, psicológicos y conductuales pueden

impedir la participación, producir tartamudeos, omisión de palabras y respuestas breves. En general, todos estos síntomas de ansiedad, en su mayoría visible, impiden el dominio oral del inglés.

Por otro lado, es importante resaltar que estos resultados también se ven influenciados por el contexto sociolingüístico, ya que los estudiantes quechuahablantes enfrentan interferencias fonológicas y sintácticas por las diferencias entre el quechua y el inglés (Sola y Parker, 1963), lo que incrementa la ansiedad. Además, la estigmatización histórica del quechua en entornos educativos afecta la autoestima y la disposición a expresarse oralmente (Andrade y Zavala, 2019; Ramírez, 2022).

En relación a la primera hipótesis específica sobre la relación entre la ansiedad fisiológica y la fluidez en la expresión oral en inglés, a nivel descriptivo, se encontró que los estudiantes con ansiedad fisiológica frecuente (*Casi siempre* o *Siempre*) se concentran en el nivel *En inicio* de fluidez (57,8 %); mientras que quienes *Nunca* o *A veces* la experimentan alcanzan niveles superiores, incluso *Logro previsto*. Además, el análisis correlacional arrojó un valor inverso moderado, estadísticamente significativo, ($r_s = -0,549$, $p = 0,000$). Comparando con la evidencia empírica, investigaciones previas también muestran patrones similares. Montenegro (2025) y Cabrera (2025), sobre estudiantes de Secundaria, reportan que la ansiedad idiomática genera bloqueos orales y pausas prolongadas, lo que coincide con la magnitud observada en este estudio ($Rho = -0,663$, $p < 0,001$).

Esto se explica con el planteamiento de Lang (1968, citado por Martínez *et al.*, 2012), que indica que la activación fisiológica, como tensión muscular, palmas sudorosas y aceleración del ritmo cardíaco interfieren con la producción oral. Además, Kettani (2014) señala que estos síntomas físicos limitan la participación activa y generan pausas y vacilaciones. Según Krashen (1982, citado en Young, 1999), estos efectos reflejan un filtro afectivo alto que bloquea la entrada y el procesamiento de la información lingüística, afectando la fluidez del discurso.

Sobre la segunda hipótesis específica, se identifica que existe relación entre la ansiedad cognitiva, y la coherencia y cohesión en la expresión oral en inglés dentro de la población de estudio. En la tabla 6, se pudo apreciar que la mayoría de estudiantes que *Siempre* presenta ansiedad cognitiva (64,1%) se ubica en el nivel *En inicio* de coherencia y cohesión, mientras que quienes *Nunca* o *A veces* la experimentan alcanzan niveles *En proceso* o *Logro previsto*. Dicha relación se corrobora con el coeficiente de Spearman de $r_s = -0,637$ ($p = 0,000$), lo que indica una asociación negativa y significativa.

Teóricamente, Spielberger (1983, citado por Horwitz y Young, 1991) señala que el nerviosismo y la preocupación afectan la atención y la memoria, impidiendo una planificación adecuada del mensaje. Asimismo, Ellis (1994, citado por Brown y Lee, 2025) destaca que la cognición es fundamental para integrar percepción, atención y memoria en la producción lingüística; la ansiedad cognitiva interrumpe estos procesos, reduciendo la coherencia de la expresión oral.

En cuanto a la hipótesis específica tercera, se encuentra que existe relación entre la ansiedad conductual y el uso de la gramática en la expresión oral en inglés. Los resultados descriptivos de la tabla 7 evidencian que los estudiantes con ansiedad conductual *Casi siempre* (50,8 %) se concentran en el nivel *En inicio* en el uso de la gramática, mientras que quienes *Nunca* la presentan muestran mejor desempeño, con 7,8 % *En proceso* y 7,8 % en *Logro previsto*. Asimismo, el análisis inferencial de estas dos variables específicas fue $r_s = -0,634$ ($p = 000$), lo que representa una correlación negativa fuerte y significativa. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos. Lin (2022) identificó una correlación negativa significativa entre ansiedad y autoeficacia ($r = -0,658$; $p < 0,01$), especialmente en el compromiso cognitivo ($r = -0,721$), lo que sugiere que el miedo a la evaluación y la aprensión comunicativa reduce la confianza para aplicar conocimientos gramaticales de manera adecuada. De igual modo, Music (2021) reportó que un 78 % de los estudiantes experimenta temor o incomodidad al

hablar frente a sus compañeros, prefiriendo contextos más seguros como el trabajo en grupos pequeños o con el docente; esta tendencia evidencia la relación entre ansiedad conductual y la inhibición del desempeño lingüístico.

Desde el sustento teórico, Kettani (2014) plantea que los comportamientos de evasión, reticencia a participar y autocensura, característicos de la ansiedad conductual, conducen a la omisión de elementos gramaticales y a la simplificación de estructuras sintácticas. De igual forma, el modelo del filtro afectivo de Krashen (1982, citado en Young, 1999) explica que los niveles elevados de ansiedad incrementan la inseguridad del estudiante, lo que bloquea el procesamiento lingüístico y reduce la precisión gramatical en la producción oral.

Por otra parte, los resultados de De Bruin *et al.* (2023) aportan una perspectiva complementaria al señalar que los estudiantes tienden a inhibir su lengua materna (L1) más que su tercera lengua (L3), lo que genera interferencias y errores gramaticales durante la producción oral. En el contexto de esta investigación, este fenómeno podría relacionarse con los estudiantes quechuahablantes que, al aprender español e inglés, experimentan transferencia gramatical entre sus lenguas; lo cual, sumado a la ansiedad conductual, incrementa los errores y dificulta la fluidez gramatical durante la comunicación oral.

En cuanto a la cuarta hipótesis específica, referida a la relación entre la ansiedad cognitiva y el uso de vocabulario en la expresión oral en inglés, los resultados descriptivos evidencian que los estudiantes que manifiestan altos niveles de ansiedad cognitiva (*Siempre* o *Casi siempre*) se concentran mayoritariamente en el nivel *En inicio* (75 %), lo que refleja un repertorio léxico limitado y una menor seguridad al comunicarse. Por el contrario, aquellos que reportan experimentar ansiedad con menor frecuencia alcanzan desempeños superiores, situándose en los niveles *En proceso* y *Logro previsto*. Además, el análisis correlacional mostró un coeficiente $r_s = -0,638$ ($p = 0,000$),

lo cual indica una relación negativa moderadamente fuerte y estadísticamente significativa entre la ansiedad cognitiva y el uso del vocabulario.

Estos resultados guardan correspondencia con la evidencia empírica. Brown y Lee (2025), citando a Schumann (1997), sostienen que la ansiedad interfiere en los procesos cognitivos implicados en la recuperación y asociación de palabras, generando bloqueos mentales que obstaculizan la fluidez léxica. Asimismo, Horwitz y Young (1991) explican que el temor a cometer errores induce a la autocensura y reduce el uso espontáneo de expresiones, limitando la variedad y riqueza del vocabulario en la interacción oral.

Desde el sustento teórico, estos hallazgos pueden entenderse a la luz del modelo del filtro afectivo de Krashen (1982, citado en Young, 1999), según el cual los estados emocionales negativos, como la ansiedad cognitiva, dificultan la asimilación y recuperación de información lingüística, afectando directamente el acceso al léxico durante la comunicación.

En relación con la quinta hipótesis específica, que afirma la relación entre la ansiedad fisiológica y la pronunciación en inglés, los resultados descriptivos reflejan que los estudiantes que manifiestan ansiedad fisiológica de manera frecuente (*Casi siempre* o *Siempre*) se concentran en el nivel *En inicio* de pronunciación (46,1 % y 15,6 %, respectivamente). En contraste, aquellos que reportan no experimentar este tipo de ansiedad presentan mejores desempeños, alcanzando niveles de *Logro previsto* (9,4 %) y *Logro destacado* (1,6 %). Asimismo, la correlación estadística entre ambas variables arrojó un coeficiente $r_s = -0,509$ ($p = 0,000$), lo cual indica una relación negativa moderada y estadísticamente significativa. Esto sugiere que, a mayor ansiedad fisiológica, menor es la claridad y exactitud en la pronunciación del inglés.

Estos hallazgos concuerdan con lo reportado por Santos (2023), quien evidenció que el 100 % de los participantes de su estudio manifestó nerviosismo o inseguridad al hablar inglés en contextos formales, y un 59,3 % reconoció evitar interacciones

comunicativas por temor al ridículo o a la crítica. Estos comportamientos reflejan los efectos de la activación fisiológica sobre el desempeño oral, en especial sobre la pronunciación.

De igual modo, Sola y Parker (1963) destacan que las diferencias fonológicas entre el quechua, español e inglés constituyen una fuente adicional de dificultad para los estudiantes quechuahablantes, quienes deben adaptarse a sonidos ajenos a su sistema fonético nativo. Esta complejidad, combinada con la ansiedad fisiológica, puede intensificar los errores articulatorios y la falta de entonación adecuada.

Desde el enfoque teórico, Krashen (1982, citado en Young, 1999) y Kettani (2014) sostienen que la activación física, manifestada en sudoración, tensión corporal o aumento del ritmo cardíaco, eleva el filtro afectivo, generando inseguridad y vacilaciones que interfieren con la pronunciación precisa. En este sentido, el estrés fisiológico actúa como una barrera que afecta la inteligibilidad del discurso y limita la espontaneidad comunicativa.

Conclusiones

Las siguientes conclusiones se elaboran en función de los resultados estadísticos obtenidos y en correspondencia con los objetivos e hipótesis planteados en la investigación, evidenciando la relación entre las dimensiones de ansiedad y los componentes de la expresión oral en inglés.

1. Se identificó una relación significativa e inversa entre la ansiedad y la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho ($r_s = -0,623$; $p = 0,000$). Esto evidencia que, a mayor nivel de ansiedad, menor es el desempeño oral en inglés. En consecuencia, la ansiedad se confirma como un factor determinante que limita el desarrollo de la competencia oral en inglés en contextos bilingües y rurales.
2. Se encontró una relación negativa y significativa entre la ansiedad fisiológica y la fluidez en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho ($r_s = -0,549$; $p = 0,000$). Esto demuestra que, a mayor presencia de síntomas fisiológicos de ansiedad, menor es la fluidez al comunicarse en inglés, lo que confirma que las reacciones físicas de nerviosismo e inseguridad limitan el desempeño oral de los estudiantes.
3. Se confirmó una relación negativa y significativa entre la ansiedad cognitiva y la coherencia y cohesión en la expresión oral en inglés ($r_s = -0,637$; $p = 0,000$). Los estudiantes que manifestaron altos niveles de ansiedad mostraron dificultades para organizar sus ideas con claridad y continuidad, ubicándose mayoritariamente en el nivel *En inicio*. Este resultado evidencia que la preocupación y el nerviosismo afectan la atención y la planificación del discurso, limitando la coherencia del mensaje oral.

4. Se determinó una correlación negativa alta y significativa entre ansiedad conductual y uso de la gramática ($r_s = -0,634$; $p = 0,000$). Los estudiantes con conductas de evasión o temor a participar presentaron un dominio gramatical limitado, mientras que quienes no mostraron ansiedad obtuvieron mejores desempeños. Esto refleja que los comportamientos de inhibición reducen la precisión sintáctica y la seguridad comunicativa.
5. Se identificó una relación negativa alta y significativa entre ansiedad cognitiva y uso del vocabulario ($r_s = -0,638$; $p = 0,000$). Los estudiantes que experimentaron preocupación o miedo a equivocarse demostraron un repertorio léxico restringido y menor fluidez verbal, mientras que quienes manejaron mejor sus emociones emplearon un vocabulario más variado y adecuado.
6. Se halló una relación negativa moderada y significativa entre ansiedad fisiológica y pronunciación ($r_s = -0,509$; $p = 0,000$). Los altos niveles de tensión corporal, nerviosismo y sudoración afectaron la articulación y claridad del habla, provocando vacilaciones y errores fonológicos, especialmente en los estudiantes quechuahablantes, quienes enfrentan además diferencias fonéticas entre sus lenguas.

Recomendaciones

1. Al Ministerio de Educación y a la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, promover políticas y programas de capacitación docente orientados al manejo de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la producción oral en inglés, especialmente en contextos multilingües y con estudiantes quechuahablantes. Asimismo, fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), para que los estudiantes valoren su lengua materna y aumenten su autoestima lingüística.
2. A la Unidad de Gestión Educativa Local de Cangallo, coordinar con las instituciones educativas la adopción de programas y talleres que permitan a los docentes desarrollar competencias en estrategias comunicativas y manejo de la ansiedad, brindando apoyo a los estudiantes en la expresión oral en inglés. También, supervisar la implementación de actividades que consideren la influencia sociolingüística de los estudiantes quechuahablantes.
3. A las instituciones de formación docente, formar y capacitar a futuros docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo el conocimiento sobre ansiedad lingüística, estrategias motivacionales y dinámicas de aula que favorezcan la expresión oral y la participación activa. Esto permitirá que los docentes estén mejor preparados para atender a poblaciones multilingües y reducir las barreras emocionales en el aprendizaje del inglés.
4. A los profesores y directores de las instituciones educativas, implementar prácticas de aula que reduzcan la ansiedad, como actividades comunicativas progresivas, uso de grupos de apoyo, retroalimentación positiva y técnicas de relajación. Asimismo, es importante considerar las características lingüísticas de los estudiantes quechuahablantes, promoviendo un ambiente inclusivo que valore la lengua materna y potencie la confianza y la fluidez en inglés.

Referencias

- Alexon, Kurniah, N., Pardianson, N. (2022). Applying the total physical response (TPR) method to hone EFL students' speaking skills. *JOALL (Journal of Applied Linguistics and Literature)*, 7(1), 489-504.
<https://doi.org/10.33369/joall.v7i2.21758>.
- Andrade C., L., y Zavala, V. (2019). De la lingüística a las aulas: ideologías en la educación peruana. *Lexis*, 43(1), 87-116.
<https://www.scielo.org.pe/pdf/lexis/v43n1/a03v43n1.pdf>.
- Arispe A., C., Acuña G., L., Arellano S., C., Guerrero B., M., Lozada B., O. y Yangali V., J. (2020). *La investigación científica una aproximación para los estudios de posgrado*. Universidad Internacional del Ecuador.
<https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LA%20INVESTIGACI%3%93N%20CIENT%3%8dFICA.pdf>.
- Ayllón S., P., y Hervás T., M. (2024). *La ansiedad en el aula de lengua extranjera*. En el libro: Innovación educativa y transformación social: propuestas para los actuales desafíos (pp.149-164). Editorial Dykinson.
https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Ayllon-Salas/publication/385493396_La_ansiedad_en_el_aula_de_Lengua_Extranjera/links/672669375852dd723ca4ad18/La-ansiedad-en-el-aula-de-Lengua-Extranjera.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19.
- Barquero D., M. y Ureña S., E. (2015). Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: Un estudio de caso. *InterSedes*, XVI (34), 1–22.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v16n34/2215-2458-is-16-34-00017.pdf>.

- Bensalem., E. (2019). Multilingualism and foreign language anxiety: the case of Saudi EFL learners. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 15(2). <https://doi.org/10.18538/lthe.v15.n2.314>.
- Bernal T., C. A. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.^a ed.). Pearson Educación.
- Bobarin E., R. (2021). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés. *Horizontes*, 5(19), 723-732.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.232>.
- British Council. (2023). *Language Trends England 2023: An annual survey of language teaching and learning*. London: British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_england_2023.pdf.
- Brown, D. y Lee, H. (2025). *Principles of language learning and teaching* (7.^a ed.). Pearson.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters LTD. https://books.google.com/books/about/Teaching_and_Assessing_Intercultural_Com.html?id=0vfq8JJWhTsC.
- Cabrera T., A. I. (2025). Ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y competencia oral en estudiantes de secundaria técnica pública. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(20), 24–36.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/84646>.
- Caño G., B. (2024). *Bilingüismo y adquisición de una tercera lengua* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/10902/5040/1/BeatrizCa%C3%B1oG%C3%B3mez.pdf>.
- Carrión C., D. y Manrique G., K. (2024). *Estilos de aprendizaje y competencias comunicativas orales del inglés en estudiantes de secundaria de una Institución*

Educativa, Ayacucho, 2023 [Tesis Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/11035>.

Cauti C., Y. C., y Palacios E., E. Y. (2020). Uso del picture card para mejorar la expresión oral en inglés en estudiantes de segundo grado de secundaria de la I.E. “Néstor Berrocal Falconí”, Chumpi – Ayacucho. *Congent Education*, 11. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/8209>.

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Expresión oral*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario con nuevos descriptores*. Estrasburgo. Consejo de Europa. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

Coronel M., S. M. y Hornberger, N. H. (2004). Quechua Language Shift, Maintenance, and Revitalization in the Andes: The Case for Language Planning. *ResearchGate*, (167), 9-67. [file:///C:/Users/JOSE/Downloads/OK,%20Revista%20-%20Hornberger,%20N%20y%20Coronel,%20S%20\(2004\)%20Quechua%20language%20Shiftand%20Maintenanceinthe%20Andes.pdf](file:///C:/Users/JOSE/Downloads/OK,%20Revista%20-%20Hornberger,%20N%20y%20Coronel,%20S%20(2004)%20Quechua%20language%20Shiftand%20Maintenanceinthe%20Andes.pdf).

Cruz, D. (2020). Expresión oral: una problemática por abordar. *SCIÉENDO*, 23(4), 293-298. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2020.035>.

De Bruin, A., Hoversten, L. J., Martin, C. D., y otros. (2023). Interference between non-native languages during trilingual language production. *Journal of Memory and Language*, 128, 104386.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749596X22000730>.

Del Pozo F., J. Á. (2017). *Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea Ediciones.

<https://annas->

[archive.org/slow_download/74cd46ddf01ff0306c0307a2a6ffd0fa/0/0](https://annas-archive.org/slow_download/74cd46ddf01ff0306c0307a2a6ffd0fa/0/0).

Dewaele, J., M., Sanz F., M., Ahmed, I., K. y Albakistani., A. (2024). Does multilingualism affect foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment? *Porta Linguarum, Special Issue IX*, 13–29.

<https://doi.org/10.30827/portalin.viIX.29895>.

Dolores C., M. (2010). Estrés, ansiedad y rendimiento cognitivo: una síntesis de seis teorías. *Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis*, XI edición.

<https://psiquiatria.com/trabajos/8cof345431.pdf>.

Douglas B., H. y Lee., H. (2025). *Principles of Language Learning and Teaching*. Routledge.

[file:///C:/Users/JOSE/Downloads/Principles%20of%20Language%20Learning%20and%20Teaching%20-%20A%20Course%20in%20Second%20Language%20Acquisition,%20Seventh%20Edition%20\(2025\).pdf](file:///C:/Users/JOSE/Downloads/Principles%20of%20Language%20Learning%20and%20Teaching%20-%20A%20Course%20in%20Second%20Language%20Acquisition,%20Seventh%20Edition%20(2025).pdf).

Education First. (2024). EF English Proficiency Index 2024.

<https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2024/ef-epi-2024-english.pdf>.

- Educational Intelligence. (2015). *Inglés en el Perú: Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*. British Council.
<https://ei.britishcouncil.org>.
- Ellis, G., y Brewster, J. (2014). *Tell it Again – The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. London: British Council.
- Ensemble Learning. (2025, 15 de julio). *Is the Affective Filter Blocking Instruction?*
 Ensemble Learning. <https://ensemblelearning.org/affective-filter/>.
- Escobar, A. (Comp.). (1972). *El reto del multilingüismo en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. https://annas-archive.org/slow_download/2855ee486b605cbd18d51a40ed5606e3/0/0.
- Eysenck., H. J. (1947). *Dimensions of Personality*. Transaction Publishers.
https://hanseysenck.com/wp-content/uploads/2019/12/1947_eysenck_-_dimensions_of_personality_transaction_pub.pdf.
- Fessi, I. (2015). La adquisición de terceras lenguas: multilingüismo aditivo y substractivo. *Revista Tunesina de estudios hispánicos*, 2, 109 -119.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5601590>.
- García-Allen, J. (2016, febrero 7). La teoría de la personalidad de Eysenck: el modelo PEN. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/personalidad/teoria-personalidad-eysenck-modelo-pen>.
- Hernández S., R. y Mendoza T., C. P. (2018). *Metodología de la investigación*.
 MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., M. D. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana
<https://drive.google.com/file/d/1Fjufmi0oGY4Zs8EajFiAJYNT2qoeCH4k/view>.

- Horwitz., E. K. y Young., D. J. (1991). *LANGUAGE: ANXIETY From: Theory and Research - to Classroom Implications*. PRENTICE HALL. <https://annas-archive.org/md5/7e516261f7e65bd61b974b93f683eec1>.
- Infobae. (2024, 6 de octubre). En Perú, solo 4 de cada 100 personas tiene un nivel avanzado del inglés. Infobae.
<https://www.infobae.com/peru/2024/10/06/profesionales-con-ingles-avanzado-ganan-hasta-50-mas-en-peru-bilinguismo-eleva-competitividad-internacional/>.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018, octubre). Resultados definitivos. Tomo I: Aspectos generales y análisis [Informe]. Lima, Perú.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/00TOMO_01.pdf.
- Kettani., Y. (2014). *Foreign Language Anxiety and EFL Learning*. LAMBERT.
<https://annas-archive.org/md5/cb2c71a03bce3522fae42c45f9075164>.
- Kramsch, C. J. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
https://books.google.com/books/about/Language_and_Culture.html?id=XRPIoNIC2PMC.
- Lin., Q. (2022). Anxiety and self-efficacy in Chinese international students' L3 French learning with L2 English and L3 French. *Frontiers in Psychology*, 13, 998536.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2>.
- López M., E., Cobos S., D., Molina G., L., Jaén M., A., y Martín P., A.H. (2024). *La ansiedad en el aula de Lengua Extranjera. En Innovación educativa y transformación social: propuestas para los actuales desafíos* (pp. 149–156). Editorial Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/innovacion-educativa-y-transformacion-social/9788410704534/>.

- López P., M., De la Maya R., G., y Rabazo M., M. J. (2023). Ansiedad ante las destrezas orales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera. *Tejuelo*, 38, 201-230. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.201>.
- Mantilla., M., y Guevara B., S. (2019). La incidencia de la ansiedad en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en la clase de lengua extranjera. *Revista Sarance*, 42, 29–42. <https://revistasarance.ioaotavalo.com.ec/index.php/revistasarance/article/view/766/845>.
- Martínez M., C. M., Cándido J., I., Cano V., A. y García F., J. M. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang. *Ansiedad y Estrés*, 18(2-3): 201–219. <https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/5b39047a-7a9c-4f31-8eef-b02688030114/content>.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Pearson Educación. https://www.academia.edu/124226854/McMillan_J_H_Schumacher_S_2005_Investigacion_educativa_5_ed.
- Medina R., M., Rojas L., R., Bustamante H., W., Loaiza C., R., Martel C., C. y Castillo A., R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/book/90>.
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Enseñanza de Castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú*. MINEDU. https://ugelcasma.gob.pe/files/Data_EIB/Diversos_materiales_EIB/Ense%C3%B1anza%20del%20castellano.pdf.

Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.

MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Evaluación de lenguas*

extranjerías en PISA 2025. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/07/Marco-de-Evaluacion-de-Lengua-Extranjera-PISA-2025.pdf>.

Ministerio de Educación. (2018). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. MINEDU.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5960>.

Montenegro G., M. G. (2025). Presencia de ansiedad lingüística en actividades de comunicación oral: estudio investigativo en segunda lengua. *Perspectivas*.

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura, 13(26), 108–121.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.16462011>.

Mora, J. C., Mora P, I., y Bermejo M, G. (2023). Speaking anxiety and task complexity effects on second language speech. *International Journal of Applied Linguistics*, 34(1), 292–315. <https://doi.org/10.1111/ijal.12494>.

Mucha Q., S. (2021). *Expresión oral en niños y niñas de la Institución Educativa n.º 425-110/MX-U de Chontabamba, distrito Samugari-La Mar, Ayacucho 2019* [Trabajo de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote].

<https://hdl.handle.net/20.500.13032/29274>.

Mulík, S. (2018). Adquisición de tercera lengua y de lenguas subsecuentes.

Diseminaciones, 1. <https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones/article/download/126/1373/109>.

- Music., I. (2021). *Aprender una nueva lengua. La ansiedad lingüística en las clases de lengua extranjera* [Trabajo de investigación, Universidad de Estocolmo].
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1634594/FULLTEXT01.pdf>.
- Olaya, V. A. y Ahumada, L. S. (2023). Ansiedad en la producción oral del inglés como lengua extranjera; prácticas y estrategias para minimizar sus efectos en los estudiantes de idiomas. *Societas*, 25(2), 252-271.
<https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4126>.
- Ordás, A. (2018). *Gamificación en bibliotecas el juego como inspiración*. UOC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2021). *Marco de Evaluación de Lengua Extranjera PISA 2025*. PISA. OECD Publishing.
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/07/Marco-de-Evaluacion-de-Lengua-Extranjera-PISA-2025.pdf>.
- Palomino, C. A. (2023). *Nivel de expresión oral del inglés en estudiantes del segundo grado del CEPED "Inmaculada Concepción" de Pallcacancha de Vischongo Vilcas Huamán* [Universidad Nacional del Altiplano].
<https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/20779>.
- Pérez C., M. V. y Quintanilla M., M. B. (2008). *La ansiedad en el mundo de hoy Dimensiones psiquiátrica y pedagógica*. Minos III milenio. https://annas-archive.org/slow_download/838c2d3199cc89dada3e37841b288a2c/0/0.
- Piniel., K. (2024). *Investigating Foreign Language Anxiety*. Springer. <https://annas-archive.org/md5/eb1f32f36a75bd9749085211421af313>.
- Quvanch, Z., Qasemi, A., S., y Na, K., S. (2024). Analyzing levels, factors and coping strategies of speaking anxiety among EFL undergraduates in Afghanistan. *Cogent Education*, 11(1), 2413225.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2413225>.

- Ramírez R., L. (2022). Actitudes lingüísticas hacia el quechua y el castellano de estudiantes de Educación Básica en Huánuco: un análisis cualitativo. *SciELO*, 21(1). L<http://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22445>.
- Ramírez S., F. L., Vélez B., C. A., Rodríguez B., H. D. y Pesantez M., A. (2025). Uso del aprendizaje cooperativo para fortalecer habilidades lingüísticas en inglés en aulas de secundaria. *Código Científico Revista De Investigación*, 6(E1), 2460–2476. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE1/827>.
- Real Academia Española. (s.f.). Bilingüismo. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado el día 17 de septiembre de 2025, de <https://dle.rae.es/biling%C3%BCismo>.
- Real Academia Española. (s.f.). Multilingüismo. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado el día 17 de septiembre de 2025, de <https://dle.rae.es/multiling%C3%BCismo>.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. <https://professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/dbuyukahiska/134963/Approaches-and-Methods-in-Language-Teaching.pdf>.
- Rodríguez M., Y. C. (2014). Enseñanza del inglés desde la pedagogía de las emociones. *Revista Vinculando*, 12(2). <https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/ensenanza-ingles-pedagogia-emociones.pdf>.

- Sánchez., L. (2003). *Quechua-Spanish Bilingualism Interference and convergence in functional categories*. Rutgers University. https://annas-archive.org/slow_download/3f88256fe813db6ad2bd7e3a36408a95/0/0.
- Sánchez G., C. F. (2023). *Estrategias lúdico-pedagógicas para mejorar el inglés en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Internado Escolar Rural Solita* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstreams/9a6a68cc-616d-4711-8f6c-1cde4c6e60e0/download>.
- Santos S., O. O. (2020). Contextos bilingües y sus implicaciones didácticas: fundamentos teóricos y herramientas básicas para medir la sensibilidad intercultural, *E-AESLA*, 6(2020). <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/06/07.pdf>.
- Santos., A. (2023). Percepciones sobre la ansiedad comunicativa hacia el inglés en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(1), e1131. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1131>.
- Sierra., J. C., Ortega., V. y Zubeidat., I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar, *Mal-estar e Subjetividade*, 3(1), 10–59. <https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf>.
- Šifrar Kalan, M., & Pavlič, A. (2024). Ansiedad y producción oral en estudiantes multilingües de secundaria y universitarios. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(1), 83–100. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2343461>.
- Sola, J. H. y Parker, G. J. (1963). *Quechua: Spoken in the Ayacucho Region of Peru*. <https://theswissbay.ch/pdf/Books/Linguistics/Mega%20linguistics%20pack/South%20American/Quechuan%20&%20Aymaran/Quechua%2C%20Spoken%20Ayacucho%20%28Sola%20%26%20Parker%29.pdf>.

- Sullón A., K. N. (2022). *Aprendizaje de inglés como tercera lengua en Instituciones Educativas Interculturales Bilingües del Perú: Un estudio exploratorio en escuelas quechua, ashaninka y shipibo-konibo* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=325660>.
- Torres A., L. M. (2022). *Limitaciones y propuestas para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto rural* [Trabajo monográfico, Universidad Nacional del Santa, Facultad de Educación y Humanidades]. <https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/4111/52585.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3310>.
- Xu, H. (2023). The Relationship Between Bilingual Children's Language Anxiety and Learning Motivation. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 2319–2325. https://www.researchgate.net/publication/368384534_The_Relationship_Between_Bilingual_Children's_Language_Anxiety_and_Learning_Motivation/link/63e4f50cdea612175797377f/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19.
- Yaikhong, K., y Usaha, S. (2012). A Measure of EFL Public Speaking Class Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation and Reliability. *English Language Teaching*, 5, 23-35. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n12p23>.
- Young., D. J., James., F.L. y Vanpatten., B. (1999). *Affect in foreign language and language learning and Second Language Learning a practical guide to create a low – anxiety classroom atmosphere*. McGraw-hill fil College. <https://annas-archive.org/md5/9416e549c95e84aa729ba4022568ae51>.

Anexo

Anexo A. Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
Problema general ¿Cuál es la relación entre la ansiedad y la expresión oral en inglés de los estudiantes quechua hablantes de educación secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025? Problemas específicos a) ¿Cuál es la relación entre la ansiedad fisiológica y la fluidez en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025? b) ¿Cuál es la relación entre la ansiedad cognitiva y la coherencia y cohesión en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025? c) ¿Cuál es la relación entre la ansiedad conductual y el uso de la gramática en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de	Objetivo general Identificar la relación que existe entre la ansiedad y la expresión oral en inglés de los estudiantes quechua hablantes de educación secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025. Objetivos específicos a) Conocer la relación entre la ansiedad fisiológica y la fluidez en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025. b) Describir la relación entre la ansiedad cognitiva y la coherencia y cohesión en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025. c) Medir la relación entre la ansiedad conductual y el uso de la gramática en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de	Hipótesis general Existe relación significativa e inversa entre la ansiedad y la expresión oral en inglés de los estudiantes quechua hablantes de educación secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025. Hipótesis específicas a) Existe relación significativa e inversa entre la ansiedad fisiológica y la fluidez oral en inglés en los estudiantes quechua hablantes de educación secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025. b) Existe relación significativa e inversa entre la ansiedad cognitiva y la coherencia y cohesión en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechua hablantes de educación secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025. c) Existe relación significativa e inversa entre la ansiedad conductual y el uso de la gramática en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechua hablantes de educación secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora	Variable 1 Ansiedad Dimensiones - Ansiedad fisiológica - Ansiedad cognitiva - Ansiedad conductual Variable 2 Expresión oral en inglés Dimensiones - Fluidez - Coherencia y cohesión - Gramática - Vocabulario - Pronunciación	Tipo Investigación básica Nivel de investigación Correlacional Diseño de investigación Correlacional transversal Población 128 estudiantes matriculados del primero a quinto grado de educación secundaria en el nivel de educación secundaria de la Institución Educativa "Nuestra Señora de Asunción" del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho. Muestra 128 estudiantes matriculados (censo) del primero a quinto grado de educación secundaria en el nivel de educación secundaria de la Institución Educativa "Nuestra Señora de Asunción" del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho. Técnicas Encuesta La observación Instrumentos - Cuestionario adaptado de Public Speaking Class Anxiety Scale (PSCAS) - Rúbrica de evaluación para la expresión oral

Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025? d) ¿Cuál es la relación entre la ansiedad cognitiva y el uso de vocabulario en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025? e) ¿Cuál es la relación entre la ansiedad fisiológica y la pronunciación en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025?	Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025. d) Conocer la relación entre la ansiedad cognitiva y el uso de vocabulario en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025. e) Medir la relación entre la ansiedad fisiológica y la pronunciación en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.	de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025. d) Existe relación significativa e inversa entre la ansiedad cognitiva y el uso de vocabulario en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025. e) Existe relación significativa e inversa entre la ansiedad fisiológica y la pronunciación en la expresión oral en inglés en los estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Asunción, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.		- Ficha de evaluación para el informe docente Procesamiento de datos • En el análisis descriptivo, la información obtenida mediante el cuestionario y la rúbrica de evaluación fue sometida a un proceso de codificación, tabulación y organización de matrices. Asimismo, el cálculo del coeficiente V de Aiken se realizó empleando la herramienta Microsoft Excel. • En cuanto al análisis inferencial, procedimientos como el coeficiente Alfa de Cronbach, la prueba de normalidad y las estadísticas de correlación fueron efectuados mediante el software estadístico SPSS (versión 25), lo que permitió obtener resultados precisos y confiables.
---	---	--	--	---

Anexo B. Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario estructurado sobre ansiedad

Instrucciones:

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer cómo te sientes al momento de hablar en inglés y participar en actividades orales durante la clase.

- No hay respuestas buenas ni malas
- Responde con sinceridad
- Marca la opción que mejor refleje tu experiencia
- Tus respuestas serán tratadas de manera confidencial.

Informante: estudiante:

.....

Valoración: (1) Nunca, (2) A veces, (3) Casi siempre y (4) Siempre

Nº	Ítem	1	2	3	4
1	Me siento nervioso(a) cuando tengo que hablar en inglés frente a otros.				
2	Me tiemblan las manos cuando hablo en inglés.				
3	Mi corazón late muy rápido cuando me piden hablar en inglés.				
4	Siento que me falta el aire cuando debo responder oralmente en inglés.				
5	Me preocupa cometer errores al hablar inglés.				
6	Me bloqueo mentalmente cuando tengo que responder en inglés.				
7	Pienso que los demás me juzgan cuando hablo inglés.				
8	Me siento inseguro(a) sobre mi habilidad para hablar inglés.				
9	Evito participar en actividades orales en inglés.				
10	Busco maneras de no responder en inglés en clase.				
11	Finjo no entender para no hablar en inglés.				
12	No practico mi expresión oral porque me siento incómodo(a).				

Nota. Cuestionario adaptado de *Public Speaking Class Anxiety Scale (PSCAS)* propuesto por Yaikhong y Usaha (2012).

CIERRE

Gracias por contestar con sinceridad. Tus respuestas ayudarán a mejorar el aprendizaje oral del inglés.

Rúbrica de evaluación oral

CRITERIOS	NIVELES DE LOGRO			
	En inicio	En proceso	Logro previsto	Logro destacado
Fluidez	Emplea frases muy cortas con abundantes pausas, gestos de ayuda, dificultad para mantener el hilo del discurso.	Usa frases simples, con pausas y vacilaciones frecuentes, logra comunicar ideas básicas en temas familiares.	Discurso mayormente continuo, con algunas pausas naturales, ideas expresadas con cierta fluidez.	Discurso fluido y natural, pausas mínimas, mantiene el ritmo y la naturalidad de forma constante.
Coherencia y cohesión	Presenta ideas desordenadas, sin secuencia lógica, ausencia de conectores.	Menciona algunas ideas conectadas, pero con saltos o repeticiones innecesarias.	Ideas ordenadas y conectadas con uso básico de conectores.	Discurso claramente estructurado, uso variado y preciso de conectores y marcadores discursivos.
Gramática	Maneja estructuras incorrectas que dificultan la comprensión.	Maneja estructuras simples comprensibles, pero con errores frecuentes.	Usa adecuadas estructuras básicas con pocos errores.	Uso correcto y variado de estructuras, errores mínimos que no afectan la comunicación.
Vocabulario	Emplea vocabulario muy limitado, repite palabras básicas, dificultad para encontrar términos adecuados.	Uso de vocabulario simple, ocasionalmente busca o sustituye palabras.	Uso variado de vocabulario básico y algunas expresiones precisas.	Uso amplio y preciso de vocabulario, incluyendo colocaciones y expresiones idiomáticas simples.
Pronunciación	Demuestra una pronunciación poco clara, interferencia fuerte de la L1 o L2, requiere apoyo para ser entendido.	Pronunciación comprensible en la mayoría de los casos, pero con influencia evidente de la L1 o L2.	Pronunciación clara, inteligible, con control aceptable del acento y entonación.	Pronunciación clara y natural, control sobre acento, ritmo y entonación que favorece la comunicación.

Anexo C. Fichas de juicio de expertos

Ficha de opinión de experto/Juez

1. Datos informativos

1.1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	Dr. Pedro Huauya Quispe
Título profesional	Lic. en Educación Secundaria
Especialidad	Matemática y Física
Grado académico más alto	Doctor en Ciencias de la Educación
DNI	28299538
Celular	988337790

1.2. Datos del investigador y de trabajo de tesis

Nombre de investigador	Priscila Callañaupa Prado
Título de la investigación	Relación entre ansiedad y expresión oral en inglés en estudiantes quechuahablantes de secundaria de una institución educativa en Víctor Fajardo, Ayacucho, 2025
Diseño de investigación	No experimental correlacional transversal
Objetivo de la investigación	Determinar la relación que existe entre la ansiedad y la expresión oral en inglés de los estudiantes quechua hablantes de educación secundaria de la Institución Educativa “Nuestra Señora de Asunción”, en el distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025
Nombre de los instrumentos	● Cuestionario de ansiedad ● Ficha de evaluación ● Rúbrica
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo con la dimensión e indicador de las variables de estudio en cada uno de los instrumentos de recolección de datos
Fecha	Ayacucho, 15 de octubre de 2025

2. Criterio de validación

Estimado(a) maestro(a)/doctor(a):

Reconociendo su trayectoria académica y su espíritu colaborador, me permito solicitar su valiosa participación como experto en la evaluación del instrumento de recolección de datos, con el fin de recoger su opinión sobre la forma y el contenido de los ítems propuestos. Su experiencia contribuirá significativamente a garantizar la calidad y validez del instrumento.

A) Validez de forma del instrumento

Le agradeceré profundamente, por favor, escriba el número que corresponde de su valoración y escriba alguna sugerencia en la última columna.

Valoración: (1) Desaprobado, (2) Replantear, (3) Aprobado

Indicadores	Criterios	Valoración	Sugerencia
1. Relevante	¿El ítem es relevante para medir la variable de estudio?	3	
2. Precisión	¿Los ítems están formulados sin margen de error o interpretación subjetiva, evitando términos vagos como “mucho”, “poco” o “regular” sin definición previa.	3	

3. Objetividad	¿Cada ítem está formulado de manera neutral e imparcial, sin inducir respuestas ni reflejar prejuicios o valoraciones del investigador?	3	
4. Actualización	¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) del instrumento es apropiada?	3	
5. Organización	¿Los ítems o preguntas son suficientes para recoger datos de todos los indicadores?	3	
6. Suficiencia	¿Los ítems o preguntas responden al problema de la investigación?	3	
7. Intencionalidad	¿Cada ítem está redactado según el objetivo de la investigación?	3	
8. Consistencia	¿Los ítems o preguntas son comprensibles y están bien redactados?	3	
9. Metodología	¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente, organizado por cada variable e indicador?	2	
10. Pertinencia	¿El tipo de instrumento es pertinente para recoger datos de las variables de estudio?	3	
Suma (A)		29	Buena validez

Resultado	Intervalo	Interpretación
Desaprobado 	1- 10	Carece de validez
Replantear 	11- 20	Requiere replantear los ítems
Aprobado 	21- 30	Buena validez

B) Validación de contenido de cada uno de los ítems del cuestionario de ansiedad y ficha de evaluación

- *Pertinencia.* La pregunta o ítems tiene coherencia con los objetivos del estudio, con el indicador, dimensión y las variables de estudio
- *Relevancia.* La pregunta o ítems mide el desempeño de los indicadores, dimensión y las variables de estudio.
- *Claridad.* La pregunta está redactada de forma sencilla, precisa y comprensible, sin ambigüedades que dificulten su interpretación.

Le agradeceré profundamente, por favor, escriba el número que corresponde de su valoración y escriba alguna sugerencia en la última columna.

Valoración: (1) Desaprobado, (2) Replantear, (3) Aprobado

Preguntas	Valoración			Sugerencia
	Pertinencia (P)	Relevancia (R)	Claridad (C)	
Variable interés 1: Ansiedad (Informante el estudiante)				
Dimensión 1. Ansiedad fisiológica				
1. Me siento nervioso(a) cuando tengo que hablar en inglés frente a otros.	3	3	3	

2. Me tiemblan las manos cuando hablo en inglés.	3	3	3	
3. Mi corazón late muy rápido cuando me piden hablar en inglés.	2	2	3	
4. Siento que me falta el aire cuando debo responder oralmente en inglés.	3	3	3	
Dimensión 2. Ansiedad cognitiva				
5. Me preocupa cometer errores al hablar inglés.	3	3	3	
6. Me bloqueo mentalmente cuando tengo que responder en inglés.	3	3	3	
7. Pienso que los demás me juzgan cuando hablo inglés.	3	3	3	
8. Me siento inseguro(a) sobre mi habilidad para hablar inglés.	3	3	3	
Dimensión 3. Ansiedad conductual				
9. Evito participar en actividades orales en inglés.	3	3	3	
10. Busco maneras de no responder en inglés en clase.	3	3	3	
11. Finjo no entender para no hablar en inglés.	2	2	2	
12. No practico mi expresión oral porque me siento incómodo(a).	3	3	2	
Variable interés 2: Expresión oral en inglés (informante docente)				
Dimensión 4. Fluidez				
13. Expresa sus ideas con ritmo natural, evitando pausas innecesarias y usando combinaciones de palabras adecuadas para mantener la coherencia.	3	3	3	
Dimensión 5. Coherencia y cohesión				
14. Organiza y conecta lógicamente las ideas mediante recursos lingüísticos que permiten un discurso estructurado y claro.	3	3	3	
Dimensión 6. Gramática				

15. Aplico correctamente las reglas y estructuras gramaticales para construir enunciados precisos y ordenados.	3	3	3	
Dimensión 7. Vocabulario				
16. Usa un repertorio léxico variado y preciso, adecuado al contexto comunicativo.	3	3	3	
Dimensión 8. Pronunciación				
17. Produce sonidos, acento, ritmo y entonación clara e inteligible, priorizando la comprensión del mensaje.	3	3	3	
Suma	49	49	49	

Suma B = P + R + C = 147 (Buena validez)

Resultado	Intervalo	Interpretación
Desaprobado 	1- 51	Carece de validez
Replantear 	52- 102	Requiere replantear los ítems
Aprobado 	103-153	Buena validez

Opinión de aplicabilidad

.....Los ítems están redactados adecuadamente aplicable en la recolección de datos.....


Dr. Pedro Huauya Quispe
 Diol. N° A00843960

Firma

Nombres: Pedro Huauya Quispe

Acti
Ve a

Anexo 4. Ficha de validación de Juicio de Expertos
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

Ficha de opinión de experto/Juez

1. **Datos informativos**

1.1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	Marcos David Cervero Aróstegui
Título profesional	Lic. Castellano y Literatura - Educación Secundaria
Especialidad	Castellano y Literatura
Grado académico más alto	Doctor en Educación
DNI	20292098
Celular	966 110 966

1.2. Datos del investigador y de trabajo de tesis

Nombre de investigadores	Priscila Callañaupa Prado
Título de la investigación	Relación entre ansiedad y expresión oral en inglés en estudiantes quechua hablantes de secundaria de una institución educativa en Víctor Fajardo, Ayacucho, 2025
Diseño de investigación	No experimental correlacional transversal
Objetivo de la investigación	Determinar la relación que existe entre la ansiedad y la expresión oral en inglés de los estudiantes quechua hablantes de educación secundaria de la Institución Educativa "Nuestra Señora de Asunción", en el distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025
Nombre de los instrumentos	• Cuestionario de ansiedad • Ficha de evaluación • Rúbrica
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo con la dimensión e indicador de las variables de estudio en cada uno de los instrumentos de recolección de datos
Fecha	Ayacucho, 16 de Octubre de 2025

2. Criterio de validación

Estimado(a) maestro(a)/doctor(a):

Reconociendo su trayectoria académica y su espíritu colaborador, me permito solicitar su valiosa participación como experto en la evaluación del instrumento de recolección de datos, con el fin de recoger su opinión sobre la forma y el contenido de los ítems propuestos. Su experiencia contribuirá significativamente a garantizar la calidad y validez del instrumento.

A) Validez de forma del instrumento

Le agradeceré profundamente, por favor, escriba el número que corresponde de su valoración y escriba alguna sugerencia en la última columna.

Valoración: (1) Desaprobado, (2) Replantear, (3) Aprobado

Indicadores	Criterios	Valoración	Sugerencia
1. Relevante	¿El ítem es relevante para medir la variable de estudio?	3	
2. Precisión	¿Los ítems están formulados sin margen de error o interpretación subjetiva, evitando términos vagos como "mucho", "poco" o "regular" sin definición previa.	3	

3. Objetividad	¿Cada ítem está formulado de manera neutral e imparcial, sin inducir respuestas ni reflejar prejuicios o valoraciones del investigador?	3	
4. Actualización	¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) del instrumento es apropiada?	3	
5. Organización	¿Los ítems o preguntas son suficientes para recoger datos de todos los indicadores?	3	
6. Suficiencia	¿Los ítems o preguntas responden al problema de la investigación?	3	
7. Intencionalidad	¿Cada ítem está redactado según el objetivo de la investigación?	3	
8. Consistencia	¿Los ítems o preguntas son comprensibles y están bien redactados?	3	
9. Metodología	¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente, organizado por cada variable e indicador?	3	
10. Pertinencia	¿El tipo de instrumento es pertinente para recoger datos de las variables de estudio?	3	
Suma (A)		30	Buena validez

Resultado	Intervalo	Interpretación
Desaprobado	1- 10	Carece de validez
Replantear	11- 20	Requiere replantear los ítems
Aprobado	21- 30	Buena validez

B) Validación de contenido de cada uno de los ítems del cuestionario de ansiedad y ficha de evaluación

- *Pertinencia.* La pregunta o ítems tiene coherencia con los objetivos del estudio, con el indicador, dimensión y las variables de estudio
- *Relevancia.* La pregunta o ítems mide el desempeño de los indicadores, dimensión y las variables de estudio.
- *Claridad.* La pregunta está redactada de forma sencilla, precisa y comprensible, sin ambigüedades que dificultan su interpretación.

Le agradeceré profundamente, por favor, escriba el número que corresponde de su valoración y escriba alguna sugerencia en la última columna.

Valoración: (1) Desaprobado, (2) Replantear, (3) Aprobado

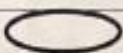
Preguntas	Valoración			Sugerencia
	Pertinencia(P)	Relevancia (R)	Claridad (C)	
Variable interés 1: Ansiedad (Informante el estudiante)				
Dimensión 1. Ansiedad fisiológica				

1. Me considero una persona nerviosa y/o ansiosa? **SÍ/N**

1. Me siento nervioso(a) cuando tengo que hablar en inglés frente a otros.	3	3	3	
2. Me tiemblan las manos cuando hablo en inglés.	3	3	3	
3. Mi corazón late muy rápido cuando me piden hablar en inglés.	3	2	3	
4. Siento que me falta el aire cuando debo responder oralmente en inglés.	3	3	3	
Dimensión 2. Ansiedad cognitiva				
5. Me preocupa cometer errores al hablar inglés.	3	3	3	
6. Me bloqueo mentalmente cuando tengo que responder en inglés.	3	3	3	
7. Pienso que los demás me juzgan cuando hablo inglés.	3	3	3	
8. Me siento inseguro(a) sobre mi habilidad para hablar inglés.	3	3	3	
Dimensión 3. Ansiedad conductual				
9. Evito participar en actividades orales en inglés.	3	2	3	
10. Busco maneras de no responder en inglés en clase.	3	3	3	
11. Finjo no entender para no hablar en inglés.	3	3	3	
12. No practico mi expresión oral porque me siento incómodo(a).	3	3	3	
Variable interés 2: Expresión oral en inglés (informante docente)				
Dimensión 4. Fluidez				
13. Expreso mis ideas con ritmo natural, evitando pausas innecesarias y usando combinaciones de palabras adecuadas para mantener la coherencia.	3	3	3	
Dimensión 5. Coherencia y cohesión				

14. Organiza y conecta lógicamente las ideas mediante recursos lingüísticos que permiten un discurso estructurado y claro.	3	3	3	
Dimensión 6. Gramática				
15. Aplico correctamente las reglas y estructuras gramaticales para construir enunciados precisos y ordenados.	3	3	3	
Dimensión 7. Vocabulario				
16. Usa un repertorio léxico variado y preciso, adecuado al contexto comunicativo.	3	3	3	
Dimensión 8. Pronunciación				
17. Produce sonidos, acento, ritmo y entonación clara e inteligible, priorizando la comprensión del mensaje.	3	3	3	
Suma	51	49	51	

$$\text{Suma B} = P + R + C = 15.1$$

Resultado	Intervalo	Interpretación
Desaprobado 	1-51	Carece de validez
Replantear 	52-102	Requiere replantear los ítems
Aprobado 	103-153	Buena validez

Resumen:

$$\text{Validez de contenido} = \frac{A+B}{2} =$$

Opinión de aplicabilidad

pienso que es bastante adecuado ya que el contenido ya fue validado

Firma

Nombres:

Marcus D. Caron Móstegni
DNI 28292098

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

Ficha de opinión de experto/Juez

1. Datos informativos

1.1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	Efrain Arturo Punto Noriega
Título profesional	Licenciado en Educación
Especialidad	Inglés
Grado académico más alto	Maestro en Educación
DNI	41697321
Celular	929380999

1.2. Datos del investigador y de trabajo de tesis

Nombre de investigadores	Priscila Callañaupa Prado
Título de la investigación	Relación entre ansiedad y expresión oral en inglés en estudiantes quechuahablantes de secundaria de una institución educativa en Víctor Fajardo, Ayacucho, 2025
Diseño de investigación	No experimental correlacional transversal
Objetivo de la investigación	Determinar la relación que existe entre la ansiedad y la expresión oral en inglés de los estudiantes quechua hablantes de educación secundaria de la Institución Educativa "Nuestra Señora de Asunción", en el distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025
Nombre de los instrumentos	• Cuestionario de ansiedad • Ficha de evaluación • Rúbrica
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo con la dimensión e indicador de las variables de estudio en cada uno de los instrumentos de recolección de datos
Fecha	Ayacucho, 14 de octubre de 2025

2. Criterio de validación

Estimado(a) maestro(a)/doctor(a):

Reconociendo su trayectoria académica y su espíritu colaborador, me permito solicitar su valiosa participación como experto en la evaluación del instrumento de recolección de datos, con el fin de recoger su opinión sobre la forma y el contenido de los ítems propuestos. Su experiencia contribuirá significativamente a garantizar la calidad y validez del instrumento.

A) Validez de forma del instrumento

Le agradeceré profundamente, por favor, escriba el número que corresponde de su valoración y escriba alguna sugerencia en la última columna.

Valoración: (1) Desaprobado, (2) Replantear, (3) Aprobado

Indicadores	Criterios	Valoración	Sugerencia
1. Relevante	¿El ítem es relevante para medir la variable de estudio?	3	
2. Precisión	¿Los ítems están formulados sin margen de error o interpretación subjetiva, evitando términos vagos como "mucho", "poco" o "regular" sin definición previa.	3	

3. Objetividad	¿Cada ítem está formulado de manera neutral e imparcial, sin inducir respuestas ni reflejar prejuicios o valoraciones del investigador?	3	
4. Actualización	¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) del instrumento es apropiada?	3	
5. Organización	¿Los ítems o preguntas son suficientes para recoger datos de todos los indicadores?	3	
6. Suficiencia	¿Los ítems o preguntas responden al problema de la investigación?	3	
7. Intencionalidad	¿Cada ítem está redactado según el objetivo de la investigación?	3	
8. Consistencia	¿Los ítems o preguntas son comprensibles y están bien redactados?	3	
9. Metodología	¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente, organizado por cada variable e indicador?	3	
10. Pertinencia	¿El tipo de instrumento es pertinente para recoger datos de las variables de estudio?	3	
Suma (A)		30	Buena validez

Resultado	Intervalo	Interpretación
Desaprobado 	1- 10	Carece de validez
Replantear 	11- 20	Requiere replantear los ítems
Aprobado 	21- 30	Buena validez

B) Validación de contenido de cada uno de los ítems del cuestionario de ansiedad y ficha de evaluación

- *Pertinencia.* La pregunta o ítems tiene coherencia con los objetivos del estudio, con el indicador, dimensión y las variables de estudio
- *Relevancia.* La pregunta o ítems mide el desempeño de los indicadores, dimensión y las variables de estudio.
- *Claridad.* La pregunta está redactada de forma sencilla, precisa y comprensible, sin ambigüedades que dificultan su interpretación.

Le agradeceré profundamente, por favor, escriba el número que corresponde de su valoración y escriba alguna sugerencia en la última columna.

Valoración: (1) Desaprobado, (2) Replantear, (3) Aprobado

Preguntas	Valoración			Sugerencia
	Pertinencia(P)	Relevancia (R)	Claridad (C)	
Variable interés 1: Ansiedad (Informante el estudiante)				
Dimensión 1. Ansiedad fisiológica				

1. Me siento nervioso(a) cuando tengo que hablar en inglés frente a otros.	3	3	3	
2. Me tiemblan las manos cuando hablo en inglés.	3	3	3	
3. Mi corazón late muy rápido cuando me piden hablar en inglés.	3	3	3	
4. Siento que me falta el aire cuando debo responder oralmente en inglés.	3	3	3	
Dimensión 2. Ansiedad cognitiva				
5. Me preocupa cometer errores al hablar inglés.	3	3	3	
6. Me bloqueo mentalmente cuando tengo que responder en inglés.	3	3	3	
7. Pienso que los demás me juzgan cuando hablo inglés.	3	3	3	
8. Me siento inseguro(a) sobre mi habilidad para hablar inglés.	3	3	3	
Dimensión 3. Ansiedad conductual				
9. Evito participar en actividades orales en inglés.	3	3	3	
10. Busco maneras de no responder en inglés en clase.	3	3	3	
11. Fingo no entender para no hablar en inglés.	3	3	3	
12. No practico mi expresión oral porque me siento incómodo(a).	3	3	3	
Variable interés 2: Expresión oral en inglés (informante docente)				
Dimensión 4. Fluidez				
13. Expreso sus ideas con ritmo natural, evitando pausas innecesarias y usando combinaciones de palabras adecuadas para mantener la coherencia.	3	3	3	
Dimensión 5. Coherencia y cohesión				

14. Organiza y conecta lógicamente las ideas mediante recursos lingüísticos que permiten un discurso estructurado y claro.	3	3	3	
Dimensión 6. Gramática				
15. Aplico correctamente las reglas y estructuras gramaticales para construir enunciados precisos y ordenados.	3	3	3	
Dimensión 7. Vocabulario				
16. Usa un repertorio léxico variado y preciso, adecuado al contexto comunicativo.	3	3	3	
Dimensión 8. Pronunciación				
17. Produce sonidos, acento, ritmo y entonación clara e inteligible, priorizando la comprensión del mensaje.	3	3	3	
Suma	3	3	3	

Suma B = P+ R + C = 151 (buena validez)

Resultado	Intervalo	Interpretación
Desaprobado 	1- 151	Carece de validez
Replantear 	52- 102	Requiere replantear los ítems
Aprobado 	103-153	Buena validez

Resumen:

$$\text{Validez de contenido} = \frac{A+B}{2} =$$

Opinión de aplicabilidad

Buena validez.....



Firma

Nombres: Mtro. Efraín Arturo Punto Noriega

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

Ficha de opinión de experto/Juez

1. Datos informativos

1.1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	Julia Rosa Rivas Parra
Título profesional	Psicóloga
Especialidad	Psicología
Grado académico más alto	Magister en Psicología educativa
DNI	28286011
Celular	923298661

1.2. Datos del investigador y de trabajo de tesis

Nombre de investigadores	Priscila Callañaupa Prado
Título de la investigación	Relación entre ansiedad y expresión oral en inglés en estudiantes quechuahablantes de secundaria de una institución educativa en Víctor Fajardo, Ayacucho, 2025
Diseño de investigación	No experimental correlacional transversal
Objetivo de la investigación	Determinar la relación que existe entre la ansiedad y la expresión oral en inglés de los estudiantes quechua hablantes de educación secundaria de la Institución Educativa "Nuestra Señora de Asunción", en el distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025
Nombre de los instrumentos	• Cuestionario de ansiedad • Ficha de evaluación • Rúbrica
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo con la dimensión e indicador de las variables de estudio en cada uno de los instrumentos de recolección de datos
Fecha	Ayacucho, 16 de octubre de 2025

2. Criterio de validación

Estimado(a) maestro(a)/doctor(a):

Reconociendo su trayectoria académica y su espíritu colaborador, me permito solicitar su valiosa participación como experto en la evaluación del instrumento de recolección de datos, con el fin de recoger su opinión sobre la forma y el contenido de los ítems propuestos. Su experiencia contribuirá significativamente a garantizar la calidad y validez del instrumento.

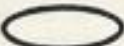
A) Validez de forma del instrumento

Le agradeceré profundamente, por favor, escriba el número que corresponde de su valoración y escriba alguna sugerencia en la última columna.

Valoración: (1) Desaprobado, (2) Replantear, (3) Aprobado

Indicadores	Criterios	Valoración	Sugerencia
1. Relevante	¿El ítem es relevante para medir la variable de estudio?	3	
2. Precisión	¿Los ítems están formulados sin margen de error o interpretación subjetiva, evitando términos vagos como "mucho", "poco" o "regular" sin definición previa.	3	

3. Objetividad	¿Cada ítem está formulado de manera neutral e imparcial, sin inducir respuestas ni reflejar prejuicios o valoraciones del investigador?	3	
4. Actualización	¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) del instrumento es apropiada?	3	
5. Organización	¿Los ítems o preguntas son suficientes para recoger datos de todos los indicadores?	3	
6. Suficiencia	¿Los ítems o preguntas responden al problema de la investigación?	3	
7. Intencionalidad	¿Cada ítem está redactado según el objetivo de la investigación?	3	
8. Consistencia	¿Los ítems o preguntas son comprensibles y están bien redactados?	3	
9. Metodología	¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente, organizado por cada variable e indicador?	3	
10. Pertinencia	¿El tipo de instrumento es pertinente para recoger datos de las variables de estudio?	3	
Suma (A)		30	Buena validez

Resultado	Intervalo	Interpretación
Desaprobado 	1- 10	Carece de validez
Replantear 	11- 20	Requiere replantear los ítems
Aprobado 	21- 30	Buena validez

B) Validación de contenido de cada uno de los ítems del cuestionario de ansiedad y ficha de evaluación

- **Pertinencia.** La pregunta o ítems tiene coherencia con los objetivos del estudio, con el indicador, dimensión y las variables de estudio
- **Relevancia.** La pregunta o ítems mide el desempeño de los indicadores, dimensión y las variables de estudio.
- **Claridad.** La pregunta está redactada de forma sencilla, precisa y comprensible, sin ambigüedades que dificultan su interpretación.

Le agradeceré profundamente, por favor, escriba el número que corresponde de su valoración y escriba alguna sugerencia en la última columna.

Valoración: (1) Desaprobado, (2) Replantear, (3) Aprobado

Preguntas	Valoración			Sugerencia
	Pertinencia (P)	Relevancia (R)	Claridad (C)	
Variable interés 1: Ansiedad (Informante el estudiante).				
Dimensión 1. Ansiedad fisiológica				

1. Me siento nervioso(a) cuando tengo que hablar en inglés frente a otros.	3	3	3	
2. Me tiemblan las manos cuando hablo en inglés.	3	3	3	
3. Mi corazón late muy rápido cuando me piden hablar en inglés.	3	3	3	
4. Siento que me falta el aire cuando debo responder oralmente en inglés.	3	3	3	
Dimensión 2. Ansiedad cognitiva				
5. Me preocupa cometer errores al hablar inglés.	3	3	3	
6. Me bloqueo mentalmente cuando tengo que responder en inglés.	3	3	3	
7. Pienso que los demás me juzgan cuando hablo inglés.	3	3	3	
8. Me siento inseguro(a) sobre mi habilidad para hablar inglés.	3	3	3	
Dimensión 3. Ansiedad conductual				
9. Evito participar en actividades orales en inglés.	3	3	3	
10. Busco maneras de no responder en inglés en clase.	3	3	3	
11. Finjo no entender para no hablar en inglés.	3	3	3	
12. No practico mi expresión oral porque me siento incómodo(a).	3	3	3	
Variable interés 2: Expresión oral en inglés (informante docente)				
Dimensión 4. Fluidez				
13. Expreso sus ideas con ritmo natural, evitando pausas innecesarias y usando combinaciones de palabras adecuadas para mantener la coherencia.	3	3	3	
Dimensión 5. Coherencia y cohesión				

14. Organiza y conecta lógicamente las ideas mediante recursos lingüísticos que permiten un discurso estructurado y claro.	3	3	3	
Dimensión 6. Gramática				
15. Aplico correctamente las reglas y estructuras gramaticales para construir enunciados precisos y ordenados.	3	3	3	
Dimensión 7. Vocabulario				
16. Usa un repertorio léxico variado y preciso, adecuado al contexto comunicativo.	3	3	3	
Dimensión 8. Pronunciación				
17. Produce sonidos, acento, ritmo y entonación clara e inteligible, priorizando la comprensión del mensaje.	3	3	3	
Suma	51	51	51	

$$\text{Suma B} = P + R + C = 153$$

Resultado	Intervalo	Interpretación
Desaprobado	1-57	Carece de validez
Replantear	58-102	Requiere replantear los ítems
Aprobado	103-153	Buena validez

Resumen:

$$\text{Validez de contenido} = \frac{A+B}{2} =$$

Opinión de aplicabilidad

Esta buena planteado el cuestionario de ansiedad y lo para de evaluar.

Firma
Nombres:


Julia Rosa Fuenfuen
DNI 2828604

Anexo D. Resultados de juicio de expertos mediante V de Aiken

	n.º de expertos				
Criterios	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	V de Aiken
1. Relevante	3	3	3	3	1,00
2. Precisión	3	3	3	3	1,00
3. Objetividad	3	3	3	3	1,00
4. Actualización	3	3	3	3	1,00
5. Organización	3	3	3	3	1,00
6. Suficiencia	3	3	3	3	1,00
7. Intencionalidad	3	3	3	3	1,00
8. Consistencia	3	3	3	3	1,00
9. Metodología	2	3	3	3	0,92
10. Pertinencia	3	3	3	3	1,00
V de Aiken (coef.)	0,97	1,00	1,00	1,00	
V de Aiken promedio	0,99				

Anexo E. Registro de datos

n.º	Items del cuestionario												Items de la rúbrica				
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	C1	C2	C3	C4	C5
E1	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	2	4	2	1	1	1	2
2	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	1	1	1	1	1
3	4	2	4	2	4	4	4	4	3	3	3	4	1	1	1	1	1
4	3	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1
5	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	3	2	3	2	3
6	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
7	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	1	1	1	1	1
8	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	1	1	1	1	1
9	4	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	1	1	1	1	1
10	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	1	1	1	1	1
11	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	1	2
12	5	2	3	1	4	4	4	4	3	3	3	1	1	1	1	1	1
13	4	4	4	1	4	4	4	3	1	4	1	3	2	1	1	1	2
14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	2	3	2	3
16	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	2	1	1	2	1
17	3	3	4	3	4	3	4	3	1	3	1	4	1	1	1	1	1
18	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	1	1	1	1	1
19	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	1	1	1	1	1
20	3	2	3	2	3	4	4	3	3	3	4	4	1	1	1	1	1
21	3	2	3	4	4	3	4	3	4	3	2	1	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
24	3	1	3	2	4	3	3	3	1	2	2	4	1	1	1	2	1
25	4	3	2	4	4	4	3	4	3	3	1	4	1	1	1	1	1
26	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	1	1	1	1	1
27	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	1	1	1	1	1
28	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
29	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	1	1	1	1	1
30	4	4	3	1	4	4	4	4	4	3	1	4	1	1	1	1	1
31	4	1	4	1	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
32	4	1	4	1	4	4	4	4	1	4	1	4	1	1	1	1	1
33	4	1	3	3	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
34	3	1	3	3	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
35	1	1	1	1	3	4	1	2	1	1	1	1	2	3	2	2	3
36	4	1	3	2	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
37	4	1	4	1	4	4	4	4	3	3	1	4	1	2	1	1	2
38	4	3	3	1	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
39	4	2	3	3	4	4	4	4	4	3	2	3	1	1	1	1	1
40	3	2	1	2	3	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2
41	2	1	1	1	3	2	1	2	1	4	1	1	3	3	3	4	4
42	1	1	1	1	1	3	2	2	2	2	1	2	3	3	3	4	4
43	4	2	3	3	4	4	4	4	4	3	1	3	1	1	1	1	1
44	4	4	3	1	4	4	4	4	3	3	1	4	1	1	1	1	1
45	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
46	2	1	2	2	4	2	3	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2
47	3	1	3	1	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1

48	4	1	3	1	3	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
49	3	3	1	1	3	4	4	3	3	3	1	3	1	1	1	1	1
50	4	2	3	3	4	3	4	4	1	3	3	3	2	2	2	2	2
51	3	1	2	1	4	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2
52	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
53	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2	3
54	3	1	3	3	3	4	4	3	3	3	1	3	1	2	1	2	2
55	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	1	1	1	1	1
56	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	1	3	1	1	1	2
57	4	1	3	3	4	3	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
58	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1	1	1
59	3	1	3	3	4	4	4	4	4	4	3	1	3	1	1	2	2
60	4	3	3	1	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
61	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	1	4	3	1	1	1	1
62	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
63	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	2	3	1	1	1	1	1
64	4	4	1	4	3	3	3	4	4	3	2	4	1	1	1	1	1
65	4	3	3	3	4	4	4	3	3	2	2	3	1	1	1	1	1
66	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	1	1	1	1	1
67	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	1	3	1	1	1	1	1
68	4	4	4	4	3	2	3	3	4	3	3	3	1	1	1	1	1
69	3	1	3	3	4	3	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1
70	3	2	4	4	4	4	4	3	3	2	3	1	1	1	1	1	1
71	4	1	3	3	4	3	4	4	3	4	1	4	1	1	1	1	1
72	3	3	4	3	4	3	4	4	1	1	1	1	1	1	2	2	2
73	4	2	3	4	4	3	4	4	2	4	4	2	1	1	1	1	1
74	3	1	1	3	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
75	3	1	4	1	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
76	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	1	2	1	1	2
77	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	3	3
78	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	1	1	1	1	1
79	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	1	1	1	1	1
80	2	2	3	1	3	3	1	3	3	3	1	1	3	2	2	2	3
81	3	1	4	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1
82	4	1	3	1	3	3	3	3	1	2	1	2	1	2	2	2	3
83	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	2	2	3	3	3
84	1	1	1	1	3	3	1	3	1	1	3	2	2	2	2	2	3
85	3	1	1	2	3	3	4	4	2	3	3	2	1	1	1	1	2
86	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	1	1	1	1	1	2
87	4	3	4	3	4	4	4	4	3	2	4	3	1	1	1	1	1
88	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	1	1	1	1	1
89	1	2	1	1	3	3	1	3	3	1	1	1	2	2	2	3	3
90	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	1	1	1	1	1
91	4	1	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	1	1	1	1	1
92	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	2	2	3	3	3
93	4	3	4	2	3	4	3	3	3	4	1	3	1	1	1	1	1
94	4	3	3	3	4	4	4	4	3	1	1	3	1	1	1	1	2
95	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	1	4	1	1	1	1	1
96	3	4	3	3	4	4	3	4	3	3	1	3	1	1	1	1	1
97	3	3	3	1	4	4	4	3	4	1	1	4	1	1	1	1	2
98	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	2	4	1	1	1	1	2
99	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1

100	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
101	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1
102	3	4	3	3	4	4	3	2	3	1	1	3	1	1	1	1	1
103	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	1	1	1	1	1
104	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	1	1	1	1	1
105	3	4	3	3	4	3	3	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1
106	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	2
107	4	4	3	2	3	4	4	4	3	3	3	3	1	1	1	1	2
108	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	1	1	1	1	1
109	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	1	1	1	1	1
110	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	1	1	1	1	1
111	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
112	4	1	3	1	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
113	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	1	1	1	1	1
114	4	4	4	1	3	3	3	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
115	4	1	1	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
116	3	3	2	3	3	1	3	3	2	3	1	3	1	1	1	1	1
117	4	4	1	4	4	4	4	4	4	3	1	4	1	1	1	1	1
118	4	1	3	3	4	4	3	4	3	3	1	3	1	1	1	1	1
119	3	3	3	1	3	4	4	4	4	4	1	4	2	1	1	1	1
120	3	3	3	1	4	4	3	4	3	3	1	3	1	1	1	1	1
121	3	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3	2	2	3
122	4	3	1	1	3	4	4	1	4	1	1	1	2	2	2	2	2
123	3	3	3	3	3	1	1	2	3	1	1	3	2	2	2	2	2
124	4	1	4	1	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
125	4	1	1	1	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	1
126	3	1	3	3	3	4	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1
127	4	3	3	1	4	4	4	4	4	1	1	4	1	1	1	1	1
128	3	4	4	2	4	4	2	2	4	4	4	1	1	1	1	1	1

Anexo F. Base de datos de la prueba piloto

Estudiantes participantes	Ítems del cuestionario											
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
2	1	1	1	2	3	2	2	3	2	2	3	2
3	3	3	2	3	4	4	4	3	4	4	1	3
4	3	1	1	2	3	3	4	4	2	3	3	2
5	1	1	2	1	3	4	2	3	2	2	3	2
6	4	3	4	3	4	3	4	4	4	2	4	3
7	3	4	2	3	4	4	3	2	3	1	1	3
8	1	2	1	1	3	3	1	2	2	1	1	1
9	1	1	2	1	2	3	1	2	1	1	2	1
10	3	3	3	2	4	4	3	4	3	3	1	3

Estudiantes participantes	Ítems de la rúbrica				
	Fluidez	Coherencia y cohesión	Gramática	Vocabulario	Pronunciación
1	2	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2
3	2	2	2	2	2
4	1	1	1	1	1
5	2	2	2	2	2
6	2	2	2	3	2
7	2	2	2	2	2
8	2	2	2	2	2
9	2	3	3	3	3
10	2	2	2	2	2

Anexo G. Datos obtenidos de SPSS

Confiabilidad de instrumentos

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	10	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	10	100,0

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

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	10	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	10	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,858	12

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,957	5

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Ansiedad	,239	128	,000	,834	128	,000
A_FISIO	,177	128	,000	,905	128	,000
A_COG	,217	128	,000	,782	128	,000
A_COND	,198	128	,000	,882	128	,000
Expresión oral en inglés	,368	128	,000	,606	128	,000
Fluidez	,473	128	,000	,522	128	,000
Coherencia y cohesión	,477	128	,000	,514	128	,000
Gramática	,481	128	,000	,502	128	,000
Vocabulario	,463	128	,000	,533	128	,000
Pronunciación	,419	128	,000	,634	128	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Correlaciones

			A_COG (Agrupada)	Coherencia y cohesión
Rho de Spearman	A_COG (Agrupada)	Coefficiente de correlación	1,000	-,637**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	128	128
	Coherencia y cohesión	Coefficiente de correlación	-,637**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	128	128

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

Correlaciones

			A_COG (Agrupada)	Vocabulario
Rho de Spearman	A_COG (Agrupada)	Coefficiente de correlación	1,000	-,638**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	128	128
	Vocabulario	Coefficiente de correlación	-,638**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	128	128

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

Correlaciones

			A_COND (Agrupada)	Gramática
Rho de Spearman	A_COND (Agrupada)	Coefficiente de correlación	1,000	-,634**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	128	128
	Gramática	Coefficiente de correlación	-,634**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	128	128

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

Correlaciones

			Ansiedad	Expresión oral en inglés
Rho de Spearman	Ansiedad	Coefficiente de correlación	1,000	-,623**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	128	128
	Expresión oral en inglés	Coefficiente de correlación	-,623**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	128	128

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

Correlaciones

			A_FISIO (Agrupada)	Pronunciación
Rho de Spearman	A_FISIO (Agrupada)	Coefficiente de correlación	1,000	-,509**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	128	128
	Pronunciación	Coefficiente de correlación	-,509**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	128	128

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

Correlaciones

			A_FISIO (Agrupada)	Fluidez
Rho de Spearman	A_FISIO (Agrupada)	Coefficiente de correlación	1,000	-,547**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	128	128
	Fluidez	Coefficiente de correlación	-,547**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	128	128

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

Anexo H. Aprobación de la IE



PERÚ Ministerio de Educación

“Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana”

Ayacucho, 14 de octubre del 2025

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JEC NUESTRA SEÑORA DE ASUNCIÓN DE SARHUA,

AUTORIZA

A la profesora **PRISCILA CALLAÑAUPA PRADO**, identificada con **DNI n.º 75057360**, bachiller de la escuela profesional de educación secundaria, pueda ingresar a los diferentes grados y secciones de 1ero a 5to grado de secundaria de la institución educativa Nuestra Señora de Asunción a fin de desarrollar su actividad del Proyecto de Tesis titulada: **Relación entre ansiedad y expresión oral en inglés en estudiantes quechuahablantes de secundaria de una institución educativa en Víctor Fajardo, Ayacucho, 2025.**

Por lo que, esta dirección **AUTORIZA** al recurrente, realizar la correspondiente actividad, debiendo que los docentes de inglés brindar las facilidades al caso.

Atentamente,



DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
DE VÍCTOR FAJARDO

Prof. *Rogelio Calderón Quispe*
DIRECTOR (a)
DNI: 78302292

Anexo I. Consentimiento voluntario



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA**
Facultad de Ciencias de la Educación
Escuela Profesional de Educación Secundaria

Consentimiento Informado

ESTUDIO: *Relación entre ansiedad y expresión oral en inglés en estudiantes quechua hablantes de secundaria de una institución educativa en Víctor Fajardo, Ayacucho, 2025*

Nombre de la investigadora responsable: Priscila Callañaupa Prado

¿Para qué se firma este documento?

Lo firma para poder participar en el estudio.

¿Por qué se está haciendo este estudio de investigación?

Esta investigación es realizada con el objetivo determinar la relación que existe entre la ansiedad y la expresión oral en inglés de los estudiantes quechua hablantes de educación secundaria de la Institución Educativa “Nuestra Señora de Asunción”, en el distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho, 2025.

¿Qué pasa si digo “sí, quiero participar en el estudio”?

Si dice que sí, esto significa que: Aceptan que su hijo(a) participe voluntariamente en el estudio. Su hijo(a) realizará actividades específicas del estudio: responder un cuestionario sobre ansiedad (aprox. 10 minutos) y realizar una o más actividades de expresión oral en inglés que serán evaluadas con una rúbrica (duración total aproximada: 10 minutos). Si las actividades incluyen grabaciones de audio o video, dichas grabaciones serán usadas solo para análisis del estudio, estarán identificadas con códigos (no nombres) y se guardarán en un lugar seguro. Las grabaciones se eliminarán después de realizar el estudio.

¿Cuánto tiempo tomará la encuesta y la evaluación oral en inglés?

El estudio tomará alrededor de 20 minutos de su tiempo.

¿Qué pasa si digo “no quiero participar en el estudio”?

La participación no implica ningún costo económico ni afectará las calificaciones ni la relación docente-estudiante. No habrá sanciones si deciden no participar.

¿Qué pasa si digo que sí, pero cambio de opinión más tarde?

Usted puede dejar de participar en el estudio en cualquier momento. A usted no se le penalizará. Solo tiene que comunicarnos su decisión.

¿Quién verá mis respuestas?

Las únicas personas autorizadas para ver sus respuestas son las que trabajan en el estudio y las que se aseguran de que éste se realice de manera correcta. Cuando compartamos los resultados del estudio no incluiremos su nombre.

¿Me costará algo participar en el estudio?

No.

¿Qué debo hacer si tengo preguntas?

Si bien no debería haber preguntas durante el estudio, Ud. puede llamar al responsable del estudio en cualquier momento. Prof. Priscila Callañaupa Prado, celular 967056448.

¿Tengo que firmar este documento?

Fírmelo solamente si desea participar en el estudio.

Al firmar este documento está diciendo que:

- ☐ Está de acuerdo con participar en el estudio.
- ☐ Le hemos explicado la información que contiene este documento y hemos contestado todas sus preguntas.

Usted sabe que:

- ☐ No tiene que responder preguntas que no quiera contestar.
- ☐ En cualquier momento, puede dejar de contestar nuestras preguntas y no le pasará nada a usted.

HE LEÍDO Y COMPRENDIDO. HE QUEDADO SATISFECHO. MIS PREGUNTAS HAN SIDO RESPONDIDAS.

YO, VOLUNTARIAMENTE PERMITO LA PARTICIPACIÓN DE MI MENOR HIJO, EN EL ESTUDIO.

Sarhua,..... de.....del 2025.

Firma del Participante
Apellidos y nombres
DNI:

Firma del testigo
Apellidos y nombres del apoderado
DNI:

Firma del responsable del estudio
DNI: 75057360

Anexo J. Guía de preguntas

PROPÓSITO GENERAL DE LAS PREGUNTAS

Evaluar el nivel de expresión oral en inglés en estudiantes quechuahablantes del nivel secundaria, considerando:

1.º y 2do GRADO – Nivel muy básico

Tema: Personal information (información personal)

1. What is your name?
2. How old are you?
3. Where are you from?
4. What is your favorite color?
5. What do you like to eat?
6. Can you spell your name?
7. Who is your best friend?
8. What is your favorite animal?
9. Say three things you like.

Introduce yourself (Name, age, country, favorite food).

3.º - 5to GRADO – Nivel básico

Tema: Daily routine, Professions, personal information

Introduce yourself (Name, age, country, favorite food).

1. What time do you get up?
2. What do you eat for breakfast?
3. What time do you go to school?
4. What time do you go to bed?
5. What job do you like? Why?
6. Who works in a hospital?
7. What is your favorite profession? Why?
8. Tell me about your favorite day of the week.
9. What profession is important in your community? Why?

Anexo K. Fotografías

Bloque I: Evaluación de la expresión oral en inglés a estudiantes del nivel secundaria de la IE Nuestra Señora de Asunción



Evaluación oral en inglés a estudiantes de primer grado



Evaluación oral en inglés a estudiantes de segundo grado



Evaluación oral en inglés a estudiantes de tercer grado



Evaluación oral en inglés a estudiantes de cuarto grado



Evaluación oral en inglés a estudiantes de quinto grado

Bloque II: Resolución de cuestionarios de ansiedad por parte de los estudiantes del nivel secundaria de la IE Nuestra Señora de Asunción



Estudiantes de primer grado resolviendo el cuestionario



Estudiantes de segundo grado resolviendo el cuestionario



Estudiantes de tercer grado resolviendo el cuestionario



Estudiantes de cuarto grado resolviendo el cuestionario



Estudiantes de quinto grado resolviendo el cuestionario

Anexo L. Plan de mejora

PLAN DE MEJORA PARA LA REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD Y EL FORTALECIMIENTO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ESTUDIANTES QUECHUAHABLANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

I. Introducción

Con base en este estudio, se presenta el siguiente plan de mejora, el cual se enfoca en la selección de estrategias y actividades útiles para fortalecer la oralidad en inglés y disminuir la ansiedad en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Nuestra Señora de Asunción”, del distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo.

El plan propuesto constituye una medida alterna frente al problema de la ansiedad en el discurso oral del inglés como lengua extranjera en diversas instituciones educativas EIB del ámbito ayacuchano. Por ello, se reúne estrategias que los docentes del área de inglés pueden utilizar para fomentar el trabajo cooperativo, reducir el miedo y, fundamentalmente, fortalecer la confianza del estudiante en diversas situaciones de producción oral del idioma inglés en el aula.

Dado que los resultados de esta investigación demuestran que la ansiedad es una respuesta emocional negativa que afecta de manera inversa el progreso oral del estudiante en el idioma, se dan a conocer diversas estrategias propuestas por investigadores, cuyo valor y eficacia han sido demostrados en la práctica, producto de investigaciones experimentales, las cuales se pueden adaptar al contexto y a la realidad estudiantil.

II. Justificación

La ansiedad es uno de los factores emocionales que más afectan al estudiante aprendiz en el proceso del discurso oral del idioma inglés. Los hallazgos de este estudio evidencian la existencia de una relación significativa e inversa entre la ansiedad y la expresión oral en inglés, lo que demuestra que niveles elevados de ansiedad afectan negativamente el desempeño oral de los estudiantes.

Esta situación indica la existencia de un problema educativo relevante, especialmente en un contexto de estudiantes quechuahablantes, quienes enfrentan dificultades lingüísticas, emocionales y socioculturales en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por ende, se propone el siguiente plan como un aporte académico y pedagógico derivado de los resultados del estudio, que se orienta al fortalecimiento de la expresión oral en inglés mediante estrategias didácticas que aumentan la confianza y reducen la ansiedad durante el proceso de aprendizaje, sin que ello implique una intervención experimental, preservando el carácter correlacional de la investigación.

III. Fundamentos

a) Fundamentación pedagógica

Para proponer las estrategias y actividades pedagógicas dentro del presente plan, se parte del enfoque comunicativo, cuya prioridad es promover el uso del lenguaje en escenarios reales de interactividad, con el fin de fortalecer el desarrollo integral de la competencia comunicativa en los estudiantes de manera natural u espontánea y progresiva. De acuerdo con Richards (2006), este enfoque sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso que requiere de la utilidad significativa del idioma, donde el estudiantado aprende a interactuar mediante actividades que simulan situaciones auténticas, favoreciendo la fluidez, la coherencia y la confianza al hablar.

Además, Richards y Rodgers (2014) sostienen que este enfoque trasciende la enseñanza tradicional basada en el memorismo gramatical, dando lugar a una metodología más participativa, interactiva y centrada en el estudiante, en la que los errores se perciben como parte natural del aprendizaje. Este punto de vista resulta pertinente en contextos bilingües, como es el caso de los estudiantes quechuahablantes, ya que propicia un aprendizaje progresivo, significativo y emocionalmente seguro, contribuyendo a la reducción de la ansiedad comunicativa y al fortalecimiento de la expresión oral en inglés.

b) Fundamento sociológico

La fundamentación sociológica del plan se basa en los principios del enfoque intercultural y bilingüe, debido a las características lingüísticas, culturales y sociales de los estudiantes quechuahablantes del nivel secundario de las instituciones educativas EIB de la región de Ayacucho. En este contexto, el aprendizaje del idioma inglés se desarrolla a partir del reconocimiento de la lengua materna, la identidad cultural y los conocimientos ancestrales de los estudiantes.

En esta línea, Walsh (2009) señala que la interculturalidad en la educación busca reconocer, valorar y respetar la diversidad cultural y lingüística, contribuyendo a la construcción de una educación inclusiva, equitativa y socialmente pertinente. En el aprendizaje del inglés en contextos bilingües, estos aportes tienen relevancia, ya que orientan la enseñanza de manera contextualizada e inclusiva, promoviendo un entorno de confianza favorece la participación oral, fortalece la identidad del estudiante y contribuye a la reducción progresiva de la ansiedad.

c) Fundamento psicológico

Desde la perspectiva psicológica, el presente plan de mejora se sustenta en la teoría del filtro afectivo de Krashen, la cual explica la influencia de la ansiedad, la motivación y los factores emocionales en el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, los datos obtenidos en esta investigación evidencian que niveles elevados de ansiedad, en sus dimensiones cognitiva, fisiológica y conductual, limitan significativamente la fluidez, la coherencia, la pronunciación y el uso adecuado del vocabulario, afectando de manera negativa la expresión oral del inglés en los estudiantes.

En este sentido, resulta fundamental promover un clima emocional positivo que fomente la motivación intrínseca, fortalezca la autoestima académica y genere confianza en el estudiante. Por ello, las estrategias propuestas priorizan la creación de experiencias de aprendizaje dinámicas, participativas y cooperativas, orientadas a reducir la ansiedad y favorecer la participación oral, contribuyendo al desarrollo progresivo de la expresión oral en el idioma inglés.

IV. OBJETIVOS DEL PLAN DE MEJORA

a) Objetivo general

Fortalecer la expresión oral en inglés mediante la aplicación de estrategias pedagógicas orientadas a la reducción de la ansiedad en estudiantes quechuahablantes de secundaria de la Institución Educativa “Nuestra Señora de Asunción”, distrito de Sarhua, provincia de Víctor Fajardo, región Ayacucho.

b) Objetivos Específicos

OE1: Reducir la ansiedad fisiológica para mejorar la fluidez en la expresión oral en inglés.

OE2: Disminuir la ansiedad cognitiva para fortalecer la coherencia y cohesión en la expresión oral en inglés.

OE3: Atenuar la ansiedad conductual para mejorar el uso adecuado de la gramática en la expresión oral en inglés.

OE4: Reducir la ansiedad cognitiva para ampliar el uso del vocabulario en la expresión oral en inglés.

OE5: Disminuir la ansiedad fisiológica para mejorar la pronunciación en la expresión oral en inglés.

V. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y ACTIVIDADES SUGERIDAS

Después de revisar ampliamente los estudios previos, se destacan aquellas estrategias pedagógicas cuyas virtudes y mejoras, al ser aplicadas en el aula, favorecen el desarrollo integral del estudiante. En este sentido, las estrategias pedagógicas incluidas en el presente plan de mejora se sustentan en enfoques contemporáneos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, los cuales contribuyen al fortalecimiento del componente emocional y psicológico presente en el proceso de aprendizaje. Asimismo, para su óptimo aprovechamiento, resulta necesario aplicarlas de manera pertinente y adaptar las actividades de dichas estrategias en las instituciones rurales y bilingües, así como verificar cuáles de ellas resultan más eficaces en dichos contextos.

a) Gamificación

Principalmente, se sugiere el uso de esta estrategia por los amplios beneficios que proporciona al estudiante en el aprendizaje de idiomas, a nivel individual y grupal, además de su eficacia metodológica. De acuerdo con Ordas (2018), la gamificación emplea elementos de juego y componentes psicológicos para motivar al individuo a alcanzar un objetivo, cambiar comportamientos, generar un ambiente de armonía y permitir que el estudiante fluya mientras aprende, sin sentir temor a equivocarse, ya que los errores forman parte del progreso de su aprendizaje. De este modo, el estudiante, al sentirse en un clima de confianza, reduce la ansiedad y se enfoca en el desarrollo de sus habilidades de aprendizaje, fortaleciendo su motivación intrínseca.

b) Storytelling

Asimismo, se propone el uso de la estrategia de storytelling debido a su potencial para crear un ambiente de aprendizaje seguro, motivador y emocionalmente favorable, lo cual resulta especialmente relevante frente a la problemática de los altos niveles de ansiedad que afectan la expresión oral en inglés en estudiantes quechuahablantes. Al promover un clima de confianza, esta estrategia contribuye a reducir el temor a equivocarse y favorece la participación activa del estudiante.

En este sentido, Ellis y Brewster (2014) sostienen que el storytelling permite crear un entorno rico en adquisición del lenguaje al presentar el idioma en contextos significativos, repetitivos y memorables, favoreciendo el desarrollo de la comprensión y la producción oral del idioma. Asimismo, esta estrategia incrementa la motivación, el interés y las actitudes positivas hacia el aprendizaje, lo que contribuye a disminuir la ansiedad y fortalecer la confianza del estudiante al expresarse oralmente.

c) Aprendizaje colaborativo

Se sugiere el uso del aprendizaje colaborativo, ya que sirve para fomentar la interacción entre los estudiantes, crear un clima de confianza y disminuir la ansiedad comunicativa, permitiendo, de esta manera, el desarrollo de la expresión oral en inglés. En este punto, Ramírez et al. (2025) afirman que el aprendizaje colaborativo es una estrategia que sirve para fortalecer las habilidades lingüísticas en inglés en la educación secundaria, al responder a las limitaciones del enfoque tradicional. Los resultados de su aplicación presentan mejoras en la expresión oral, la comprensión auditiva, la precisión

gramatical y la adquisición de vocabulario, destacando que la interacción entre pares favorece el aprendizaje significativo y contribuye a la reducción de la ansiedad comunicativa, además las competencias sociales y afectivas. Asimismo, indican que, para que esta estrategia sea efectiva, se requiere de una adecuada formación docente y de la promoción de un clima de aula motivador y cooperativo.

d) Total Physical Response

También resulta conveniente optar el método Total Physical Response (TPR) debido a su eficacia en la reducción de la ansiedad y en el fortalecimiento progresivo de la expresión oral en inglés, especialmente en estudiantes de nivel básico y contextos bilingües. En tal contexto, Alexon et.al. (2022) demostraron que la implementación sistemática del TPR mejora significativamente la comprensión del significado y la habilidad de producción oral, resaltando incrementos estadísticamente significativos en los niveles de fluidez, pronunciación y participación oral, lo que contribuye a generar un entorno de aprendizaje dinámico, seguro y motivador.

e) Estrategias lúdicas pedagógicas

Por último, se plantea la utilización de estrategias lúdico-pedagógicas debido a su capacidad para generar un ambiente de aprendizaje dinámico, motivador y emocionalmente favorable, lo cual contribuye a reducir la ansiedad y favorecer la participación activa de los estudiantes en la expresión oral en inglés. De acuerdo con lo señalado, Sánchez (2023) sostiene que la estrategia lúdica constituye una metodología de enseñanza participativa que integra diversas técnicas y ejercicios didácticos orientados a promover aprendizajes significativos. Asimismo, señala que su aplicación permite romper con la rutina escolar, disminuir el estrés y la ansiedad, despejar la mente y propiciar espacios de recreación, diversión y entretenimiento, favoreciendo así un clima positivo para el aprendizaje.

VI. ACTIVIDADES Y MATERIALES

En base a las estrategias abordadas en el apartado anterior, se sugiere las siguientes actividades que están enfocadas en el desarrollo oral del idioma inglés, cuyo contenido debe ser adaptado al contexto sociolingüístico, cultural y educativo de los estudiantes.

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS O MATERIALES
Gamificación	Retos comunicativos, juegos de roles gamificados, competencias orales por equipos, desafíos de pronunciación, ruletas de preguntas, misiones orales.	Tarjetas de retos, ruletas, fichas de puntos, insignias, cartulinas, pizarra, laptop, parlantes, material visual.
Storytelling	Narración de cuentos, reconstrucción de historias, creación de finales alternativos, dramatización de cuentos, secuencias de imágenes, narración colaborativa.	Cuentos ilustrados, láminas, tarjetas secuenciales, audios, videos cortos, títeres, fichas de trabajo.
Aprendizaje colaborativo	Diálogos en parejas, trabajos grupales, debates guiados, juegos de roles cooperativos, presentaciones orales grupales, resolución colaborativa de tareas comunicativas.	Guías de trabajo, tarjetas de roles, rúbricas, papelotes, plumones, fichas de evaluación, proyector.

Total Physical Response (TPR)	Ejecución de instrucciones, juegos de movimiento, dramatización con acciones, secuencias de comandos, juegos kinestésicos, canciones con gestos.	Tarjetas con comandos, imágenes, audios, canciones, espacio libre en el aula, parlantes, material visual.
Estrategias lúdico-pedagógicas	Juegos comunicativos, dinámicas grupales, concursos orales, juegos de mesa lingüísticos, bingo oral, memory game, ruletas de vocabulario.	Juegos didácticos, tarjetas, dados, ruletas, fichas, cartulinas, imágenes, pizarra, material concreto.

VII. CRONOGRAMA DE APLICACIÓN

SEMANA	ACTIVIDADES	MEDIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Semana 1	- Socialización del plan de mejora con los estudiantes. - Aplicación de la evaluación diagnóstica de expresión oral. - Actividades introductorias comunicativas (icebreakers, dinámicas orales).	Lista de cotejo, rúbrica de evaluación oral, fichas diagnósticas, grabaciones de audio o video.
Semana 2	- Aplicación de estrategias comunicativas: TPR, juegos de roles, diálogos guiados. - Prácticas orales en parejas y grupos.	Rúbrica de observación, fichas de trabajo, registros anecdóticos, grabaciones.
Semana 3	- Implementación de actividades lúdicas: storytelling, cómics, dinámicas gamificadas. - Producciones orales breves.	Lista de cotejo, rúbrica, fichas de seguimiento, evidencias fotográficas.
Semana 4	- Desarrollo de tareas comunicativas auténticas: exposiciones cortas, dramatizaciones, mini presentaciones orales.	Rúbrica analítica, registros de participación, grabaciones audiovisuales.
Semana 5	- Consolidación de estrategias comunicativas. - Práctica intensiva de las capacidades de la competencia oral en inglés.	Instrumentos de evaluación formativa, fichas de autoevaluación, listas de cotejo.
Semana 6	- Aplicación de la evaluación final de expresión oral. - Análisis de resultados y retroalimentación.	Rúbrica final, registros de desempeño, tablas comparativas pre y post test.



EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA, QUE SUSCRIBE,

HACE CONSTAR:

Que de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento de Trabajos de Investigación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, aprobado con la Resolución del Consejo Universitario N°039-2021-UNSCH-CU, a solicitud escrita de la interesada, se ha realizado el análisis, valoración y verificación del contenido de la tesis titulada: Relación entre ansiedad y expresión oral en inglés en estudiantes quechuahablantes de Secundaria de una institución educativa en Víctor Fajardo, Ayacucho, 2025, presentado por la señorita Priscila CALLAÑAUPA PRADO "sin depósito" en la **Escuela Profesional de Educación Secundaria** y en segunda instancia "con depósito" de trabajo estándar en la **Facultad de Ciencias de la Educación**, con **resultado de informe final del software turnitin de 13% de índice de similitud, por tanto, aprobado**. Trabajo realizado por los profesores ordinarios Dr. Indalecio MUJICA BERMÚDEZ y Dr. Óscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ, adscritos del Departamento Académico de Educación y Ciencias Humanas.

En consecuencia, estando al informe favorable de los profesores instructores de la primera y segunda instancia, designados con la Resolución de Consejo de Facultad N° 003-2021-FCE-CF, Resolución Decanal N° 020-2021-FCE-D y avalado por el director de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, se expide la presente constancia para los fines que estimen conveniente, a petición de parte con solicitud de fecha 22 de abril de 2026 y boleta de venta electrónica N°s 26- 00000504.

Se anexan el resultado final del reporte del software turnitin en cinco folios.

Ayacucho, 21 de mayo de 2026

c.c.: Archivo
VRTH/mqa



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dr. VICTOR RAUL PUMBALOBOS HUAMANÍ
DECANO

Relación entre ansiedad y expresión oral en inglés en estudiantes quechuahablantes de Secundaria de una institución educativa en Víctor Fajardo, Ayacucho, 2025

por Priscila CALLAÑAUPA PRADO

Fecha de entrega: 19-may-2026 10:45p. m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2965391732

Nombre del archivo: TESIS1_Calla_aupa_Prado_Priscila.pdf (4.02M)

Total de palabras: 31054

Total de caracteres: 172781

Relación entre ansiedad y expresión oral en inglés en estudiantes quechuahablantes de Secundaria de una institución educativa en Víctor Fajardo, Ayacucho, 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

13%	14%	13%	8%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga	2%
	Trabajo del estudiante	
2	repositorio.unsch.edu.pe	2%
	Fuente de Internet	
3	hdl.handle.net	2%
	Fuente de Internet	
4	repositorio.ucv.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
5	www.mef.gob.pe	1%
	Fuente de Internet	
6	Submitted to Universidad Nacional de Cajamarca	<1%
	Trabajo del estudiante	
7	Muñoz Hilares, Juan Carlos. "Dramatización como estrategia de aprendizaje y pronunciación del idioma inglés en	<1%

estudiantes del centro de idiomas de la
Universidad Nacional del Centro del Perú
sede de la provincia de Satipo – 2019",
Universidad Católica los Ángeles de Chimbote
(Peru)

Publicación

8

Ana Inés Cabrera Torres. "Anxiety about
learning English as a foreign language and
oral competence in public technical
secondary school students", Revista de la
Escuela de Ciencias de la Educación, 2025

Publicación

<1 %

9

[idoc.pub](#)

Fuente de Internet

<1 %

10

Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez,
Luis Cerezo. "La enseñanza del español
mediada por tecnología - De la justicia social a
la Inteligencia Artificial (IA)", Routledge, 2024

Publicación

<1 %

11

Submitted to Universidad Andina del Cusco

Trabajo del estudiante

<1 %

12

[repositorio.urp.edu.pe](#)

Fuente de Internet

<1 %

13

Chica Echeverri, Iván David. "Redes Sociales y
el Manejo de la Ansiedad Lingüística en los
Procesos de Oralidad del Inglés Como Lengua

<1 %

Extranjera", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)

Publicación

14	espacio.digital.upel.edu.ve Fuente de Internet	<1 %
15	repositorio.eesppjsco.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	repository.libertadores.edu.co Fuente de Internet	<1 %
17	Submitted to uncedu Trabajo del estudiante	<1 %
18	Submitted to Universidad Nacional de Piura Trabajo del estudiante	<1 %
19	repositorio.uns.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
20	repositorio.unasam.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
22	www.regionayacucho.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
23	Submitted to DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES Trabajo del estudiante	<1 %

24 Camargo Castiblanco, Body Ericka. "Incidencia de un entorno virtual de aprendizaje en la expresión oral del inglés en estudiantes de grado 703 del colegio La Arabia IED", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)
Publicación <1 %

25 repositorio.udh.edu.pe
Fuente de Internet <1 %

26 Alfaro García, Ludwing Dario. "Relación entre ansiedad y rendimiento académico en los estudiantes del primer año de educación inicial de Uladech Católica, Tumbes, 2020", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru)
Publicación <1 %

27 Macedo Atamari, Jhonatan Thonny. "Aplicación de los juegos recreativos en la prevención de la obesidad de estudiantes de la IEP N° 70024 Laykakota", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)
Publicación <1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 30 words

Excluir bibliografía

Activo



FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE LA BACHILLER PRISCILA CALLAÑAUPA PRADO, PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: INGLÉS Y LENGUA ESPAÑOLA.

En la ciudad de Ayacucho a los diecinueve días del mes de junio del año dos mil veintiséis, siendo a horas las once de la mañana, se reunieron en el auditorio "José María Arguedas" de la Facultad de Ciencias de la Educación, los miembros del jurado el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní (Presidente), el Mg. Uver Ladislao Valenzuela Bendezú, la Mg. Lidia Chuchón Alvizuri y el Dr. Oscar Flores Gutiérrez (Miembros), bajo la presidencia del primero de los nombrados con la finalidad de recepcionar la sustentación de Tesis Titulada: **Relación entre ansiedad y expresión oral en inglés en estudiantes quechuahablantes de Secundaria de una institución educativa en Víctor Fajardo, Ayacucho, 2025**, presentado por la Bachiller en Ciencias de la Educación alumna **PRISCILA CALLAÑAUPA PRADO**, para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación **Secundaria, Especialidad: Inglés y Lengua Española**.

Seguidamente, constatado el quórum de Reglamento por invocación del presidente del Jurado, el secretario dio lectura el expediente presentado por la recurrente, acto seguido el Presidente del Jurado invitó a la aspirante al Título a exponer su tesis, finalizada la exposición los miembros del jurado proceden a formular las preguntas, las mismas que fueron absueltas por la sustentante en forma satisfactoria, a continuación previa deliberación en privado, ha obtenido un promedio de la nota aprobatoria de DIECISÉIS (16).

Siendo a horas las doce con veinticinco minutos de la tarde, se dio por concluido este acto académico. En fe de lo cual firmaron los miembros del jurado, el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní (Presidente), el Mg. Uver Ladislao Valenzuela Bendezú, la Mg. Lidia Chuchón Alvizuri y el Dr. Oscar Flores Gutiérrez (Miembros).

Es todo cuanto transcribo, para conocimiento y demás fines.

Ayacucho, 26 de junio de 2026.


UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICTOR RAÚL TUMBALOBOS HUAMANÍ
DECANO

Registro N° 1231-2026
Recibo de Tesorería N° 26 – 00004330
Libro N° 05, folios 331 y 3328
VRTH/acc.