



## **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

“Relación entre el nivel de ansiedad ante los exámenes y el logro de competencias en inglés en estudiantes del centro de idiomas UCV, Chimbote-2018”

### **PRESENTADO POR:**

Br. Jairo Jaime Turriate Chávez

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN  
EDUCATIVA**

**ASESORA:** Dra. Patricia del Rocío Chávarry Ysla

**LIMA –PERÚ**

**2018**

## DEDICATORIA

A Dios, por bendecirme cada día y ayudarme a hacer realidad mis sueños

A mi familia por acompañarme en cada paso que doy y estar para mi en todo momento

A mis tías Carmen y Esther, dos máximos referentes en mi vida, quienes siempre han creído en mi

A Sonia, mi compañera de vida a quien le debo tantos momentos hermosos que compartimos juntos

## AGRADECIMIENTO

A dirección de idiomas de la universidad César Vallejo, por permitirme realizar esta investigación.

A los educandos que formaron parte de mi investigación

A la Dra. Patricia del Rocío Chavarry Ysla, por su acompañamiento en este largo camino y con la excelente asesoría brindada

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar la existencia o no de relación significativa entre las variables de estudio denominadas: nivel de ansiedad y logro de competencias, en este caso, en el idioma inglés para lo cual se tomó como referencia estudiantes de UCV Chimbote y la investigación se realizó el año 2018. En este estudio participaron 63 estudiantes entre varones y mujeres que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión que se consideraron para esta investigación. El estudio fue correlacional y los instrumentos utilizados fueron: el inventario CAEX (Cuestionario de Ansiedad ante los exámenes) así como los registros de evaluación del idioma inglés del semestre académico 2018-01.

En cuanto a los resultados se observó que sí hay relación significativa de tipo inversamente proporcional, esto significa que mientras más es el nivel de ansiedad el logro de competencias se ubicará en inicio o viceversa, a mayor logro de ansiedad se identifican niveles de ansiedad muy bajos.

Palabras clave: Logro de competencias, ansiedad, exámenes

## ABSTRACT

The objective of the present investigation was to determine the existence or not of a significant relationship between the study variables denominated: level of anxiety and achievement of competences, in this case, in the English language for which reference was made to students of UCV Chimbote and the research was carried out in 2018. In this study, 63 students participated between men and women who met the inclusion and exclusion criteria that were considered for this research. The study was correlational and the instruments used were: the CAEX inventory (Test Anxiety Questionnaire) as well as the English language assessment records of the academic semester 2018-01. Regarding the results, it was observed that there is a significant relationship of an inversely proportional type, this means that the more the level of anxiety, the achievement of competences will be located in the beginning or vice versa, the higher anxiety achievement, very low levels of anxiety are identified .

**Keywords:** Achievement of competences, anxiety, exams

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<b>Pág.</b>
<b>Capítulo I. Introducción</b>	
<b>1</b>	Antecedentes de la determinación del problema 1
<b>2</b>	Pregunta de investigación
	2.1. Pregunta General 2
	2.2. Preguntas Específicas 2
<b>3</b>	Objetivos
	3.1. Objetivo general 3
	3.2. Objetivos específicos 3
<b>4</b>	Justificación 4
<b>5</b>	Alcance del estudio 5
<b>Capítulo II. Marco teórico</b>	
<b>1</b>	Antecedentes de la investigación 6
<b>2</b>	Teorías o modelos acerca del tema a tratar 10
	2.1. Origen del término 10
	2.2. Tipología de ansiedad 11
	2.3. Expresiones de ansiedad 12
	2.4. La ansiedad como trastorno 13
	2.5. Ansiedad ante los exámenes 14
	2.6 Manifestaciones sintomatológicas de la ansiedad 16
	2.7 Causas de la ansiedad ante los exámenes 17
	2.8 Competencia 17
	2.9 La competencia y sus dimensiones 18
	2.10 La competencia y sus tipos 18
	2.11 Las competencias y su importancia 19
	2.12 Las competencias y el logro de las mismas 19
	2.13 Nivel de logro de competencias 19
	2.14 Las competencias y cómo evaluarlas 20
	2.15 Logro de competencias en inglés 21
	2.16 Logro de competencias de las habilidades en inglés 23
	2.17 Ser competente a nivel comunicativo 28

<b>3</b>	<b>Conceptualización de la terminología</b>	
	a. Ansiedad	29
	b. Ansiedad ante los exámenes	29
	c. Competencia	29
	d. Logro de competencias	30
	e. Logro de competencias en inglés	30

### **Capítulo III. Metodología**

<b>1</b>	<b>Elección de la técnica</b>	<b>31</b>
<b>2</b>	<b>Determinación del instrumento</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>Unidades de análisis</b>	<b>32</b>
<b>4</b>	<b>Diseño y elaboración del instrumento</b>	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>Levantamiento de la información sobre problemática</b>	<b>32</b>
<b>6</b>	<b>Diseño y elaboración del instrumento</b>	<b>33</b>
<b>7</b>	<b>Levantamiento de la información sobre problemática</b>	<b>36</b>

### **Capítulo IV. Análisis**

### **Capítulo V. Propuesta de solución**

<b>1</b>	<b>Social</b>	<b>52</b>
<b>2</b>	<b>Económico</b>	<b>52</b>
<b>3</b>	<b>Ambiental</b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>Análisis costo/beneficio</b>	<b>53</b>

### **Conclusiones**

### **Recomendaciones**

### **Referencias**

### **Anexos**

<b>Anexo 01: Consentimiento Informado</b>	<b>64</b>
<b>Anexo 02: Solicitud de permiso</b>	<b>65</b>
<b>Anexo 03: Carta de aceptación</b>	<b>66</b>
<b>Anexo 04: Instrumento</b>	<b>67</b>
<b>Anexo 05: Ficha técnica del instrumento</b>	<b>71</b>
<b>Anexo 06: Matriz de consistencia</b>	<b>74</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 1:</b> Relación entre la Ansiedad ante los exámenes y el logro de competencias del inglés en estudiantes del centro de idiomas UCV, Chimbote-2018	37
<b>Tabla 2:</b> Nivel de Ansiedad ante los exámenes de inglés en estudiantes del centro de idiomas UCV, Chimbote-2018	39
<b>Tabla 3:</b> Nivel de logro de competencias en inglés en estudiantes del centro de idiomas UCV, Chimbote-2018	42
<b>Tabla 4:</b> Relación entre Ansiedad ante los exámenes, en su dimensión preocupación, y el logro de competencias del Inglés en estudiantes del centro de idiomas UCV, Chimbote-2018	45
<b>Tabla 5:</b> Relación entre la Ansiedad ante los exámenes, en su dimensión respuesta fisiológica, y el logro de competencias del inglés en estudiantes del centro de idiomas UCV, Chimbote-2018	46
<b>Tabla 6:</b> Relación entre la Ansiedad ante los exámenes, en su dimensión situaciones, y el logro de competencias del inglés en estudiantes del centro de idiomas UCV, Chimbote-2018	47
<b>Tabla 7:</b> Relación entre la Ansiedad ante los exámenes, en la dimensión respuesta de evitación, y el logro de competencias del inglés en estudiantes del centro de idiomas UCV, Chimbote-2018	48
<b>Tabla 8:</b> Prueba de la normalidad de las Variables: Competencia en el idioma Inglés y la Ansiedad con sus respectivas dimensiones	49
<b>Tabla 9:</b> Matriz de correlación de Spearman	51



## CAPÍTULO I: Introducción

### 1. Antecedentes de la determinación del problema

En el mundo, los estudios hechos por Cuestas, Fenollar y Roman (2008) manifiestan que el logro de competencias es materia de estudio hoy en día y tiene mayor predominancia en el nivel superior. Bajo esa perspectiva, existen investigaciones que contemplan a la ansiedad como una patología que repercute directa o indirectamente con la capacidad del educando en lograr sus competencias esperadas. Empíricamente Dordinejad (2011) Khalaila (2015), Rana y Mahmood (2010) sostienen que existe correlación entre ambas variables y que incluso pueden, de acuerdo con Ghani, Spielberg y Farooqui (2012) implicar sus dimensiones.

América Latina, no es ajena a esta situación pues Contreras (2015) sostiene que los aprendices, de nivel superior, presentan una mayor probabilidad de afrontar situaciones que alteran su estabilidad de tipo psicológica o emocional y, por tanto, su rendimiento en el aspecto educativo. Bresó (2008) manifiesta que los factores son variados: individual, social o académico donde la incapacidad para saber hacerles frente impide el desarrollo de su potencial, sobre todo en tiempos de exámenes, Caballero (2010)

En nuestro país, Heredia (2010) sostiene que el logro de competencias es una meta que implica aspectos diversos: socioafectivo, por ejemplo, así como la metodología de enseñanza aprendizaje que imparte la universidad a través de sus docentes. En ese sentido Novaez (2016) manifiesta que existe similitud entre logro de competencias y aptitud que implica la capacidad del educando para hacer frente a aquello que le dificulta su aprendizaje así como actitud, es decir, la predisposición del mismo para aprender. Reyes (2013) involucra un conjunto de factores diversos que va adhiriéndose al educando en el transcurso de su formación profesional y cómo estos hacen frente o permiten la adición de los mismos para lograr las competencias esperadas.

Salanova (2013) y Martínez (2015) han encontrado evidencias de correlación de tipo negativa, a nivel general, lo cual marca ya un precedente. Sin embargo, esta investigación se centraría en el aprendizaje exclusivamente de un idioma extranjero y en vez de hablar de ansiedad general como los estudios realizados por los autores mencionados líneas arriba, se enfoca en la ansiedad producida exclusivamente por índole académica, en este caso, rendir una evaluación sea escrita, oral o de cualquier tipo.

La experiencia profesional te permite tener una mejor noción y perspectiva de la problemática existente en la realidad educativa en la que estás inmerso, ello me permite haber identificado las dificultades de los educandos al aprender una lengua extranjera: inglés, los retos y dificultades que ello implica para los estudiantes; la ansiedad es sólo una muestra de todo aquello que pueden experimentar los estudiantes en su formación profesional, pues tienen que hacer frente a otros aspectos como el estrés, la falta de motivación, la depresión, en fin. Es, sin duda alguna, un estudio amplio que involucra diversos aspectos pero que en esta investigación se centrará exclusivamente en la ansiedad frente a las evaluaciones y su relación con el lograr las competencias esperadas en un idioma extranjero.

## 2. Pregunta de investigación

### 2.1 Pregunta general

¿Hay relación estadísticamente significativa entre ansiedad ante los exámenes y logro de competencias en estudiantes de inglés de UCV Chimbote, 2018?

### 2.2 Preguntas específicas

¿Qué nivel de ansiedad ante los exámenes presentan los estudiantes de inglés de UCV Chimbote, 2018?

¿Qué nivel de logro de competencias presentan los estudiantes de inglés de UCV Chimbote, 2018?

¿Hay relación estadísticamente significativa en cuanto a la dimensión preocupación, de la variable ansiedad ante los exámenes, y el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018?

¿Hay relación estadísticamente significativa en cuanto a la dimensión reacciones fisiológicas, de la variable ansiedad ante los exámenes, y el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018?

¿Hay relación estadísticamente significativa en cuanto a la dimensión situaciones, de la variable ansiedad ante los exámenes, y el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018?

¿Hay relación estadísticamente significativa en cuanto a la dimensión respuesta de evitación, de la variable ansiedad ante los exámenes, y el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018?

### 3. Objetivos

#### 3.1. Objetivo general

Determinar si hay relación estadísticamente significativa entre ansiedad ante los exámenes y logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018

#### 3.2. Objetivos específicos

Identificar el nivel de ansiedad ante los exámenes presentan los estudiantes de inglés de UCV Chimbote, 2018

Identificar el nivel de logro de competencias presentan los estudiantes de inglés de UCV Chimbote, 2018

Determinar si hay relación estadísticamente significativa en cuanto a la dimensión preocupación, de la variable ansiedad ante los exámenes, y el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018

Determinar si hay relación estadísticamente significativa en cuanto a la dimensión reacciones fisiológicas, de la variable ansiedad ante los exámenes, y el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018

Determinar si hay relación estadísticamente significativa en cuanto a la dimensión situaciones, de la variable ansiedad ante los exámenes, y el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018

Determinar si hay relación estadísticamente significativa en cuanto a la dimensión respuesta de evitación, de la variable ansiedad ante los exámenes, y el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018

#### 4. Justificación

Esta investigación surgió producto del interés en conocer si hay o no relación estadísticamente significativa entre las variables de estudio, para ello se tomó en cuenta una problemática palpable, en el contexto en el cual el investigador estuvo inmerso. Los participantes fueron aprendices del idioma inglés matriculados en el semestre 2018-01 y se realizó en la ciudad de Chimbote donde existe una filial de la Universidad César Vallejo.

En el aspecto teórico, se consideró literatura referente al tema de investigación haciendo énfasis en la ansiedad de tipo educativa, diferenciándola de la clínica, así como lo que significa competencias y cómo se evalúan puesto que es una temática recientemente empleada en nuestro país. En ese sentido se tomaron antecedentes que no excedan los 10 años de antigüedad que correspondan a la temática de este estudio a fin de poder dar el sustento o argumento científico que pueda sostenerla.

En el aspecto práctico, el investigador tomó como punto de partida una problemática real, palpable, para determinar si el estudio es viable y verificable puesto que las variables tienen que cuantificarse, tabularse y argumentarse en la parte de resultados. No existen estudios previos a nivel local lo cual da realce a esta investigación pues puede significar un precedente en lo que respecta a la psicoeducación.

En el aspecto metodológico, se siguieron los lineamientos establecidos por el método científico el cual sigue una serie de pasos ordenados sistemáticamente, a fin de que los resultados sean demostrados científicamente y puedan ser tomados en cuenta para estudios complementarios posteriores.

## 5. Alcance del estudio

### 5.1. Temporal

Revistas o artículos científicos referentes a la problemática estudiada enmarcados dentro de los aspectos epistemológicos y científicos que puedan dar sustento a esta investigación.

### 5.2. Institucional

Repositorios de instituciones superiores de prestigio a nivel nacional, libros de consulta físicos o virtuales actualizados.

### 5.3. Geográfico

Se realizó en la Universidad César Vallejo, ficial Chimbote, con los estudiantes de inglés matriculados en el semestre 2018-01

### 5.4. Social

Antecedentes de investigaciones previas realizadas a nivel nacional e internacional únicamente puesto que no hubieron evidencias de estudios similares en la localidad en la que se llevó a cabo la investigación lo cual le dio un mayor realce a la misma.

## CAPÍTULO II. Marco teórico

### 1. Antecedentes de la investigación

#### 1.1. A nivel internacional

Bonilla (2016) en su investigación correlacional denominada “Síntomas de ansiedad y rendimiento académico en una I.E del municipio de Bolívar” donde trabajó con 218 estudiantes concluye: existe mayor presencia de sintomatología de tipo física y conductual en aquellos estudiantes con un rendimiento promedio de los cuales predomina los efectos de tipo conductual seguidos de las repercusiones fisiológicas.

El aporte de este estudio radica en el enfoque del autor hacia las dimensiones de la ansiedad, en este caso: física y conductual, presentando además la misma unidad de análisis que la presente investigación.

Bojórquez (2015) en su estudio correlativo denominado: “Relacion entre ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios” con una muestra de 687 estudiantes y cuyo instrumento fue el test de ansiedad de Zung concluye: existe evidencia significativa de la relación entre las variables de estudio donde los educandos con mayores niveles de ansiedad son los que presentan un mejor rendimiento académico.

Este antecedente es de alcance nacional por lo que sus conclusiones nos dan una idea de los posibles resultados en el ámbito clínico permitiendo tener otra perspectiva pues este estudio se enfocó en el ámbito educativo

Resett (2015) en su investigación correlacional “Ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en alumnos de instituciones públicas”, con una participación de 104 estudiantes, empleado el TAE (Test de Ansiedad frente a la evaluación), versión revisada y adaptada por Heredia & Furlàn (2008) en Argentina. En cuanto al rendimiento se observaron los puntajes de la prueba PISA (2012). El autor concluye: si hay relación entre rendimiento académico y las dimensiones de ansiedad.

Este antecedente marca un precedente en cuanto a mostrar los resultados de la correlación de acuerdo al género de los participantes, donde según el autor las mujeres están más predispuestas a la ansiedad que los varones. La coincidencia radica en el ámbito educativo en el que se llevaron a cabo.

Santos (2014) en su estudio correlativo denominado “ La ansiedad y la disposición a comunicarse en inglés como segunda lengua” con una muestra de 154 estudiantes, concluye: existen niveles de ansiedad altos en situaciones de aprendizaje AICLE que en EFL, siendo en AICLE la dificultad en la interacción de participantes mientras que en EFI fue la habilidad comunicativa. Por otro lado, LE guarda relación con índices bajos de ansiedad LE, superior en DAC-LE de acuerdo a su compromiso en el programa AICLE.

Este antecedente hace énfasis en el contexto como un factor que va a favorecer o no el aprendizaje, lo que significa que la ansiedad se ve influenciada por las diversas situaciones a las que debe hacer frente el estudiante para lograr o no el aprendizaje.

Serrano et al (2013) en su estudio correlacional “ La depresión y la ansiedad frente al rendimiento académico a nivel superior”, estudio correlacional, donde participaron 218 estudiantes de la facultad de ciencias de la conducta: Psicología, Educación y Trabajo Social. Siendo IDAS el instrumento utilizado “Inventory of Depression and Anxiety Symptoms”, que comprende la sintomatología

enmarcadas en 10 escalas. Concluyendo que hay vinculación entre ansiedad y rendimiento al evaluar su logro de competencias.

El aporte de este estudio radica en la presencia de tres variables, dos de ellas independientes y su correlación con la dependiente siendo única en su tipo.

Caballero et al. (2016) “Correlación entre *burnout* y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en educandos de nivel superior”, con una muestra de 802 estudiantes. Concluyendo que existe correlación entre las variables de manera multidimensional.

El aporte de esta investigación se basa en la relación multidimensional existente, es decir, no solo se relacionan las variables a nivel general sino sus dimensiones, siendo un complemento significativo para esta investigación.

## 1.2. A nivel nacional

Alvarado (2018) “Relación entre ansiedad y estrés de tipo académico en estudiantes de una universidad privada”, estudio correlativo, donde participaron 138 educandos; divididos en dos grupos. Concluye: hay correlación de tipo negativa estadísticamente significativa entre las variables de estudio.

Este antecedente constituye un precedente relevante en lo que concierne al tipo de investigación llevada a cabo pues presenta tres variables de estudio.

Egúsquiza (2017) en su estudio correlacional denominado “Ansiedad, depresión y rendimiento académico bajo en estudiantes de medicina de una institución superior privada” con una muestra de 112 educandos, concluye: no hay relación entre las variables de estudio puesto que la ansiedad y depresión no son esenciales para el rendimiento académico.



Este estudio contradice lo dicho por los otros antecedentes, pues no hay relación entre las variables y de ser así en esta investigación se tendría sustento para argumentar la comprobación de la hipótesis nula.

Egoavil (2016) en su investigación correlativa denominada “Ansiedad y rendimiento en estudiantes de Escuela Académico Profesional de Ingeniería de Sistemas y Computación-UPLA”, en la cual participaron 140 estudiantes; concluye: hay evidencia de correlación existente de tipo inversamente proporcional entre las variables de estudio.

La relevancia de este estudio radica en el énfasis que le pone al contexto en el que se desarrolla el aprendizaje dando otro enfoque en el argumento científico de este estudio.

Domínguez et al (2015) “Correlación ansiedad frente a las evaluaciones y rendimiento en pruebas de nivel superior, según asignatura”. Conformado por 76 estudiantes, concluye: sí hay relación inversamente proporcional estadísticamente significativa.

Este antecedente es relevante puesto que precisa no únicamente la existencia de correlación entre las variables sino también el tipo de relación entre ambas, esto significa que su aproximación es más exacta y el sustento a los resultados más precisos.

### 1.3. A nivel local

No existen registros de investigaciones preliminares en el ámbito local, por ello, la relevancia del presente estudio.

## 2. Teorías o modelos acerca del tema a tratar

### 2.1. Origen del término

“Anxious” es un término de origen latino cuyo significado se asocia con la perturbación de la mente debido a causas externas, es decir, ajenas al individuo. De dicho vocablo deriva “ansiedad” la cual es conocida también como “neurosis” de tipo ansiosa o de angustia, siendo éste un diagnóstico dado por el padre del psicoanálisis a finales del siglo 19. Con el pasar de los años, dicho sustento se ha complementado a nivel biopsicosocial.

Sin lugar a dudas, la ansiedad es parte de nuestras emociones y conlleva a la adaptación para hacer frente a la misma a fin de garantizar su sobrevivencia. De acuerdo con Sigmund Freud, el carácter del individuo da origen a diversos tipos de neurosis pues no todos responden a traumas del pasado de la misma forma ahí el origen de las diversas manifestaciones de la misma.

La ansiedad es la no respuesta de la neurosis, un trauma originado desde lo más hondo de su ser, almacenado en el inconsciente y que no ha logrado superar el individuo. Sierra, Ortega y Zubeidad (2013) sostienen que Freud presentó los siguientes postulados concernientes a la ansiedad:

- a. Como advertencia de peligro real: la ansiedad parte de la psiquis del sujeto
- b. Como impulsos no canalizados: ansiedad neurótica
- c. Como temor a pérdida de control del superyó: ansiedad moral

De acuerdo con la teoría freudiana, la neurosis es una perturbación emocional que puede presentar expresiones somáticas o no con implicancias a nivel de la inteligencia social afectando la interrelación del sujeto con su entorno.

De acuerdo con la teoría cognitiva conductual, la ansiedad es simplemente una reacción a un factor externo que ha perturbado la estabilidad del individuo.

Existen otros teóricos que tratan de argumentar la ansiedad, por ejemplo:

- a. Skinner: la ansiedad es una particularidad aversiva que altera la conducta. Grandis (2009)
- b. Díaz (2014): la ansiedad advierte al sujeto sobre las amenazas en su entorno con el único objetivo de protegerlo.
- c. Barlow (2013): la ansiedad emotiva genera situaciones irracionales de amenaza que en realidad no existen en el exterior.
- d. Papalia (2015): la ansiedad surge producto de diversos agentes estresantes que requieren ser identificados de manera oportuna para mitigar sus efectos

## 2.2. Tipología de ansiedad

- a. Ansiedad estable: Hernández (2015) constituye una respuesta de adaptación a factores de índole externos a fin de producir una modificación de la conducta de tipo positiva, es decir, es saludable y en ocasiones necesario pues garantiza la supervivencia del sujeto.
- b. Ansiedad anómala: Hernández (2015) es una reacción exagerada a un factor no amenazante sino que es percibido como tal producto de la distorsión del individuo y que repercute negativamente en su estabilidad emocional.
- c. Ansiedad generalizada: CIE 10 (2010) muestra repercusiones de tipo física, emocionales y conductuales produciendo manifestaciones en el sujeto muy similares a las producidas por la ansiedad ante los exámenes. Aunque para Cano y Tobal (2009) la cataloga como ansiedad específica.

**Tabla 1**

**Ansiedad de tipo estable y ansiedad anómala**

<b>Ansiedad Estable</b>	<b>Ansiedad de tipo Patológica</b>
Temor saludable, garantiza la supervivencia	Temor irracional, a factores perturbadores inexistentes
Causas externas: medio circundante	Factores internos: psiquis del individuo
Produce una conducta adaptativa	Produce una conducta desadaptativa

Fuente: Ansiedad y trastorno de ansiedad (Hernández, G. 2015)

2.3. Expresiones de ansiedad:

Existen aspectos externos como internos que generan ansiedad, la respuesta a dichos factores precisará el tipo de ansiedad que dicho factor ha generado en el sujeto. En ocasiones suele confundirse con el temor, la furia, etc.

La sintomatología puede ser de tipo: física, comportamental, afectiva o cognitiva.

**Tabla 2**

**La ansiedad y su sintomatología**

<b>Tipología</b>	<b>Sintoma</b>
<b>Afectivo</b>	Despersonalización y desvinculación con el medio, temor al peligro inminente.
<b>Fisiológica</b>	Arritmia, asfixia, náuseas, tendinitis, problemas de sueño, fatiga, cefaleas.
<b>Cognitiva</b>	Falta de concentración, bloqueos, dificultades para la toma de decisiones o solución de problemas.
<b>Conductual</b>	Síndrome de piernas inquietas, actitud evitativa, irritabilidad, cambios de humor.

**Fuente:** Deja de sufrir por todo y por nada (Ladoceus, Belanger y Leger, 2009)

#### 2.4. La ansiedad como trastorno

El ser humano es voluble, en ese sentido la ansiedad varía de acuerdo a cada persona dependiendo de su carácter, personalidad y temperamento, lo cual da pie a diversos tipos de la misma. Un estudio profundo, puede determinar el motivo exacto del trastorno. Según (Ladouceur, Belanger y Leger 2009) presenta la siguiente tipología:

**Tabla 3**  
**La ansiedad y su tipología**

<b>Tipo</b>	<b>Particularidades</b>	<b>Asociación sintomatológica</b>
De pánico	Miedo a la pérdida de control. Temor a morir Miedo a padecer ataques de pánico	Los síntomas que presenta el individuo se ubican en un nivel crítico y progresivo.
Agorafobia	Miedo al rebrote de ataques de pánico previos.	Personalidad evitativa
Estrés posterior al trauma	Trauma severo que desestabiliza el bienestar emocional de la persona. Se asocia con la locura.	Ataques de nervios, dolores de cabeza, personalidad irritable, dificultades gastrointestinales, tensión de músculos.
<b>Simple o específica</b>	Temor en exceso a situaciones, objetos o contextos	Actitud evitativa. Síntomas de tip físico.

	potencialmente amenazantes	
<b>De tipo social</b>	Miedo a equivocarse, al ridículo, a la opinión de los otros sobre sí mismo.	Miedo a ser sociable pues percibe el entorno social como amenazante.
<b>Obsesión y compulsión</b>	Actitudes y comportamientos repetitivos.	Necesidad profunda de ejecutar acciones ya determinadas.
<b>Ansiedad generalizada</b>	Excesiva preocupación no factible de ser controlados	Ataques de nervios, confrontacional, dificultades para conciliar el sueño.

**Fuente:** Deja de sufrir por todo y por nada (Ladoceus, Belanger y Leger, 2009)

## 2.5. Ansiedad ante los exámenes

Díaz (2014), recoge las palabras de Spielberg, la evaluación genera ansiedad debido al temor de no tener un resultado satisfactorio, mermando también su autoestima. En ese sentido, la ansiedad es mayor cuando el curso es percibido como difícil producto de la predisposición que hay frente a la misma dificultando aun mas la capacidad de lograr las competencias esperadas.

Bausela (2015) argumenta que el miedo a los exámenes no es racional, es inexistente y tiene su base en los supuestos del individuo, es decir, el supuesto de qué contiene la evaluación y de cómo será el desempeño del estudiante frente a la misma, siendo mayormente una tendencia negativa o pesimista.

Bautista (2012) considera a la ansiedad como una emoción elemental necesaria en algunos casos y perjudicial en otros, por lo que dependerá del nivel de la misma el impacto o los efectos que tenga en la persona y cómo esta responde a ello.

Valero (1999) a través de su instrumento “CAEX” hace énfasis en pretender agrupar en un solo test todo tipo de manifestación que genera rendir un examen, es decir, muestra un inventario completo donde considera aspectos diversos del individuo.

Bertoglia (2015), argumenta que la ansiedad es propia de estudiantes de educación superior que tienden que hacer frente a situaciones estresantes producto del contexto en el cual están inmersos. Quienes no son capaces de canalizar o exteriorizar asertivamente la ansiedad trayendo consecuencias nefastas en su salud mental.

Heredia y Piemontesi (2011), sostienen que existe una predisposición exagerada con repercusiones físicas ante contextos de evaluación diversos, es decir, según el momento de evaluación: antes, durante o después. En ese sentido Asghari (2012), considera que la ansiedad frente a las evaluaciones no es más que una respuesta emotiva frente a todo el estrés al que tiene que ser frente el individuo al momento de sentir que son medidas sus destrezas cognitivas y su desempeño académico.

Stober y Pekrum (2009) catalogan la ansiedad como un estado temporal propio del sujeto, que implica la modificación de la conducta por parte del individuo. Asimismo, considera las siguientes fases:

- a. Emotividad: la forma de expresar la ansiedad a través de emociones o sentimientos reprimidos en el sujeto.
- b. Preocupación: producto de una percepción negativista o debido a ideas irracionales latentes en el individuo

- c. Desconfianza: problemas de autoestima, falta de seguridad y autoconfianza.
- d. Interferir: distorsiones cognitivas

Asghari (2012) evidencia la alteración y/o perturbación de la calidad de vida de los educandos al no saber hacer frente a la ansiedad, al no contar con estrategias de afrontamiento oportunas que no repercutan negativamente en su desempeño académico.

## 2.6. Manifestaciones sintomatológicas de la ansiedad

Bautista (2012) argumenta que la ansiedad involucra el desempeño académico del estudiante además de su salud mental, detallándolo de la siguiente manera:

- a. Manifestaciones de tipo física: problemas digestivos, migrañas, dificultad en la respiración, problemas para conciliar el sueño, etc.
- b. Manifestaciones de tipo conductual: problemas de concentración, memoria y retención, conducta pasivo-agresiva, entre otros.
- c. Manifestaciones de tipo psicológica: ideas irracionales, inestabilidad emocional, voluble, problemas cognitivos, etc.

Bajo esa perspectiva, Bautista cataloga a la ansiedad producida por los exámenes como una reacción producto de un agente estresor alterando, por tanto, el bienestar y la salud psicológica del individuo. El ser humano al verse expuesto a fenómenos o situaciones que le profucen estrés libera hormonas que le permiten advertir, de forma fisiológica, las posibles repercusiones en su organismo. Dicho de otro modo, la ansiedad no es más que el miedo irracional y anticipado a un desenvolvimiento muy por debajo de la expectativa, al rendir una evaluación.



## 2.7. Causas de la ansiedad ante los exámenes

Bausela (2009) argumenta que una perturbación del individuo se refleja por la interferencia y los efectos de la misma frente a actividades comunes, que pueden ser producidas por variables como:

- a. Tipología de la ansiedad
- b. Característica de la evaluación: sumativo, formativo, etc
- c. Contexto: recursos pedagógicos

Se puede entender entonces que una evaluación significa para el educando un agente estresor que le produce ansiedad.

## 2.8. Competencia

Villa y Poblete (2009) presenta algunas características como:

- Tipología del sujeto
- Desarrollo de una actividad
- Éxito o fracaso en el desarrollo de una actividad
- Vinculo con otras actividades.

Rodríguez & Vieira (2009) arriba a las siguientes conclusiones:

- Toda acción representa una respuesta a algo
- El individuo se adecúa al contexto
- Es cuantificable o posible de medirse
- Comprende además otras destrezas del sujeto

UNE (2013) define una competencia como la capacidad de integrar destrezas individuales o conocimientos previos, ya aprendidos, los cuales son significativos para poder hallar la solución requerida a una problemática previamente identificada por el sujeto en un contexto dado.

## 2.9. La competencia y sus dimensiones

UNE (2013) presenta a una competencia compuesta por las siguientes dimensiones:

- a. Rasgos individuales: habilidades, destrezas, conocimientos
- b. Ser Apto: tener la predisposición y actitud de llevar a cabo una actividad
- c. Ser capaz: tener todo lo necesario para ejecutar algo.

Rué (2010) conceptualiza las características como: la capacidad de saber hacer (capaz), la capacidad de querer hacer (ser apto), las habilidades individuales (rasgos)

## 2.10. La competencia y sus tipos:

El LBP (2009) o también llamado “Libro Blanco de Pedagogía” tipifica las competencias en:

- Inductivas: a nivel global, contextual, general
- Deductivas: particulares, individuales, propias

Al hablar de competencias inductivas se encuentran:

- a. De instrumentos:
  - Abstractas: vinculadas a lo cognitivo
  - Procedimentales: métodos de aprendizaje
  - De lenguaje: expresado de manera hablada o escrita
  - Uso de tecnología: recursos y materiales educativos
- b. De habilidades blandas: implica el uso de la inteligencia interpersonal con los pares. Sean:
  - Personales: autoestima, inteligencia social, emotividad
  - Colectivas: proyección y extensión social
- c. Como sistema: contempla el fenómeno dado como un todo, holísticamente para que la solución sea integral.

### 2.11. Las competencias y su importancia

Papalia (2015) ser competente implica tener la destreza de emplear los saberes previos, que han sido significativos y bien asimilados para dar solución a una problemática real, mostrando una particularidad y habilidad propias del sujeto a fin de evidenciar su competitividad a nivel personal o profesional.

### 2.12. Las competencias y el logro de las mismas

Un formador, docente o pedagogo tiene como fin lograr la formación integral de aquellos que tiene a cargo, sus estudiantes. En ese sentido hace todo lo que esté a sus manos para lograr ese objetivo valiéndose de estrategias metodológicas, recursos o medios necesarios para viabilizar su objetivo, lograr que los educandos sean competentes en aquella asignatura que imparte. Tobón (2009)

En ese sentido, lograr competencias no es simplemente transmitir información, se tiene que ir más allá, puesto que un aprendizaje es significativo cuando el educando es capaz de descubrir su potencial y desarrollar las diversas habilidades que pocas veces conoce, por tanto, debe apuntarse hacia la pluridimensionalidad del aprendizaje pues saber o conocer no implica necesariamente que lo sepas hacer, por el contrario puedes saber hacerlo, pero se requiere hacerlo a nivel óptimo o muy por encima de lo esperado, para ello se necesita acciones como: reflexiona, criticar, evaluar, etc Tobón (2009)

### 2.13. Nivel de logro de competencias

Senlle (2010), cimienta su teoría en el estudio del comportamiento humano y el nivel de conocimiento en una competencia individual, además señala la necesidad de hacer práctica la teoría y no quedarnos únicamente en el limbo del conocimiento sino a tener una actitud ejecutora.

En ese sentido, Labuffe (2008) enfatiza que debe unirse la praxis con el conocimiento, pues no se trata simplemente de hacer por hacer sino de saber hacer y, muestra la siguiente clasificación:

- a. **Primer nivel:** proceso inicial donde se observa una capacidad floja
- b. **Segundo nivel:** la destreza se halla en proceso, aún es vaga
- c. **Tercer nivel:** las destrezas y habilidades son fluidas
- d. **Cuarto nivel:** conocimiento óptimo la par con las habilidades

De acuerdo con Labuffe (2008) el formador es diestro en evaluar todo aprendizaje en la medida que los saberes son efectivos. A eso se denomina ser competente.

#### 2.14. Las competencias y cómo evaluarlas

Moro (2013) coincide con UNE (2013) en marcar diferencia respecto a evaluar y valorar una competencia argumentando que evaluar involucra una valoración pues de acuerdo a ello se cuantifica el estado de las mismas.

Tobón (2006) simplifica el concepto al decir que evaluar es simplemente darle un valor al desempeño del estudiante pero debe haber una forma objetiva de hacerlo para no caer en ambigüedades puesto que el docente debe ser imparcial al momento de evaluar y los resultados sean sujetos a la realidad sean estos de tipo cuantitativo o cualitativo.

En ese contexto, para evaluar una competencia el docente debe ser plenamente consciente de saber qué es una competencia y desligarse de la evaluación tradicional donde sólo el conocimiento importaba.

Cano (2008) percibe la evaluación no sólo como un recurso de obtener información cuanto aprende el educando sino también un medio de cómo generar aprendizaje. El estudiante debe tener pleno conocimiento de qué es lo que le van a evaluar y cómo pretenden medir su aprendizaje en aras de la transparencia y pueda el estudiante reconocer sus puntos débiles con el objetivo de mejorarlos en el tiempo.

Por tanto, el docente no se limita simplemente a calificar el aprendizaje sino que debe conocer las estrategias para recolectar información y mejorar la próxima de acuerdo a los momentos del aprendizaje tales como:

- a. Evaluación de ingreso: diagnosticar cómo se encuentra o se recibe a los estudiantes antes de tu labor pedagógica
- b. Evaluación formativa: permite al docente autoevaluarse a través de los educandos como está yendo tu proceso, la metodología, si es efectiva o no, cambiar estrategias o replantear objetivos.
- c. Evaluación de salida: cómo está dejando el docente al grupo de estudiantes que tuvo a cargo, es decir, que efectos tuvo su labor y su intervención pedagógica.

Valorar de forma cualitativa o cuantitativa el conocimiento es simplemente parte de evaluar las competencias, pues una competencia implica mucho más. Para ello se necesita que el docente o educador sea capaz de innovar en sus estrategias o recursos educativos para que esté al tanto de las posibles necesidades que puedan surgir durante el proceso formativo.

## 2.15. Logro de competencias en inglés

Según Harmer (2008) El estudio del idioma inglés implica seguir los lineamientos del ESL, el inglés como segunda lengua. Para ello existen cuatro aspectos que deben tomar en cuenta los estudiantes: estar expuestos al idioma, comprender el significado del idioma, comprender la forma y su construcción, practicar y/o hacer uso del idioma. La labor

principalmente del docente de lengua extranjera es exponer a los estudiantes al idioma, de manera tal que sean capaces de hacer uso del mismo en contexto o situaciones comunicativas diversas. Esto se logra siempre y cuando el estudiante se encuentre mayormente expuesto al idioma y sea capaz de comprender su significado y la construcción del mismo.

El Diseño Curricular (2009, p. 65), del Ministerio de Educación del Perú ha estandarizado las teorías de Jeremy Harmer a nuestra problemática o realidad nacional y tipifica las competencias en:

a. Expresar y comprender de forma oral:

Se basa en la interacción, el uso real del idioma en momentos que requieren comunicarse haciendo uso de la lengua extranjera. Es decir, implica la destreza del estudiante de hablar y escuchar en inglés de acuerdo a la situación presentada y dentro del nivel esperado.

b. Comprender textos:

Reconocer el mensaje central del autor, así como las ideas principales o secundarias, el tipo de texto, el uso de vocabulario, la extensión del mismo, la gramática de acuerdo al contexto, implica toda información escrita que pueda ser comprendida, almacenada, desarrollada, presentada y respondida por el educando.

c. Producir textos:

Relacionado con la escritura, el estudiante emplea recursos lingüísticos así como la gramática y vocabulario estudiados para ser capaz de redactar textos según la naturaleza del mismo y de acuerdo con el nivel esperado, con cohesión y coherencia.

## 2.16. Lograr competencias en inglés

De acuerdo con la teoría de Harmer (2008), el logro de competencias en inglés se articula:

### a) Logro de competencias en comprensión de textos:

Existen razones diversas para que el estudiante lea textos o información escrita en idioma inglés, ya sea por sus carreras profesionales, por fines académicos o simplemente por placer. Por ende, el docente debe ser capaz de aplicar estrategias adecuadas que puedan hacer más fácil esta actividad para ellos.

La lectura es útil para propósitos diversos tales como: involucrar a los educandos con el idioma, fomentar el pensamiento, análisis y pensamiento crítico en inglés.

La lectura de textos provee además de modelos adecuados para desarrollar otras habilidades en el educando tales como: hablar o escribir en inglés puesto que a mayor es la lectura mayor será la familiarización con el nuevo vocabulario, asimismo con la construcción de oraciones, textos, párrafos así como diferenciar la puntuación de su idioma natal con la segunda lengua. Ultimamente, buenos textos en inglés pueden presentar temas interesantes y relevantes que estimulan la discusión y, por ende, fomentar la imaginación que conducen al aprendizaje significativo.

El docente debe proveer de estrategias adecuadas que garanticen y optimicen el aprendizaje, dentro de las estrategias más comunes están “skimming” y “scanning”. La técnica conocida como “scanning” se refiere a buscar información específica dentro del texto, lo cual significa que no es necesario leer el texto palabra por palabra o línea por línea sino que el objetivo es apuntar a hallar la información específica solicitada.

Por otro lado, la técnica llamada “skimming” pretende leer el texto en su integridad, completo, a fin de comprender de qué trata el texto y ser

capaz de argumentar, opinar, sintetizar o dar un punto de vista respecto al mismo.

En ese sentido, el logro de competencias respecto a la comprensión de textos responde a seis principios:

1. La lectura como una habilidad activa para el aprendizaje
2. Despertar el interés de los estudiantes a la lectura
3. Familiarizar a los estudiantes con el texto no sólo con el idioma
4. Considerar los tres momentos: antes, durante y después de la lectura
5. Aprendizaje por asociación e interconexión de ideas.
6. Los buenos docentes fomentan la lectura completa de textos.

**b) Logro de competencias en producción de textos:**

Las razones por las que debe enseñarse la producción de textos a los estudiantes de inglés como segunda lengua incluye: reforzamiento, desarrollo del idioma, aprendizaje de estilo y, lo más importante, escribir como una habilidad autónoma e independiente por sí misma. Bajo esa perspectiva responde a:

1. Reforzamiento: Puede desarrollarse a través de la práctica o el aprendizaje visual. El aprendizaje visual es una construcción invaluable para ambos aspectos, la comprensión y producción en un idioma extranjero y como esta construcción involucra los procesos mentales así como la interconexión neuronal y la memoria en los educandos. Por lo general, se inicia con la producción de oraciones, luego párrafos, pequeños textos sobre una temática libre o de interés del estudiante y, finalmente, textos complejos sobre una temática dada.
2. Desarrollo del idioma: No se puede estar seguro, pero parece ser que el proceso actual de la producción de textos es similar a la producción oral pues ambos involucran los mismos procesos mentales solo que uno se expresa de manera escrita y otra de forma oral. La actividad mental debe apuntar a construir textos con cohesión y coherencia haciendo un adecuado uso del idioma y



respondiendo al objetivo previamente trazado, al inicio de la producción de textos.

3. La escritura como estilo de aprendizaje: Algunos aprendizajes son impresionantemente rápidos para captar el idioma solo con mirar o escuchar. Para los demás, puede tomar un poco más de tiempo. Para muchos, el tiempo para pensar, procesar y producir el idioma es un proceso lento, que requiere tiempo. Por ende, escribir representa una alternativa buena para dichos estudiantes. Podría ser además una actividad reflexiva en lugar de desperdiciada al momento de entablar una conversación cara a cara.
4. La escritura como habilidad para el aprendizaje: de lejos, la razón principal para la enseñanza de la producción escrita, por su puesto, es que es una habilidad básica del idioma, tan o igual de importante como la producción oral, escuchar y comprender textos. Los aprendices necesitan aprender cómo escribir letras, como diseñar reportes académicos, como responder a propuestas o publicidades escritas y cómo emplear la tecnología para tal fin.

Aquello que los educandos pretendan producir de manera escrita debe responder a temáticas de su interés, dependiendo de su edad, nivel e intención de aprendizaje. Las estrategias deben comprender diversos estilos de aprendizaje, haciendo un uso adecuado de la gramática, vocabulario, cohesión, coherencia, con una adecuada puntuación desde una historia simple hasta textos complejos: cartas, anuncios, postcards, reportes, ensayos, historias, periódicos, artículos, artículos científicos, documentos académicos, diálogos, transcripciones orales, poemas, entre otros.

**c) Logro de competencias en producción oral:**

Es importante aclarar sobre los tipos de producción oral. Uno de ellos es la práctica oral controlada donde los estudiantes producen de manera oral una serie de oraciones usando una parte específica de la gramática con una función específica, por ejemplo. Dicho de otro modo, los estudiantes estarán haciendo uso del idioma a fin de producir mensajes

a través del habla. Lo importante de esto es que debe comprender una tarea que los estudiantes estén interesados en completar.

El propósito de lograr la competencia comunicativa en lo que respecta a la comprensión oral radica en los siguientes principios:

1. Ensayo: motivar a los estudiantes a lograr una discusión sobre temáticas libres que le den la oportunidad de desensolverse tanto dentro como fuera del aula. Ello se basa en involucrarlos al aprendizaje a través de, por ejemplo, un juego de roles u otras estrategias que crea conveniente el docente emplear según sea la situación de aprendizaje.
2. Retroalimentación: las tareas para la producción oral se basan en que el estudiante sea capaz de emplear el idioma en situaciones comunicativas diversas. De esa forma el docente será capaz de identificar situaciones coloquiales donde el uso del idioma sea una forma eficaz de dar respuesta a problemas que puedan surgir mientras aprenden. En ese sentido, el docente es un facilitador del aprendizaje, un gestor del mismo, y no el centro del conocimiento. Los estudiantes pueden también identificar qué aspectos requieren consolidar o mejorar a fin de darles mayor confianza y satisfacción al momento de expresarse, lo cual permitirá lograr los objetivos trazados siempre y cuando el docente sea capaz de emplear las estrategias óptimas o acudadas para las metas propuestas.
3. Compromiso: el uso de estrategias comunicativas que incentiven la producción oral permitirán al estudiante estar lo suficientemente motivado con su aprendizaje. En ese sentido si todos los participantes se compenetran con las actividades dadas por el docente pueden generar un clima cálido y de simpatía de modo tal que puedan obtener satisfacción al momento de aprender. Existen diversas técnicas que pueden ser empleadas para tal fin, entre ellas tenemos: juego de roles, discusiones, resolución de problemas, entre otros que repercuten en la motivación intrínseca por la naturaleza de las mismas.

#### **d) Logro de competencias en comprensión oral o auditiva**

Una de las razones principales para motivar a los estudiantes a escuchar el inglés producida a través del uso de la lengua, radica en los variantes o acentos del mismo. En el mundo globalizado, los educandos requieren estar expuestos a diferentes tipos de inglés: Americano, Británico, Australiano, Canadiense, entre otros, identificar y reconocer las variantes del mismo así como la intencionalidad del interlocutor. Cuando el educando, en una situación real se vea expuesto a nativos hablantes, deben ser capaces de comprender el mensaje y responder al mismo, entablar una conversación fluida que guarde relación con la intencionalidad de la comunicación y pueda así demostrar que usa competentemente la lengua.

Existe, sin lugar a dudas, problemas de asociación respecto a los variantes del idioma, por ejemplo la forma de pronunciar y escribir en inglés británico con el inglés americano, pues la diferencia va más allá de la pronunciación y el aprendiz debe ser capaz de reconocer las mismas.

El docente debe ser capaz de exponer a sus estudiantes a situaciones comunicativas diversas donde el educando sea capaz de diferenciar los diferentes acentos y variantes de la lengua para ello hará uso de: audios, videos, canciones, películas, programas radiales, anuncios, internet, entre otros recursos. El método principal de exposición se da a través de material grabado: videos, películas, obras teatrales, dramas, teléfono, letras de canciones, discursos, conversaciones telefónica, etc son solo algunas muestras de la gran variedad de recursos para desarrollar esta habilidad.

Tanto el docente como el estudiante deben ser conscientes que desarrollar esta habilidad dependerá única y exclusivamente de la frecuencia a la que se encuentra expuesto, es decir, mientras más expuesto esté el educando será más propenso a desarrollar esta habilidad y para ello la motivación y el uso de estrategias adecuadas que respondan a objetivos claros y viables en su aprendizaje será de suma importancia.

## 2.17. Ser competente a nivel comunicativo

Michael Canale (2010) afirma que para ser competente a nivel comunicativo se requiere:

- **Ser competente a nivel gramatical:** construir situaciones escritas, mensajes, textos, dentro del contexto de la comunicación requerido respetando la morfosintaxis del idioma
- **Ser competente a nivel sociolingüístico:** respetar la pluriculturalidad, la diversidad cultural así como los códigos lingüísticos
- **Ser competente a nivel discursivo:** darle realce al proceso de comunicación, es decir, comunicarse con sentido
- **Ser competente a nivel estratégico:** aprender de los errores, aislando variables extrañas que puedan interferir en el proceso comunicativo.

Hamer (2018) vincula ser competente a nivel comunicativo requiere ubicarse en un nivel satisfactorio del aprendizaje, es decir, tener la capacidad de comunicarse en una segunda lengua como si fuera su lengua materna, algo muy difícil de lograr en países latinoamericanos.

### 3. Conceptualización de la terminología empleada

#### a. Ansiedad:

Barlow (2013) argumenta que una persona con ansiedad va a sentir manifestaciones de su inconsciente que perturba su estabilidad emocional y producirá sensaciones de pánico producto de aquello que considera un peligro para su integridad, en ese sentido, existen diversas repercusiones como, por ejemplo, comportamental, fisiológica o en lo que respecta a su salud mental. La ansiedad no es más que una reacción primaria, un mero impulso a un factor externo potencialmente peligroso para el ser humano.

#### b. Ansiedad frente a los exámenes

Spielberger (citado por Díaz, 2014) sostiene que el rendir una evaluación no es un suceso sencillo de afrontar para el educando, pues éste experimentará miedo, duda, estrés, nerviosismo, entre otras sensaciones que no serán sencillas de afrontar principalmente basados en el temor de no poder rendir satisfactoriamente una evaluación o que su resultado no sea el esperado.

#### c. Competencia:

Según Rodríguez & Vieira (2009) define la competencia como un rasgo individual, propio de cada individuo, diferente en cada quien que le da la oportunidad de integrar sus conocimientos con las destrezas adquiridas a lo largo de su vida. Esto significa que una persona es competente cuando sabe emplear su experiencia previa de manera eficaz, oportuna a fin de dar solución a un problema dado.

d. Logro de competencias:

UNE (2013) hace énfasis en la labor formativa del educador quien debe ser capaz de emplear todos los medios o recursos necesarios, que estén a su alcance a fin de garantizar el desarrollo integral del individuo, que éste sea capaz de auto descubrirse e integrar sus habilidades y conocimientos.

e. Logro de competencias en inglés:

Segùn Harmer (2008) El estudio del idioma inglés implica seguir los lineamientos de la “Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua” (ESA, por sus siglas en inglés). Existen cuatro aspectos que deben tomar en cuenta los estudiantes: estar expuestos al idioma, comprender el significado del idioma, comprender la forma y su construcción, practicar y/o hacer uso del idioma.

## CAPÍTULO III. Metodología

### 1. Metodología de investigación

Este estudio científico se enmarcó de acuerdo a los lineamientos establecidos para la investigación científica. En ese sentido, es transaccional puesto que se llevó a cabo en un lugar y momento determinados, asimismo constituye una investigación correlacional puesto que su objetivo se basó determinar si hay o no relación entre: ansiedad ante exámenes y logro de competencias de una lengua extranjera, en este caso inglés, en aquellos estudiantes que formaron parte de este estudio.

A su vez, constituye una investigación cuantitativa puesto que se recogieron datos a través de un instrumento objetivo, estandarizado y, cuyos resultados se tabularon de manera estadística

De acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2010), al referirse a alcance de una investigación no se refiere únicamente a una clasificarla, por el contrario, se pretende determinar el resultado de la investigación que, en este caso, sería predecir las repercusiones o consecuencias al determinar la existencia o no de relación entre las variables anteriormente mencionadas.

### 2. Elección de la técnica

Krlinger (2008) cataloga a la encuesta como el método de recolección de información en poblaciones seleccionadas con anticipación, sean pequeñas o grandes, cuyo objetivo se basa en conocer la relación que pueden tener las variables estudiadas.

En esta investigación se recogió información a partir del Cuestionario de Ansiedad ante los exámenes (CAEX) y el registro de calificaciones en inglés, a fin de tabular de manera estadística los resultados y mostrar a través de tablas y/o gráficos la existencia o no de relación en ambas variables

### 3. Hipótesis

H1: Sí hay relación estadísticamente significativa entre ansiedad ante los exámenes y logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018.

H0: No hay relación estadísticamente significativa entre ansiedad ante los exámenes y logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018.

### 4. Instrumento

Para la variable ansiedad, se tomó el inventario CAEX diseñado por Valero (1999) y estandarizado en nuestra capital en 2005 por Bazán.

Para la variable logro de competencias, se recolectó la información de los registros de evaluación del idioma inglés.

### 5. Unidades de análisis

**Distribución de los grupos experimental y control**

CURSO	GÈNERO		GENERAL
	Varones	Fèminas	
<b>Grupo 01</b>	12	22	34
<b>Grupo 04</b>	9	20	29
<b>GENERAL</b>	21	42	63

**Fuente:** Sistema de información TRILCE.



## 6. Elaboración y diseño de instrumento

### **Instrumento 01: Inventario CAEX**

#### **Información Técnica del Test**

<b>Nombre:</b>	CAEX – Cuestionario que mide Ansiedad frente a los exámenes
<b>Autor:</b>	Valero, L (1999)
<b>Ciudad:</b>	España ( Madrid )
<b>Meta:</b>	Determinar nivel de ansiedad contempla las siguientes dimensiones: a) preocupación, b) respuestas de tipo fisiológicas, c) respuestas de evitación y d) estrategias de afrontamiento.
<b>Aplicación:</b>	Individual y en grupos. Con un tiempo de 30 minutos
<b>Validación</b>	Bazán Q (2005) - Lima
<b>Leyenda:</b>	Conocer los tipos de respuesta que genera la presencia de ansiedad en los evaluados. Está conformado por 50 preguntas que describen ciertas situaciones o formas de respuesta. De ello podemos observar:  <ol style="list-style-type: none"><li>1. Estrategias de afrontamiento o evitación</li><li>2. Respuestas cognitivas ante la evaluación</li><li>3. Respuestas fisiológicas durante la evaluación</li><li>4. Situaciones durante la evaluación</li></ol>
<b>Calificación:</b>	Escala de Likert (0 – 5 ) dependiendo de la frecuencia del síntoma siendo: Nunca me sucede (0), Muy pocas veces (1), Algunas veces (2), A menudo (3), Muchas veces (4), Siempre me ocurre (5)
<b>Estadístico de fiabilidad:</b>	Alpha de Crombach (0,92) Validez (0,68) según la adaptación en realizada en Lima Metropolitana

SUBNIVELES	PUNTAJE
<b>Ausencia de ansiedad</b>	$X < 50$
<b>Muy leve ansiedad que no perjudica el rendimiento</b>	$49 < x < 100$
<b>Leve ansiedad con cierto impacto en el rendimiento</b>	$99 < x < 150$
<b>Moderada ansiedad que repercute en el rendimiento</b>	$149 < x < 200$
<b>Alta ansiedad con mayor impacto en el rendimiento</b>	$199 < x < 250$

## Instrumento 02: Ficha final de evaluación

### Registro auxiliar

UCV		AUXILIAR REGISTER-UCV															FESTIVAS									
LEVEL ENGLISH IV		ACHEN JARDI TURBIA					GROUP B										2011	UNIT I								
NUMBER	STUDENT'S NAME	DAILY SCORES / EE					PROFICIED	READING	READING PLATFORM	PROFICIED	LISTENING	LISTENING PLATFORM	PROFICIED	WRITING	WRITING PLATFORM	PROFICIED	SPEAKING	SPEAKING PLATFORM	PROFICIED	EP	ET	PROFICIED	SUMEN		PROFICIED	
		1	2	3	4	5	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1
01																										
02																										
03																										
04																										
05																										
06																										
07																										
08																										
09																										
10																										
11																										
12																										
13																										
14																										

Abarca la sumatoria de los puntajes obtenidos por habilidad del idioma inglés, de modo que el promedio final resulta del promedio de las mismas. Al ser una evaluación progresiva con enfoque formativo se consideran aptitudes y actitudes durante el proceso de aprendizaje

La evaluación es continua, formativa e integral considerando la siguiente fórmula:

$$\begin{aligned}
 \text{US: } & (RQ + LQ + WQ + SQ + CP + (GMQ)*2) / 7 \\
 \text{FS: } & (PI + PII) / 2
 \end{aligned}$$

Del cual:

RQ: Reading Quiz

WQ: Writing Quiz

GMQ: Grammar Quiz

LQ: Listening Quiz

SQ: Speaking Quiz

US: Unit Score

FS: Final score

## 7. Recolección de información

En un primer momento, se solicitó la autorización a las autoridades respectivas en la institución en la cual se ejecutó la investigación.

Una vez obtenido el permiso correspondiente, el investigador se presentó con los posibles participantes para transmitirles en qué consistía la investigación y el objetivo de la misma.

Finalmente, se ejecutó la investigación con la muestra seleccionada a quienes se les hizo firmar un consentimiento informado sólo a aquellos que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión establecidos para esta investigación.

Los documentos respectivos se ubican en la parte de anexos de este informe.

## CAPÍTULO IV. Análisis

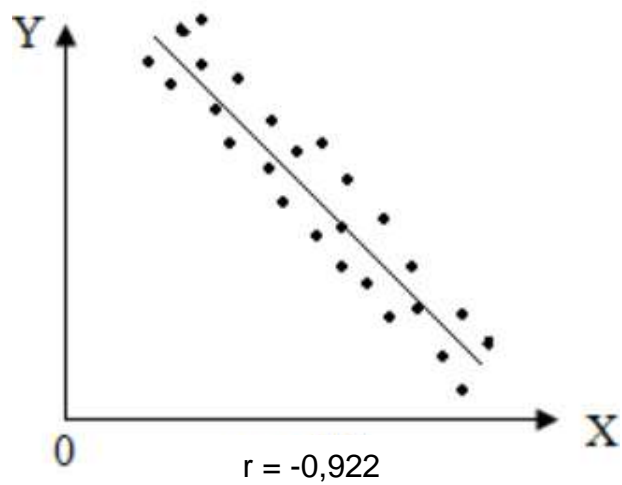
**Tabla 1**

Correlación entre ansiedad y logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018.

		INGLES	CO (Listening)	EO (Speaking)	CT (Reading)	PT (Writing)
<b>ANSIEDAD</b>	Estadístico de correlación	<b>-0.922</b>	-.916	-.893	-.853	-.877
	Sig. (bilateral)	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>

En la tabla 1, se evidencia la correlación entre ansiedad frente a los exámenes y logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, observándose un valor de **-0,922** siendo **p= 0,000**, es decir, menor a 5%. Esto significa la presencia de una relación inversamente proporcional entre las variables de estudio coincidiendo con Bojorquez (2015), Egoavil (2016) y Dominguez (2015) quienes concluyen que a mayor ansiedad el logro de competencias se ubica en un nivel mínimo o, por el contrario, si el logro de competencias es alto los niveles de ansiedad son bajos.

En ese sentido, es imprescindible considerar que la variable psicológica: ansiedad ante los exámenes repercute de manera significativa en el estudiante pudiendo permitir o impedir que este logre o no un nivel de competencias óptimo. Por tanto, mientras logre mantenerse los niveles de ansiedad bajos o muy bajo entonces el logro de competencias se ubicará en los niveles logrado o satisfactorio, caso contrario, de presentarse niveles de ansiedad fuera de lo normal, es decir, patológica repercutirá negativamente en el desempeño de los estudiantes.



*Figura 1:* Correlación entre ansiedad frente a los exámenes y logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018.

**Tabla 2**

Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018

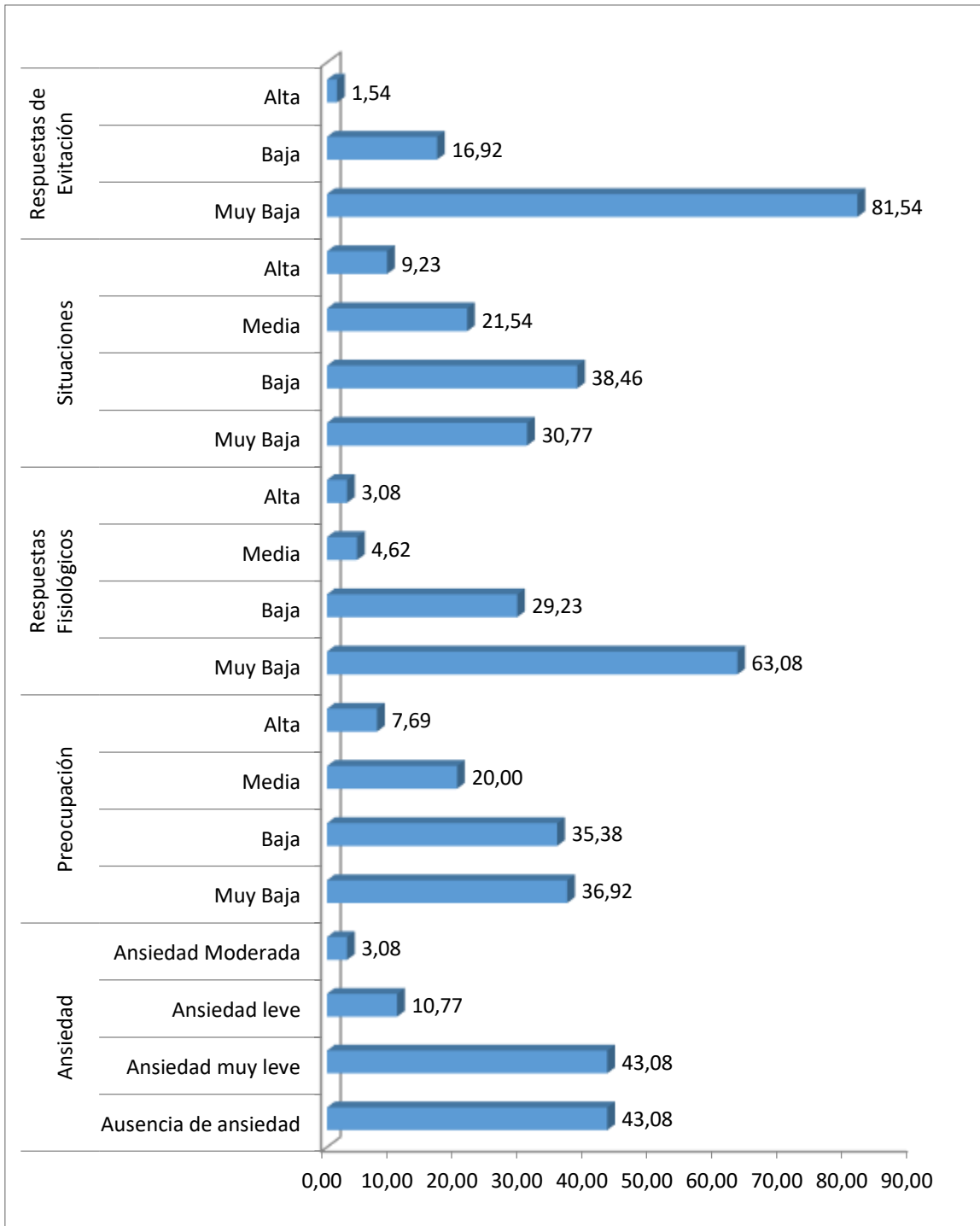
<b>Ansiedad General</b>	Fr	%
Ausencia	28	43.1
Muy leve	28	43.1
Leve	7	10.8
Moderada	2	3.1
<b>Dimensión Preocupación</b>	Fr	%
Muy poca	24	36.9
Poca	23	35.4
Regular	13	20.0
Elevada	5	7.7
<b>Dimensión Respuesta Fisiológica</b>	Fr	%
Muy poca	41	63.1
Poca	19	29.2
Regular	3	4.6
Elevada	2	3.1
<b>Dimensión Situaciones</b>	Fr	%
Muy poca	20	30.8
Poca	25	38.5
Regular	14	21.5
Elevada	6	9.2
<b>Dimensión Respuestas de Evitación</b>	Fr	%
Muy poca	53	81.5
Poca	11	16.9
Regular	1	1.5
Total	65	100.0

Fuente: Inventario CAEX, Valero (1999)

En la tabla 2, el nivel de ansiedad en estudiantes de inglés UCV Chimbote se caracteriza por: 43,1% entre ausencia de la misma o muy leve, 10,8% leve y 3,1% moderada. En lo que concierne a sus dimensiones: a) Preocupación: 36,9% muy poca, 35,4% poca, 20% regular y 7,7% elevado; b) Respuesta de tipo fisiológica: 63,1% muy poca, 29,2% poca, 4,6% regular y 3,1% elevado; c) Situaciones: 30,8% muy poca, 38,5% poca, 21,5% regular y 9,2% elevada. Finalmente, d) Respuestas de evitación: 81,5% muy poca, 16,9% poca y 1,5% regular. Coincidiendo con Bonilla (2016) quien concluyó que los educandos con un desempeño académico medio están más predispuestos a presentar síntomas comportamentales producto de la ansiedad e incluso de manifestaciones fisiológicas.

Esto significa que, si los estudiantes son conscientes de no estar alcanzando el nivel logrado o satisfactorio en su logro de competencias estarán más propensos a desarrollar ansiedad cuyos efectos o manifestaciones sean notorias, ya sea de tipo física, conductual o psicológica mermando aún más su desempeño. Por el contrario, aquellos estudiantes que tienen un logro de competencias por encima de lo esperado muestran una evidente capacidad de hacer frente a las dificultades y neutralizarlas, no repercutiendo negativamente en su desempeño a nivel académico.





Fuente: Inventario CAEX, Valero (1999)

Figura 2: Ansiedad de los estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018.

**Tabla 3**

Nivel en el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018.

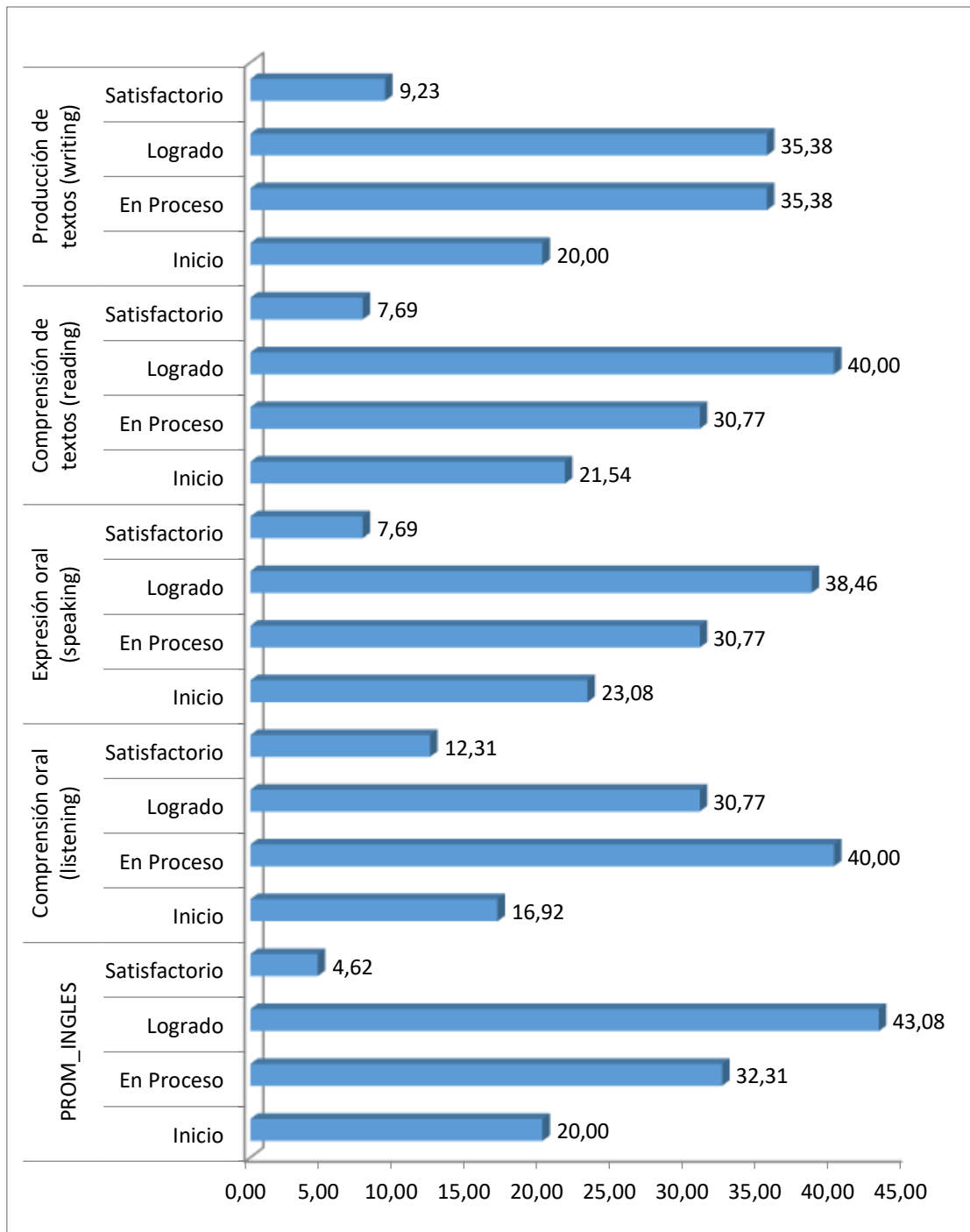
<b>INGLES (General)</b>	Fr	%
<b>Primer nivel; Inicio</b>	13	20.0
<b>Según nivel: En Proceso</b>	21	32.3
<b>Tercer nivel: Logrado</b>	28	43.1
<b>Cuarto nivel: Satisfactorio</b>	3	4.6
<b>CO (LISTENING)</b>	Fr	%
<b>Primer nivel; Inicio</b>	11	16.9
<b>Según nivel: En Proceso</b>	26	40.0
<b>Tercer nivel: Logrado</b>	20	30.8
<b>Cuarto nivel: Satisfactorio</b>	8	12.3
<b>EO (SPEAKING)</b>	Frecuencia	Porcentaje
<b>Primer nivel; Inicio</b>	15	23.1
<b>Según nivel: En Proceso</b>	20	30.8
<b>Tercer nivel: Logrado</b>	25	38.5
<b>Cuarto nivel: Satisfactorio</b>	5	7.7
<b>CT (READING)</b>	Frecuencia	Porcentaje
<b>Primer nivel; Inicio</b>	14	21.5
<b>Según nivel: En Proceso</b>	20	30.8
<b>Tercer nivel: Logrado</b>	26	40.0
<b>Cuarto nivel: Satisfactorio</b>	5	7.7
<b>PT(WRITING)</b>	Frecuencia	Porcentaje
<b>Primer nivel; Inicio</b>	13	20.0
<b>Según nivel: En Proceso</b>	23	35.4
<b>Tercer nivel: Logrado</b>	23	35.4
<b>Cuarto nivel: Satisfactorio</b>	6	9.2
Total	65	100.0

**Fuente: Registro auxiliar del idioma inglés**

La tabla 3, explica el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote donde: 4,3% se halla en el cuarto nivel, un 43,1% en el tercero, 32,3% en el segundo y 20% en el primer nivel. En lo que respecta a las competencias de dicha variable: a) CO (Listening) 16,9% en el primer nivel, 40% en segundo nivel, 30,8% en tercer nivel y sólo 12,3% en un cuarto nivel ; b) EO (Speaking) 23,1% en el primer nivel, 30,8% en segundo nivel, 38,5% tercer nivel y 7,7% cuarto nivel; c) CT (Reading) 21,5% en el primer nivel, 30,8% en segundo nivel, 40% en tercer nivel, 7,7% en cuarto nivel; d) PT (Writing) 20% en el primer nivel, 35,4% en segundo nivel, el mismo porcentaje en el tercero y finalmente el 9,2% en el cuarto nivel.

De ello se deduce que la mayor cantidad de educandos se ubica en el cuarto nivel mientras que también hay una cantidad considerable en el primer nivel que debe ser tomado en cuenta. Coincidiendo con Santos (2014) quien concluye que el desempeño académico dependerá del nivel de complejidad de la asignatura así como la situación de aprendizaje.

En la presente investigación se evidencia que los estudiantes están teniendo un logro de competencias a nivel logrado y/o satisfactorio lo que significa que los objetivos trazados para su aprendizaje se están logrando, ya sea porque las estrategias empleadas son adecuadas que el docente logra motivar al estudiante para el aprendizaje y, por tanto, ha favorecido un ambiente de estudio cálido, que predispone para el aprendizaje,



Fuente: Registro auxiliar de inglés

Figura 3: Nivel logro de competencias en inglés UCV Chimbote, 2018

**Tabla 4**

Correlación de la dimensión preocupación, y el logro de competencias en estudiantes de inglés Chimbote, 2018.

		INGLES	CO (Listening)	EO (Speaking)	CT (Reading)	PT (Writing)
<b>ANSIEDAD</b>	Estadístico de correlación	-.922	-.916	-.893	-.853	-.877
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000
<b>DIMENSIÓN PREOCUPACIÓN</b>	Coefficiente de correlación	<b>-.829</b>	-.811	-.794	-.778	-.796
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000

Fuente: Inventario CAEX, Valero (1999)

La tabla 4, describe el logro de competencias del idioma Inglés y su relación con la ansiedad ante los exámenes en su dimensión Preocupación, tiene una correlación  $r(x, y) = -0.829$  considerándose una correlación negativa muy alta (muy fuerte) y  $p = 0.000$  inferior al 5%, por lo que es posible indicar que existe evidencia de relación estadísticamente significativa. La correlación es negativa es decir a mayor preocupación menor es el logro de competencias.

En ese sentido, el docente debe emplear estrategias pedagógicas adecuadas que permitan al estudiante sentirse cómodo frente al examen, aclarar toda duda o inquietud previa a la evaluación y establecer claramente el objetivo o propósito de la evaluación. Esto permitirá mantener los niveles de preocupación bajos o muy bajos y el educando estará mejor predispuesto a hacer frente a una evaluación sin desestabilizarse emocionalmente.

**Tabla 5**

Correlación de la dimensión respuestas fisiológica, y el logro de competencias en estudiantes de inglés Chimbote, 2018.

		INGLES	CO (Listening)	EO (Speaking)	CT (Reading)	PT (Writing)
<b>ANSIEDAD</b>	Estadístico de correlación	-.922	-.916	-.893	-.853	-.877
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000
<b>RESPUESTA FISIOLÒGICA</b>	Coefficiente de correlación	<b>-.801</b>	-.795	-.795	-.741	-.769
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000

Fuente: Inventario CAEX, Valero (1999)

La tabla 5, describe el logro de competencias del idioma Inglés y su relación con la ansiedad ante los exámenes en su dimensión respuestas fisiológicas, tiene una correlación  $r(x, y) = -0.801$  considerándose una correlación negativa muy alta (muy fuerte) y  $p = 0.000$  inferior al 5%, por lo que es posible indicar que existe evidencia de relación estadísticamente significativa. La correlación es negativa es decir a mayor es la presencia de manifestaciones físicas producto de la ansiedad, menor es el logro de competencias.

Este resultado precisa que a mayor ansiedad se evidenciarán a través de manifestaciones de tipo física pero su logro de competencias no será lo esperado o viceversa. Las manifestaciones de tipo físicas pueden ser percibidas por el docente si presta la atención debida y cuenta con las estrategias de evaluación adecuadas para darse cuenta de que existe un problema que debe atender y no puede pasar desapercibido pues su rol, más allá del aspecto cognitivo, el docente debe garantizar la estabilidad emocional de sus educandos.

**Tabla 6**

Correlación de la dimensión situaciones, y el logro de competencias en estudiantes de inglés Chimbote, 2018.

		INGLES	CO (Listening)	EO (Speaking)	CT (Reading)	PT (Writing)
<b>ANSIEDAD</b>	Estadístico de correlación	-.922	-.916	-.893	-.853	-.877
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000
<b>SITUACIONES</b>	Coefficiente de correlación	<b>-.801</b>	-.812	-.776	-.732	-.778
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000

Fuente: Inventario CAEX, Valero (1999)

La tabla 6, describe el logro de competencias del idioma Inglés y su relación con la ansiedad ante los exámenes en su dimensión situaciones, tiene una correlación  $r(x, y) = -0.801$  considerándose una correlación negativa muy alta (muy fuerte) y  $p = 0.000$  inferior al 5%, por lo que es posible indicar que existe evidencia de relación estadísticamente significativa. La correlación es negativa es decir a mayor es la presencia de situaciones que producen ansiedad, menor es el logro de competencias.

Se deduce que mientras el educando vea las situaciones a las que tiene que hacer frente como no amenazantes, su nivel de logro será por encima de lo esperado mientras que, por el contrario, de no tener control sobre las mismas su desempeño se ubicará muy por debajo de lo esperado.

**Tabla 7**

Correlación de la dimensión respuestas de evitación, y el logro de competencias en estudiantes de inglés Chimbote, 2018.

		INGLES	CO (Listening)	EO (Speaking)	CT (Reading)	PT (Writing)
<b>ANSIEDAD</b>	Coefficiente de correlación	-.922	-.916	-.893	-.853	-.877
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000
<b>RESPUESTA DE EVITACIÓN</b>	Coefficiente de correlación	<b>-.620</b>	-.608	-.603	-.567	-.561
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000

Fuente: Inventario CAEX, Valero (1999)

La tabla 7, describe el logro de competencias del idioma Inglés y su relación con la ansiedad ante los exámenes en su dimensión situaciones, tiene una correlación  $r(x, y) = -0.620$  considerándose una correlación negativa muy alta (muy fuerte) y  $p = 0.000$  inferior al 5%, por lo que es posible indicar que existe evidencia de relación estadísticamente significativa. La correlación es negativa es decir a mayor es la incapacidad de afrontamiento hacia la ansiedad, menor es el logro de competencias.

Se deduce que, de no contar con estrategias de afrontamiento o evitación adecuadas el logro de competencias de los educandos estarán muy por debajo de lo esperado y/o viceversa. Las estrategias de afrontamiento adecuadas implica tener respuestas adecuadas a las situaciones que le generan ansiedad, permitirán que el educando tenga un mejor desempeño académico y pueda tener un logro de competencias satisfactorio



**Tabla 8**

Prueba de normalidad de variables

Variable / Dimensión	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
<b>ANSIEDAD</b>	<b>.128</b>	<b>65</b>	<b>.010</b>
Dimensión Preocupación	.143	65	.002
Dimensión Respuestas Fisiológicos	.156	65	.000
Dimensión Situaciones	.087	65	.020
Dimensión Respuesta de Evitación	.183	65	.000
<b>COMPETENCIA DEL INGLES</b>	<b>.172</b>	<b>65</b>	<b>.000</b>
CO (LISTENING)	.123	65	.017
EO (SPEAKING)	.152	65	.001
CT (READING)	.162	65	.000
PT (WRITING)	.154	65	.001

Fuente: Inventario CAEX, Valero (1999) y registros de inglés

La tabla 08, se evidencia la variable ansiedad ante los exámenes muestra 0,128 con una libertad de 65°, siendo 0,010 su nivel de significancia; es decir, por debajo de 0,05. Deduciéndose así la existencia de distribución normal entre las variables de estudio y sus valores respectivos.

Ahora bien, las dimensiones de dicha variable tales como: Preocupación, Respuesta Fisiológica, Situaciones y Respuestas de Evitación cuentan con un nivel de significancia por debajo del 0,05, infiriéndose así motivos sustentables para no rechazar la distribución anormal de los valores que poseen las dimensiones mencionadas.

En cuanto a logro de competencias en inglés, se percibe un 0.172 de valor estadístico con una libertad de 65°, 0.359 de significancia, inferior a 0.05 concluyéndose que la distribución normal es susceptible de sustentar estadísticamente.

Respecto a sus dimensiones: “Listening” o Comprensión Auditiva, “Speaking” o Expresión oral, “Reading” o comprender el lenguaje escrito, “Writing” o producir mensajes escritos, se percibe que la significancia es menor a 0,05 concluyéndose que no hay motivos suficientes para aceptar los valores de las mencionadas dimensiones en lo que respecta a su distribución normal.

### **Prueba de normalidad: conclusión**

Se concluye la presencia de una distribución no simétrica en lo que concierne a la variable de estudio haciéndose uso del estadígrafo R de Spearman a fin de correlacionar las variables exhaustivamente y de manera minuciosa.

**Tabla 9**

Matriz de Spearman para correlación de variables

<b>Puntuación</b>	<b>Tipología de correlación</b>
-1	negativa perfecta
$-0.90 < x < -0.99$	negativa muy alta (muy fuerte)
$-0.70 < x < -0.89$	negativa alta (fuerte o considerable)
$-0.40 < x < -0.69$	negativa moderada (media)
$-0.20 < x < -0.39$	negativa baja (débil)
$-0.01 < x < -0.19$	negativa muy baja (muy débil)
00	nula (no existe correlación)
$0.01 < x < 0.19$	positiva muy baja (muy débil)
$0.20 < x < 0.39$	positiva baja (débil)
$0.40 < x < 0.69$	positiva moderada (media)
$0.70 < x < 0.89$	positiva alta (fuerte o considerable)
$0.90 < x < 0.99$	positiva muy alta (muy fuerte)
1	positiva perfecta

## CAPÍTULO V: Propuesta de solución

### **1. De tipo social:**

- a. Llevar a cabo la planificación y ejecución de programas de intervención que puedan mitigar la presencia de ansiedad en los educandos y puedan mejorar su logro de competencias.
- b. Promover escuela para padres a fin de establecer vínculos entre los diferentes agentes educativos durante la etapa de aprendizaje.
- c. Diseñar programas de capacitación y/o actualización profesional que pueda capacitar a los docentes en temas relacionados a la salud mental para hacer frente a temas como la ansiedad que son patologías latentes en nuestra realidad.

### **2. De tipo económico**

- a. Fomentar la investigación científica dentro de la comunidad universitaria a fin de atender y dar solución a problemas reales dentro del contexto educativo.
- b. Premiar a través de incentivos económicos a través de viáticos, fondos o cualquier otro reconocimiento a los agentes educativos que practiquen y promuevan la investigación científica.
- c. Capacitar y actualizar a los educadores en áreas como la investigación científica y coaching educativo.

### **3. De tipo ambiental**

- a. Incentivar el desarrollo sostenible a través de investigaciones que no dañen el medio ambiente.
- b. Poner en práctica, desde la asignatura que se imparte, la responsabilidad social y ejecutar proyectos de extensión o proyección universitaria vinculados a la conservación de nuestro ecosistema.

#### 4. Análisis Costo/Beneficio

Implementar la metodología vivencial del aprendizaje del idioma inglés, de modo que los educandos perciban el aprendizaje más allá de las aulas y puedan hacer uso de la lengua extranjera en situaciones comunicativas diversas. Para ello se propone la realización del programa educativo denominado “LIVE ENGLISH” que contemplará un adicional del 10% de la matrícula en los estudiantes los cuales serán asignados para la realización de cuatro talleres vivenciales dentro del curso a lo largo del semestre. En dicho programa se promoverá el desarrollo de las 4 habilidades del idioma, de acuerdo al nivel en el que se encuentran, para mejorar el logro de competencias y disminuir situaciones como: evasión, retiros o abandono de asignatura que son situaciones reales que se producen a lo largo del curso.

##### ANALISIS

EGRESOS	PRECIO	BENEFICIOS	MONTO
<b>Materiales</b>	50.00	Registro	60.00
<b>Transporte</b>	60.00	Constancia	10.00
<b>Logística</b>	60.00		
<b>Refrigerio (x36)</b>	360.00		
<b>Expositor</b>	100.00		
<b>TOTAL</b>	630.00	INGRESO TOTAL	70.00
RESUMIENDO			
<b>4 programas por curso</b>			
<b>PRECIO</b>	2220.00		
<b>PERCEPCION (35 estudiantes)</b>	2450.00		
<b>INGRESO (x aula)</b>	230.00		

## Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se desprende las siguientes conclusiones

- Sí hay relación entre ansiedad ante exámenes y logro de competencias en estudiantes de inglés, siendo de tipo inversamente proporcional. Es decir, a menor ansiedad, el logro de competencias se haya en el tercer o cuarto nivel, esto es, por encima de lo esperado.
- La ansiedad ante los exámenes presenta, en su mayoría, niveles leve y muy leve
- El logro de competencias en el idioma inglés como lengua extranjera, se ubica en un nivel logrado.
- Existe relación entre la variable ansiedad ante los exámenes, en su dimensión preocupación, y el logro de competencias en el idioma inglés como lengua extranjera, siendo la correlación de tipo negativa alta, siendo estadísticamente significativa.
- Existe relación entre la variable ansiedad ante los exámenes, en su dimensión reacciones fisiológicas, y el logro de competencias en el idioma inglés como lengua extranjera, siendo la correlación negativa alta y significativa.
- Existe relación entre la variable ansiedad ante los exámenes, en su dimensión situaciones, y el logro de competencias en el idioma inglés como lengua extranjera, siendo significativa en términos estadísticos.
- Existe relación entre la variable ansiedad ante los exámenes, en su dimensión respuestas de evitación, y el logro de competencias en el idioma inglés como lengua extranjera, siendo significativa en términos estadísticos.

## Recomendaciones

A partir de las conclusiones, se extiende las siguientes recomendaciones:

A los docentes de idiomas extranjeros:

- Tomar en cuenta la correlación negativa entre las variables: ansiedad ante los exámenes y logro de competencias en inglés. A fin de poder desarrollar estrategias didácticas y/o metodológicas que garanticen mantener los niveles de ansiedad bajo o muy bajo y puedan predisponer positivamente al estudiante hacia el aprendizaje significativo y, por tanto, al logro de competencias.

A los tutores:

- Trabajar en conjunto con los docentes y/o el departamento psicopedagógico a fin de desarrollar estrategias conjuntas que permitan mantener la ansiedad ante los exámenes en niveles leve y muy leve.
- Coordinar con la jefatura de la institución a fin de trazar una agenda conjunta a partir de una, comunicación fluida entre los agentes educativos existentes, pues sólo así se logrará establecer metas u objetivos viables a mediano o largo plazo con el objetivo de garantizar que el logro de competencias en inglés, continúe ubicándose en un nivel logrado. Lo que significa que los estudiantes están respondiendo favorablemente a las estrategias empleadas por los docentes.

A los padres o apoderados:

- Asistir a los talleres programados por la universidad a fin de que puedan aprender sobre estrategias adecuadas que les permita ayudar a sus hijos en controlar la “preocupación” que les genera hacer frente a un examen. Deben ser aliados estratégicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar las manifestaciones de tipo fisiológicas de la variable ansiedad ante los exámenes con el objetivo de poder desarrollar estrategias de intervención oportunas con sus hijos, que sean capaces de ayudarles a hacer frente a las mismas y poder controlarlas oportunamente para no perjudicar su logro de competencias.

A los estudiantes:

- Asistir al departamento psicopedagógico a fin de que los especialistas le ayuden a identificar las situaciones que le generan ansiedad, perturbación de tipo emocional o alteraciones físicas y reconocer los factores que le impiden tener un logro de competencias logrado o satisfactorio, para que pueda saber hacer frente a las mismas.
- Participar activamente de los programas de intervención y/o asistencia psicopedagógica que le permitan desarrollar respuestas de evitación oportunas con el objetivo de inhibir o bloquear los posibles efectos o impactos negativos que pueda tener la ansiedad sobre sí mismo. El saber canalizarlas le permitirá que no le perturben emocionalmente y no afecten su logro de competencias.



## Referencias

- Alegre, A. (2013). Ansiedad ante los exámenes y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología y Educación de la USIL Vol. 1, N°1. Primer semestre*, 107- 130. Recuperado de:  
<http://investigacion.usil.edu.pe/ojs/index.php?journal=pyr&page=article&op=view&path%5B%5D=5&path%5B%5D=5>
- Alvarado, L (2018) “Correlación entre niveles de ansiedad y estrés académico en rendimiento del ECOE en estudiantes del 9no ciclo de una universidad privada”. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo. Perú
- Álvarez, J., Aguilar, J. y Lorenzo, J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(26)*, 333-354. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551017.pdf>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales - DSM-5*. Buenos Aires - Bogotá - Caracas - Madrid – México - Porto Alegre: Medica Panamericana.
- Barlow, D. (2003). *Psicopatología*. Madrid, Ed. Thomson. Madrid. España
- Bausela, H. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención. *Revista Educare, Artículos arbitrados, 9(31)*, SSN: 1316 - 4910. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000400017](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400017)
- Bautista, R. (2012). *Ansiedad en estudiantes universitarios antes del periodo de exámenes*. México: Universidad del Valle de México, Campus de Tlalpan. Recuperado de [http://www.tlalpan.uvmnet.edu/oiid/download/Ansiedad%20universitarios\\_04\\_CS\\_O\\_PSIC\\_PICSJ\\_E.pdf](http://www.tlalpan.uvmnet.edu/oiid/download/Ansiedad%20universitarios_04_CS_O_PSIC_PICSJ_E.pdf).

- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4, 13 - 18. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC118044.pdf>
- Bresó E. (2008) Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Self-efficacy. [Trabajo para optar el título doctoral Psicología en las Organizaciones]. Universidad Jaume I de Castellón, Castellón, España.
- Bojorquez, J (2015) “Ansiedad y Rendimiento académico en estudiantes universitarios”. Universidad San Martín de Porres. Lima. Perú
- Bonilla, F (2016) “Síntomas de la ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de 11° de una institución educativa superior del municipio de Arjona Bolívar.” Arjona. Colombia
- Caballero et al. (2016) “Relación del *burnout* y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios”. Universidad de Barranquilla. Barranquilla. Colombia
- Caballero C, Abello R, Palacio J. (2008) Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*
- Cano, E (2008). "La evaluación por competencias en la educación superior". *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 12, núm. 3. <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>>. [Consulta: 08/04/2009].
- Charaja, C., y Francisco. (2004). *Investigación Científica*. Perú: ed. Nuevo Mundo.
- Ching, P. (2015). *Clima Social Familiar y Ansiedad en Estudiantes de Psicología de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote - Tumbes, I Semestres 2015*. Chimbote, Tumbes. Recuperado de: <http://erp.uladech.edu.pe/archivos/03/03012/documentos/repositorio/2015/21/23/083831/20150714070044.pdf>

- Contreras F, Espinosa J, Esguerra G, Haikal A, Rodríguez A. (2015) Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectiva en Psicología*
- Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE 10). (1992). *Trastornos Mentales y del Comportamiento*. Madrid: Meditor.
- De la mano, M y Moro, M (2013) “La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y Documentación”. Facultat de Biblioteconomia i Documentación Universitat de Barcelona. España. Recuperado de <http://bid.ub.edu/23/delamano2.htm>
- Diario Correo. (10 de Octubre de 2015). Conoce los trastornos mentales más frecuentes en el Perú. *Correo*. Recuperado de <http://diariocorreo.pe/miscelanea/los-trastornos-mentales-mas-frecuentes-en-peru-624338/>
- Díaz, F., y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Colombia: Editorial Mc Graw Hill.
- Díaz, S. (2014). *Ansiedad ante los Exámenes y Estilos de Aprendizaje en estudiantes de Medicina de una Universidad Particular*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo - Perú. Recuperado de [http://tesis.usat.edu.pe/jspui/bitstream/123456789/330/1/TL\\_D%C3%ADaz\\_Ze%C3%B1a\\_Sandra.pdf](http://tesis.usat.edu.pe/jspui/bitstream/123456789/330/1/TL_D%C3%ADaz_Ze%C3%B1a_Sandra.pdf)
- Domínguez et al (2015) “Relación entre ansiedad ante exámenes y rendimiento en exámenes en universitarios: análisis preliminar de la diferencia según asignatura”. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Perú
- DordiNejad, F., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M., & Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774 – 3778. Egoavil (2016) “Ansiedad y rendimiento académico en los estudiantes de 3ro, 4to y 5to año de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad Peruana Los Andes”

- Egoavil, A (2016) Ansiedad y rendimiento académico en los estudiantes de 3ro, 4to y 5to año de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad Peruana Los Andes. Huancayo, Perú.
- Egúsqüiza (2017) “Ansiedad, depresión y bajo rendimiento académico en estudiantes de medicina en una universidad privada” Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo. Perú
- Farooqui, Y.N., Ghani, R., & Spielberger, C.D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*
- Fenollar, P., Román, S. y Cuestas, P. (2008) University students’ academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*
- García, R., González, J., y Jornet, J. (2010). *SPSS: Prueba T*. Recuperado de [http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS\\_0701b.pdf](http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0701b.pdf)
- Garbanzo, 2017 Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología 2017*.
- Grandis, A. (2009). *Evaluación de la Ansiedad Frente a los Exámenes Universitarios*. (Tesis de Doctorado), Córdoba. Recuperado de [http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/grandis\\_amanda\\_mercedes.pdf](http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/grandis_amanda_mercedes.pdf)
- Harmer, J. (2008) How to teach English. Longman. London. England
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlán, L., & Hodapp, V. (2010). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes: GTAI-A. *Evaluar*, 8, 46 – 60.
- Heredia, S., y Piemontesi, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis, Vol. 1(Nº 1)*, 74 - 86. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/4118/3940>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

- Khalaila, R. (2015). Relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*,
- Labruffe, Alain (2008). *La gestión de competencias: planteamientos básicos, prácticas y cuadros de mando*. Madrid: AENOR.
- Ladoceur, M., Belanger, K., y Leger, S. (2009) Una revisión crítica de la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la estadística. *Revista Complutense de Educación*. Madrid. España
- Lazarus, S., y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Libro blanco de grado en Información y Documentación (2004). Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <[http://www.aneca.es/media/150424/libroblanco\\_jun05\\_documentacion.pdf#10](http://www.aneca.es/media/150424/libroblanco_jun05_documentacion.pdf#10)>. [Consulta: 08/04/2009].
- Martínez, J et al. (2015) Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Revista Aletheia*.
- Montaña, A. (2011). *Ansiedad en Situación de Examen y Estrategias de Afrontamiento en Alumnos Universitarios de 1º y 5º*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Abierta Interamericana, Argentina. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104092.pdf>
- Ortiz, J (2017) Ansiedad, depresión y bajo rendimiento académico en estudiantes de medicina en una universidad privada. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo. Perú
- Pérez, R et al. (2013) *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide
- Resett, C (2015) “Ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en alumnos de instituciones públicas” con una muestra de 104 alumnos, a quienes suministró la versión revisada del Inventario de Ansiedad ante los Exámenes adaptada a la Argentina (Heredia, Piemontesi y Furlán, 2008), para el rendimiento se tomaron

las calificaciones del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) (OCDE, 2012)

Reyes, Y (2013) Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el auto concepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM. Tesis digitales

Sánchez, J. (Octubre de 2013). *Manual de Psicoeducación para el manejo de la ansiedad en el Instituto Universitario Jesús Obrero, Ubicado en el Municipio Iribarren, Estado Lara*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/JanethSanchez/presentacion-tesis-de-grado-Janeth-Sánchez>

Sánchez, M., y Castañeiras, E. (2010). *Ansiedad ante Exámenes en Estudiantes Universitarios*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires - Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-031/963.pdf>

Santos (2014) “Ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: estudio de las influencias del modelo formativo (AICLE y enseñanza formal)”

Sarudiansky, M. (2012). *Neurosis y ansiedad: antecedentes conceptuales de una categoría actual*. Recuperado de [www.aacademia.org/000-072/63.pdf](http://www.aacademia.org/000-072/63.pdf)

Serrano et al (2013) “Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios”. Universidad Autónoma de México. México

Rana, R. A., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*

Rué, J (2007). *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.

Salanova et al, (2013) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*.

Senlle, A (2007). *Gestión estratégica de recursos humanos para la calidad y la excelencia*. Madrid: AENOR.

- Tobón, S (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe. Colombia
- Tobón, S et al. (2006b). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- UNE (2013) Los recursos humanos en un sistema de gestión de la calidad: gestión de las competencias. Madrid: AENOR.
- Valero, A. L. (1999). *Evaluación de ansiedad ante Exámenes: datos de aplicación y fiabilidad de un Cuestionario CAEX*. Anales de Psicología, 15, 2, 223 - 231. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v15/v15\\_2pdf/08v97\\_10caex.PDF](http://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/08v97_10caex.PDF)
- Vallejos, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura), Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima- Perú. Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6029/VALLEJO\\_S\\_PALOMINO\\_SILVIA\\_PROCRASTINACION\\_ACADEMICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6029/VALLEJO_S_PALOMINO_SILVIA_PROCRASTINACION_ACADEMICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Anexos

Anexo 01: Consentimiento Informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, \_\_\_\_\_, teniendo absoluta conciencia y siendo autónomo en mi decisión autorizo participar de la investigación denominada “Relación entre el nivel de ansiedad ante los exámenes y el logro de competencias en inglés en estudiantes del centro de idiomas UCV, Chimbote-2018”

Corroboro haber recibido información al respecto, aceptado participar de acuerdo a los requisitos señalados por el investigador y que éste ha absuelto todas mis dudas referentes a mi participación.

\_\_\_\_\_

Investigador

DNI

\_\_\_\_\_

Participante

DNI

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

Nota: Un ejemplar para el investigador y otro para la parte interesada.



Anexo 02: Solicitud de permiso

“AÑO DEL DIÁLOGO Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL”

Chimbote, 14 de Mayo del 2018

Mg. Rocío Berna Miranda

**Directora centro de idiomas UCV, Chimbote**

Yo, Jairo Jaime Turriate Chávez, identificado con DNI 47490285 y en mi calidad de docente del centro de idiomas en la modalidad de tiempo parcial ante usted me presento y solicito:

Que como estudiante de la maestría en educación bajo la mención de docencia universitaria y gestión educativa la cual estoy llevando en la Universidad Tecnológica del Perú, pido me autorice a través de su despacho llevar a cabo la investigación denominada: “Relación entre el nivel de ansiedad ante los exámenes y el logro de competencias en inglés en estudiantes del centro de idiomas UCV, Chimbote-2018” a fin de poder cumplir con los requerimientos establecidos por la universidad para obtener mi grado de maestro en la mención anteriormente señalada.

Estodo cuanto tengo que informar, pidiéndole tenga a bien autorizar mi investigación en beneficio de la comunidad educativa y los mismos estudiantes que serán objeto de estudio.

Cordialmente

---

Jairo Jaime Turriate Chávez

**DNI 47490285**

Anexo 03: Carta de aceptación



“AÑO DEL DIÁLOGO Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL”

Chimbote, 22 de Mayo de 2018

OFICIO No 540-2018-CID UCV-CH

Lic. Jairo Jaime Turriate Chávez

Docente de idiomas UCV, filial Chimbote

Presente. –

A través de la presente reciba mi saludo cordial y le comunico que: a partir de su solicitud de autorización para poder ejecutar su investigación con estudiantes de nuestro centro de idiomas, con fecha 21 de mayo se envió a rectorado su documento a fin de que reciba el trámite correspondiente con No 000978485. Es así que el día 24 del presente se autorizó su solicitud, en ese sentido, se le autoriza y da el visto bueno para que proceda a realizar su estudio denominado “Relación entre el nivel de ansiedad ante los exámenes y el logro de competencias en inglés en estudiantes del centro de idiomas UCV, Chimbote-2018”, se le augura el mejor de los éxitos y se extiende la felicitación desde mi despacho por su desarrollo profesional.

Sin otro particular, me despido de usted.

Atentamente

---

Mg. Rocío Berna Miranda

**Jefa del Centro de Idiomas UCV Chimbote**

**Cuestionario de Ansiedad Ante los  
Exámenes**

**CAEX**

**Valero, L (1999)**

**Nombre:**

\_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** En cada uno de los ítems o situaciones que se describen señale con una puntuación de 0 a 5 el grado de ansiedad o malestar que siente en esas situaciones. Utilice para ello los siguientes criterios:

- No siento nada/ nunca me ocurre (0)
- Casi nervioso/ muy pocas veces me ocurre (1)
- Un poco nervioso/ algunas veces me ocurre (2)
- Algo nervioso/ a menudo me ocurre (3)
- Muy nervioso/ muchas veces me ocurre (4)
- Totalmente nervioso/ siempre me ocurre (5)

Nº	Items	0	1	2	3	4	5
1	En los exámenes me sudan las manos.	0	1	2	3	4	5
2	Cuando llevo un rato haciendo el examen siento molestias en el estómago y necesidad de ir al baño.	0	1	2	3	4	5
3	Al comenzar a leer el examen se me nubla la vista no entiendo lo que leo.	0	1	2	3	4	5
4	Si llego cinco minutos tarde a un examen ya no entro al salón de clases.	0	1	2	3	4	5
5	El ambiente donde se realiza un examen (p.j. salón con demasiado ruido, calor, frío, sol, etc.) aumenta mi nerviosismo.	0	1	2	3	4	5
6	Cuando termino el examen me duele la cabeza.	0	1	2	3	4	5

7	Cuando llevo un rato haciendo el examen, siento que me falta el aire, mucho calor y sensación de que me voy a desmayar debido a mi nerviosismo.	0	1	2	3	4	5
8	Me siento nervioso si el profesor se para junto a mí y ya no puedo seguir contestando el examen.	0	1	2	3	4	5
9	Me pongo nervioso al ver al profesor con los exámenes antes de entrar al salón de clases.	0	1	2	3	4	5
10	En el examen siento rígidas las manos y los brazos al estar muy nervioso (a).	0	1	2	3	4	5
11	Antes de entrar al examen siento un "nudo" en el estómago, que desaparece al comenzarla a escribir para responder a las preguntas.	0	1	2	3	4	5
12	Al comenzar el examen, al nada más leer o escuchar las preguntas siento ganas de salirme y entregarlo en blanco o simplemente lo entrego en blanco.	0	1	2	3	4	5

13	Después del examen lloro con facilidad, al pensar lo mal que lo he hecho aunque no sepa el resultado.	0	1	2	3	4	5
14	Suelo tener dudas de querer presentarme al examen.	0	1	2	3	4	5
15	Mientras estoy realizando el examen, pienso que lo estoy haciendo muy mal.	0	1	2	3	4	5
16	Me siento nervioso si los demás comienzan a entregar antes que yo el examen.	0	1	2	3	4	5
17	Pienso que el profesor me está observando constantemente y me pongo muy nervioso (a).	0	1	2	3	4	5
18	Siento grandes deseos de fumar durante, antes o después del examen.	0	1	2	3	4	5
19	Suelo mordirme las uñas o el bolígrafo durante los exámenes.	0	1	2	3	4	5
20	Tengo grandes ganas de ir al baño durante el examen.	0	1	2	3	4	5
21	No puedo quedarme quieto mientras hago el examen (muevo los pies, el bolígrafo, miro alrededor, miro la hora, etc.).	0	1	2	3	4	5
22	Me pongo enfermo y doy excusas para no hacer un examen.	0	1	2	3	4	5
23	Para mí es una tranquilidad o alivio cuando, por cualquier razón, se aplaza un examen.	0	1	2	3	4	5
24	Pienso que no voy a poder aprobar el examen, aunque haya	0	1	2	3	4	5

	estudiado.						
25	Antes de hacer el examen pienso que no me acuerdo de nada y voy a suspenderlo.	0	1	2	3	4	5
26	No logro dormirme la noche anterior al examen debido a mi nerviosismo.	0	1	2	3	4	5
27	Me pone nervioso que el examen sea con mucha gente alrededor.	0	1	2	3	4	5
28	He sentido mareos y nauseas en un examen.	0	1	2	3	4	5
29	Momentos antes de hacer el examen tengo la boca seca y me cuesta tragar.	0	1	2	3	4	5
30	Si me siento en las primeras filas aumenta mi nerviosismo.	0	1	2	3	4	5
31	Si el examen tiene un tiempo fijo para realizarse, aumenta mi nerviosismo y lo hago peor.	0	1	2	3	4	5
32	Me siento nervioso en los salones muy grandes.	0	1	2	3	4	5
33	Cuando estoy haciendo un examen el corazón me late muy deprisa.	0	1	2	3	4	5
34	Al entrar en la sala donde se va a realizar el examen me tiemblan las piernas.	0	1	2	3	4	5
35	Me siento nervioso en las clases demasiado pequeñas.	0	1	2	3	4	5
36	Los grupos comentando el examen antes de que éste dé comienzo, me ponen nervioso.	0	1	2	3	4	5
37	Al salir, tengo la sensación de haber hecho muy mal el examen.	0	1	2	3	4	5
38	Pienso que me voy a poner nervioso y se me va a olvidar todo.	0	1	2	3	4	5

39	Tardó mucho en decidirme por contestar la mayoría de las preguntas, o en entregar el examen.	0	1	2	3	4	5
40	Un examen de entrevista personal con el director (a).	0	1	2	3	4	5
41	Un examen oral en público.	0	1	2	3	4	5
42	Una exposición de un trabajo en clase.	0	1	2	3	4	5
43	Un examen escrito con respuestas alternativas.	0	1	2	3	4	5

44	Un examen escrito con preguntas abiertas.	0	1	2	3	4	5
45	Un examen escrito de desarrollo de un tema completo.	0	1	2	3	4	5
46	Un examen tipo exposición ante un grupo de personas.	0	1	2	3	4	5
47	Un examen de cultura general.	0	1	2	3	4	5
48	Un examen de cálculo o problemas matemáticos.	0	1	2	3	4	5
49	Un examen con pruebas físicas o gimnásticas.	0	1	2	3	4	5
50	Un examen práctico (manejar ordenador, realizar un proyecto, dibujo, etc.).	0	1	2	3	4	5

## Anexo 05: Ficha técnica del instrumento

### Instrumento 01: Inventario CAEX

#### Información Técnica del Test

<b>Nombre:</b>	CAEX – Cuestionario que mide Ansiedad frente a los exámenes
<b>Autor:</b>	Valero, L (1999)
<b>Ciudad:</b>	España ( Madrid )
<b>Meta:</b>	Determinar nivel de ansiedad contempla las siguientes dimensiones: a) preocupación, b) respuestas de tipo fisiológicas, c) respuestas de evitación y d) estrategias de afrontamiento.
<b>Aplicación:</b>	Individual y en grupos. Con un tiempo de 30 minutos
<b>Validación</b>	Bazán Q (2005) - Lima
<b>Leyenda:</b>	Conocer los tipos de respuesta que genera la presencia de ansiedad en los evaluados. Está conformado por 50 preguntas que describen ciertas situaciones o formas de respuesta. De ello podemos observar: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Estrategias de afrontamiento o evitación</li><li>2. Respuestas cognitivas ante la evaluación</li><li>3. Respuestas fisiológicas durante la evaluación</li><li>4. Situaciones durante la evaluación</li></ol>
<b>Calificación:</b>	Escala de Likert (0 – 5 ) dependiendo de la frecuencia del síntoma siendo: Nunca me sucede (0), Muy pocas veces (1), Algunas veces (2), A menudo (3), Muchas veces (4), Siempre me ocurre (5)
<b>Estadístico de fiabilidad:</b>	Alpha de Crombach (0,92) Validez (0,68) según la adaptación en realizada en Lima Metropolitana

SUBNIVELES	PUNTAJE
<b>Ausencia de ansiedad</b>	$X < 50$
<b>Muy leve ansiedad que no perjudica el rendimiento</b>	$49 < x < 100$
<b>Leve ansiedad con cierto impacto en el rendimiento</b>	$99 < x < 150$
<b>Moderada ansiedad que repercute en el rendimiento</b>	$149 < x < 200$
<b>Alta ansiedad con mayor impacto en el rendimiento</b>	$199 < x < 250$



## Instrumento 02: Ficha final de evaluación

### Registro auxiliar

UCV		AUXILIAR REGISTER-UCV															FESTIVAL											
LEVEL: ENGLISH IV		ACADEMIC JARDIN TURBIA					GROUP: B										2018 UNIT EGB MC		UNIT: I									
NUMBER	STUDENT'S NAME	DAILY SCORES / EE					PROBING	READING	READING PLATFORM	PROBING	LISTENING	LISTENING PLATFORM	PROBING	WRITING	WRITING PLATFORM	PROBING	SPEAKING	SPEAKING PLATFORM	PROBING	EP	ET	PROBING	SOLMEN				PROBING	
		1	2	3	4	5	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	
01																												
02																												
03																												
04																												
05																												
06																												
07																												
08																												
09																												
10																												
11																												
12																												
13																												
14																												

Abarca la sumatoria de los puntajes obtenidos por habilidad del idioma inglés, de modo que el promedio final resulta del promedio de las mismas. Al ser una evaluación progresiva con enfoque formativo se consideran aptitudes y actitudes durante el proceso de aprendizaje

La evaluación es continua, formativa e integral considerando la siguiente fórmula:

$$\begin{aligned}
 \text{US: } & (RQ + LQ + WQ + SQ + CP + (GMQ)*2) / 7 \\
 \text{FS: } & (PI + PII) / 2
 \end{aligned}$$

Del cual:

RQ: Reading Quiz

WQ: Writing Quiz

GMQ: Grammar Quiz

LQ: Listening Quiz

SQ: Speaking Quiz

US: Unit Score

FS: Final score

Anexo 06: Matriz de consistencia

<b>TÍTULO:</b> “Relación entre el nivel de ansiedad ante los exámenes y el logro de competencias en inglés en estudiantes del centro de idiomas UCV, Chimbote-2018”						
<b>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>TEORÍAS O MODELOS</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>
<p>¿Hay relación estadísticamente significativa entre ansiedad ante los exámenes y logro de competencias en estudiantes de inglés de UCV Chimbote, 2018</p>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Determinar si hay relación estadísticamente significativa entre ansiedad ante los exámenes y logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>Identificar el nivel de ansiedad ante los exámenes presentan los estudiantes de inglés de UCV Chimbote, 2018</p>	<p><b>a. Ansiedad:</b></p> <p>Barlow (2013) argumenta que una persona con ansiedad va a sentir manifestaciones de su inconsciente que perturba su estabilidad emocional y producirá sensaciones de pánico producto de aquello que considera un peligro para su integridad, en ese sentido, existen diversas repercusiones como, por ejemplo, comportamental, fisiológica o en lo que respecta a su salud mental. La ansiedad no es más que una reacción primaria, un mero impulso a un factor externo potencialmente peligroso para el ser humano.</p>	<p>H1: Sí hay relación estadísticamente significativa entre ansiedad ante los exámenes y logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018.</p> <p>H0: No hay relación estadísticamente significativa entre ansiedad ante los exámenes y logro de competencias</p>	<p><b>POBLACIÓN UNIVERSO:</b></p> <p>Estudiantes de inglés del centro de idiomas inscritos en el semestre 2018-01</p> <p><b>MUESTRA:</b></p> <p>Estudiantes matriculados en el nivel 04, grupos 04 y 05, de inglés del centro de idiomas UCV-Chimbote el semestre</p>	<p><b>Ansiedad ante los exámenes</b></p> <p>Técnica Encuesta</p> <p><b>Logro de competencias en inglés</b></p> <p>Técnica Observación</p>	<p><b>Instrumento 01:</b></p> <p>Inventario CAEX de Valero (1999)</p> <p><b>Instrumento 02:</b></p> <p>Registro de evaluación</p>

	<p>Identificar el nivel de logro de competencias presentan los estudiantes de inglés de UCV Chimbote, 2018</p> <p>Determinar si hay relación estadísticamente significativa en cuanto a la dimensión preocupación, de la variable ansiedad ante los exámenes, y el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018</p> <p>Determinar si hay relación estadísticamente significativa en cuanto a la dimensión reacciones fisiológicas, de la variable ansiedad ante los exámenes, y el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018</p>	<p><b>b. Ansiedad frente a los exámenes</b></p> <p>Spielberger (citado por Díaz, 2014) sostiene que el rendir una evaluación no es un suceso sencillo de afrontar para el educando, pues éste experimentará miedo, duda, estrés, nerviosismo, entre otras sensaciones que no serán sencillas de afrontar principalmente basados en el temor de no poder rendir satisfactoriamente una evaluación o que su resultado no sea el esperado.</p> <p><b>c. Competencia:</b></p> <p>Según Rodríguez &amp; Vieira (2009) define la competencia como un rasgo individual, propio de cada individuo, diferente en cada quien que le da la oportunidad de integrar sus conocimientos con las destrezas</p>	<p>en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018.</p>	<p>académico 2018-01</p>		
--	---	---	---	--------------------------	--	--

	<p>Determinar si hay relación estadísticamente significativa en cuanto a la dimensión situaciones, de la variable ansiedad ante los exámenes, y el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018</p> <p>Determinar si hay relación estadísticamente significativa en cuanto a la dimensión respuesta de evitación, de la variable ansiedad ante los exámenes, y el logro de competencias en estudiantes de inglés UCV Chimbote, 2018</p>	<p>adquiridas a lo largo de su vida. Esto significa que una persona es competente cuando sabe emplear su experiencia previa de manera eficaz, oportuna a fin de dar solución a un problema dado.</p> <p><b>d. Logro de competencias:</b></p> <p>UNE (2013) hace énfasis en la labor formativa del educador quien debe ser capaz de emplear todos los medios o recursos necesarios, que estén a su alcance a fin de garantizar el desarrollo integral del individuo, que éste sea capaz de auto descubrirse e integrar sus habilidades y conocimientos.</p> <p><b>e. Logro de competencias en inglés:</b></p> <p>Segùn Harmer (2008) El estudio del idioma inglés implica seguir los lineamientos de la “Enseñanza del</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		Inglès como Segunda Lengua” (ESA, por sus siglas en anglès). Existen cuatro aspectos que deben tomar en cuenta los estudiantes: estar expuestos al idioma, comprender el significado del idioma, comprender la forma y su construcción, practicar y/o hacer uso del idioma.				
--	--	---	--	--	--	--

