

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades

Escuela Profesional de Educación

**EL MIEDO ESCÉNICO EN LA HABILIDAD DEL HABLA EN
LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “MIGUEL PRO”,
TACNA, 2023**

TESIS

PRESENTADA POR:

Bach. CAROLINA MITZY HERNANDEZ BENITES

Para optar el Título Profesional de:

Licenciado en Educación: Especialidad en Idioma Extranjero

TACNA – PERÚ

2025

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN
FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

EL MIEDO ESCÉNICO EN LA HABILIDAD DEL HABLA EN LOS ESTUDIANTES
DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "MIGUEL PRO",
TACNA, 2023

TESIS

Presentada por:


Bach. CAROLINA MITZY HERNANDEZ BENITES

Para optar el Título Profesional de:

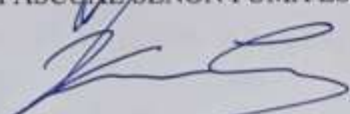
LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN IDIOMA EXTRANJERO

Aprobado por unanimidad el 29 de mayo del 2025, ante el siguiente jurado:

Presidente:


.....
DR. PASCUAL SENÓN PUMA ESTACA

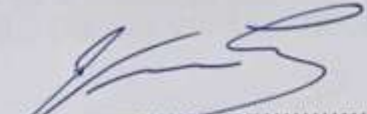
Secretario:


.....
DR. KEVIN MARIO LAURA DE LA CRUZ

Miembro:


.....
DRA. CECILIA ROSARIO DEL PILAR MENDOZA GÓMEZ

Asesor:


.....
DR. KEVIN MARIO LAURA DE LA CRUZ

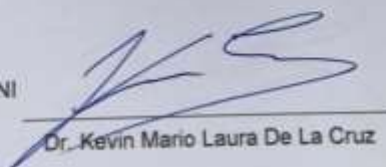
CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Kevin Mario Laura De La Cruz, en mi condición de asesor acreditado por la RESOLUCIÓN DE FACULTAD N° 6581-2023-FECH/UNJBG de la tesis de investigación titulado: **EL MIEDO ESCÉNICO EN LA HABILIDAD DEL HABLA EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "MIGUEL PRO", TACNA, 2023**, presentado por la Bach. **CAROLINA MITZY HERNANDEZ BENITES** para optar el **TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN IDIOMA EXTRANJERO**, habiendo cumplido con lo establecido en el reglamento de originalidad y de similitud de trabajos de investigación y producción intelectual, considerando que la revisión, evaluación y análisis realizado a través del software de similitud textual TURNITIN cuenta con el nivel de similitud permitido cuyo porcentaje es de 8%. Por lo que **CERTIFICO LA SIMILARIDAD** de la TESIS enunciado líneas arriba, la cual está expedita para continuar con los trámites para la obtención de **TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN IDIOMA EXTRANJERO**, según corresponda consiguientemente la publicación en el repositorio institucional.

Tacna, 03 de julio del 2025

FIRMA ASESOR

Nombres y apellidos, DNI


Dr. Kevin Mario Laura De La Cruz

DNI: 70980390



Huella digital

FIRMA TESISTA

Nombres y apellidos, DNI


Bach. Carolina Mitzy Hernandez Benites

DNI: 70609601



Huella digital

Dedicatoria

Dedico esta tesis principalmente a Dios, por acompañarme siempre y darme la fuerza para seguir adelante, de igual forma dedico esta tesis a mi madre Barbara quien ha apoyado incondicionalmente mi desarrollo personal y profesional a lo largo de mi vida, son la razón por la que sigo esforzándome día a día.

A mis gatitos y a mi perrita, por acompañarme con su amor incondicional y darme fuerzas en todo este camino.

Agradecimientos

A mi asesor Dr. Kevin Mario Laura de la Cruz, ya que ha sido un gran guía en este camino para la presente investigación.

Seguidamente quiero agradecer a mi madre, ya que ella ha tenido la fuerza para poder brindarme todo lo que estuviera a su alcance para que yo lograra mis metas.

Quisiera agradecer a mis tíos Sonia y Pancho, por proporcionarme las oportunidades de mejorar en cada proceso de mi vida.

A mis amigos(as) y a Fernando por darme la fuerza que necesitaba para seguir adelante y nunca rendirme.

Índice de Contenido

Portada	1
Hoja de Jurados.....	2
Certificado de Similitud.....	3
Dedicatoria.....	4
Agradecimientos	5
Índice de Contenido	6
Índice de tablas	9
Índice de Figuras.....	11
Resumen.....	13
Abstract.....	14
Introducción	1
Capítulo I	3
Planteamiento del Problema	3
1.1. Planteamiento del Problema.....	3
1.2. Formulación del Problema	5
1.2.1. Problema General	5
1.2.2. Problemas Específicos	5
1.3. Objetivos de la Investigación	6
1.3.1. Objetivo General.....	6
1.3.2. Objetivos Específicos	6
1.4. Justificación de la Investigación	6
1.4.1. Justificación Teórico Científico.....	7
1.4.2. Justificación Metodológica.....	8
1.4.3. Justificación Social	8
Capítulo II.....	10
Marco Teórico.....	10
2.1. Antecedentes de la Investigación	10
2.1.1. Antecedentes Internacionales	10

2.1.2 Antecedentes Nacionales	12
2.1.3. Antecedentes Regionales	16
2.2. Bases Teóricas.....	17
2.2.1. Miedo Escénico	17
2.2.2. Aceptación	21
2.2.3. Confianza.....	23
2.2.4. Comportamiento ante el Público	24
2.3. Marco Conceptual	28
2.4. Hipótesis de la Investigación.....	30
2.4.1. Hipótesis General	30
2.4.2. Hipótesis Específicas	30
2.5. Operacionalización de las Variables	32
Capítulo III.....	33
Marco Metodológico.....	33
3.1. Descripción del Tipo y Diseño de la Investigación.....	33
3.1.1. Tipo de Investigación	33
3.1.2. Diseño de Investigación.....	33
3.2. Descripción del Universo Físico y Social de Ejecución de la Investigación	34
3.3. Descripción del Universo y Muestra	34
3.3.1. Universo.....	34
3.3.2. Muestra	34
3.4. Descripción de las Técnicas e Instrumentos de Investigación	35
3.4.1. Técnicas de Muestreo	35
3.4.2. Técnicas de Recolección de Datos	35
3.4.3. Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos	36
3.5. Técnicas de Confiabilidad y Validez de Instrumentos.....	37
3.5.1. Técnica de Confiabilidad.....	37
3.5.2. Técnica de Validez de Instrumento.	37
Capítulo IV.....	39
Marco Operacional.....	39
4.1. Descripción del Trabajo de Campo	39
4.1.1. De Implementación.....	39
4.1.2. De Coordinación.....	39
4.1.3. De Aplicación	39

RESULTADOS.....	40
4.1. Análisis Estadístico Descriptivo de la Muestra.....	40
4.2. Análisis Estadístico Descriptivo de las Dimensiones de la Variable Miedo Escénico .42	
4.2.1. Análisis Estadístico Descriptivo de la Dimensión Aceptación	42
4.2.2. Análisis estadístico descriptivo de la dimensión confianza.....	57
4.2.3. Análisis Estadístico Descriptivo de la Dimensión Comportamiento ante el Público	70
4.3. Escala de Valoración.....	82
4.4. Análisis de los Niveles Alcanzados de las Variables	82
4.5. Análisis Cualitativo	84
Discusión.....	87
Conclusiones	93
Recomendaciones	95
Referencias.....	97
ANEXOS	106

Línea de investigación de la Especialidad de Idioma Extranjero: Factores cognitivos en la adquisición de idiomas extranjeros

Índice de tablas

Tabla 1 Operacionalización de las variables.....	32
Tabla 2 Estudiantes de la Institución Educativa	34
Tabla 3 Género de la muestra	40
Tabla 4 Año de estudios de la muestra	41
Tabla 5 Ítem 1: Lograr mis objetivos al expresarme en la clase inglés me da un poco de satisfacción.....	42
Tabla 6 Ítem 2: Suelo arrepentirme cuando quiero expresar mis ideas orales en inglés	44
Tabla 7 Ítem 3: Pierdo el control en situaciones de burla cuando me expreso en inglés.....	46
Tabla 8 Ítem 4: Me considero una persona intuitiva(a) al momento de expresarme en inglés	48
Tabla 9 Ítem 5: Me cuesta trabajo aceptar cuando mi docente me corrige al expresarme en inglés.....	50
Tabla 10 Ítem 6: Me preocupa no ser capaz de expresarme en inglés.....	52
Tabla 11 Ítem 7: Mis preocupaciones interfieren cuando me quiero expresar en inglés en el salón de clase	54
Tabla 12 Dimensión aceptación.....	56
Tabla 13 Ítem 8: Siempre pienso que puedo mejorar cuando hablo en inglés	57
Tabla 14 Ítem 9: En comparación con mis compañeros de clase, me siento inferior cuando hablo en inglés	58
Tabla 15 Ítem 10: He sentido vergüenza al momento que la docente pide mi participación oral en la clase de inglés	60
Tabla 16 Ítem 11: Reconozco los errores obtenidos en el curso de inglés para tener mejoras en mi habilidad de habla	62
Tabla 17 Ítem 12: Creo que puedo cumplir con todas las actividades orales de la clase de inglés.....	64
Tabla 18 Ítem 13: Me adapto significativamente cuando me toca trabajar en grupo en la clase de inglés	66
Tabla 19 Ítem 14: Prefiero no escuchar críticas constructivas obtenidos en el curso de inglés	68
Tabla 20 Dimensión confianza	69
Tabla 21 Ítem 15: Me siento satisfecho conmigo mismo al ayudar a quien lo necesita en el curso de inglés.....	70

Tabla 22 Ítem 16: He sentido frustración antes de exponer mis ideas en inglés frente al aula	72
Tabla 23 Ítem 17: Tengo miedo al expresarme en inglés cuando la docente pide voluntarios	73
Tabla 24 Ítem 18: Me gusta y me la paso bien delante del salón de clase al momento de exponer un tema en inglés.	75
Tabla 25 Ítem 19: Prefiero preparar la presentación en la clase de inglés pero que mis compañeros expongan.	77
Tabla 26 Ítem 20: Evito hablar en inglés frente al público.	79
Tabla 27	81
Tabla 28	82
Tabla 29	82
Tabla 30	84
Tabla 31	85
Tabla 32	86
Tabla 34 Matriz de consistencia	107

Índice de Figuras

Figura 1	Género de la muestra.....	40
Figura 2	Años de estudios de la muestra	41
Figura 3	Ítem 1: Lograr mis objetivos al expresarme en la clase inglés me da un poco de satisfacción.....	43
Figura 4	Ítem 1: Suelo arrepentirme cuando quiero expresar mis ideas orales en inglés.....	45
Figura 5	Ítem 3: Pierdo el control en situaciones de burla cuando me expreso en inglés	47
Figura 6	Ítem 4: Me considero una persona intuitivo(a) al momento de expresarme en inglés	49
Figura 7	Ítem 5: Me cuesta trabajo aceptar cuando mi docente me corrige al expresarme en inglés	51
Figura 8	Ítem 6: Me preocupa no ser capaz de expresarme en inglés	53
Figura 9	Ítem 7: Mis preocupaciones interfieren cuando me quiero expresar en inglés en el salón de clase,	54
Figura 10	57
Figura 11	59
Figura 12	61
Figura 13	63
Figura 14	Ítem 12: Creo que puedo cumplir con todas las actividades orales de la clase de inglés	65
Figura 15	Ítem 13: Me adapto significativamente cuando me toca trabajar en grupo en la clase de inglés	66
Figura 16	Ítem 14: Prefiero no escuchar críticas constructivas obtenidos en el curso de inglés	68
Figura 17	Ítem 15: Me siento satisfecho conmigo mismo al ayudar a quien lo necesita en el curso de inglés.....	71
Figura 18	Ítem 16: He sentido frustración antes de exponer mis ideas en inglés frente al aula	72
Figura 19	Ítem 17: Tengo miedo al expresarme en inglés cuando la docente pide voluntarios	74
Figura 20	Ítem 18: Me gusta y me la paso bien delante del salón de clase al momento de exponer un tema en inglés.....	76

Figura 21 Ítem 19: Prefiero preparar la presentación en la clase de inglés pero que mis compañeros expongan.....	78
Figura 22 Ítem 20: Evito hablar en inglés frente al público	79

Resumen

La presente investigación presenta como objetivo determinar el nivel de miedo escénico en el aprendizaje del idioma inglés en la habilidad de habla los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023. La presente corresponde a una investigación con mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo, el cual permitió aprovechar las fortalezas de ambos tipos de análisis para una mejor comprensión del fenómeno estudiado. Se utilizó un diseño no experimental de tipo básica. Se ejecutó un cuestionario con escala de Likert de 20 ítems como instrumento para medir la variable miedo escénico, con una muestra de 195 estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro. Asimismo, se empleó una entrevista estructurada para complementar la información obtenida y profundizar en la percepción de los estudiantes respecto al miedo escénico. Ambos instrumentos contaron con el soporte de validación por tres jueces expertos y una confiabilidad de 0.88. La muestra fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico. Se verificó la hipótesis general de estudio con resultado de que el nivel de miedo escénico en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro es medio. En ese sentido, se concluyó que la mayoría de los estudiantes de secundaria tienen niveles promedio de variables de miedo escénico. Esto se ve confirmado por las respuestas proporcionadas en cada ítem, donde las respuestas “a veces” y “casi siempre” son dominantes.

Palabras clave: Miedo escénico, estudiantes de nivel secundario, idioma inglés, habilidad de habla.

Abstract

The present research aims to determine the level of stage fright in the learning of the English language in the speaking skill among students at Miguel Pro Educational Institution, Tacna, 2023. This study corresponds to a mixed-method research approach, that is, both quantitative and qualitative, which allowed the strengths of both types of analysis to be combined for a better understanding of the phenomenon under study. A non-experimental design of a basic type was used. A Likert-scale questionnaire with 20 items was applied as an instrument to measure the variable "stage fright," with a sample of 195 secondary-level students from Miguel Pro Educational Institution. Additionally, a structured interview was used to complement the information gathered and to gain deeper insight into students' perceptions regarding stage fright. Both instruments were validated by three expert judges and showed a reliability of 0.88. The sample was selected through non-probability sampling. The general hypothesis of the study was tested, resulting in a medium level of stage fright among the students of Miguel Pro Educational Institution. Accordingly, it was concluded that most secondary school students exhibit average levels of stage fright. This is confirmed by the answers provided in each item, where the answers sometimes and almost always are dominant.

Keywords: Stage fright, higher level students, English language, speaking skills.

Introducción

El miedo escénico es una condición personal que resume la validez de la comunicación, el individuo no puede manifestarse porque el temor lo detiene y concierne a todo tipo de personas que están obligados a exhibirse frente a un conjunto de personas, aunque no tengan la intención de hablar.

Según American Psychiatric Association (2014), el miedo escénico es un problema social creciente en todos los entornos educativos. El trastorno se caracteriza por un miedo intenso que se manifiesta durante un período de varios minutos y produce una variedad de síntomas físicos y cognitivos durante ese tiempo.

Las principales problemáticas de aprender un nuevo idioma como parte del proceso de aprendizaje pueden ser complicado para algunos debido al miedo escénico, una limitación en la que los estudiantes se sienten incómodos o inseguros para expresarse en un idioma diferente al suyo.

El objetivo de la presente investigación se sostiene en determinar el nivel de miedo escénico al hablar en inglés los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023.

La metodología desarrollada en la presente investigación tipo básica a través de un diseño no experimental-descriptivo, se ejecutó un cuestionario con escala de Likert de 20 ítems como instrumento para medir la variable miedo escénico, se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach para la confiabilidad y validez a través de juicio de expertos. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de primero a quinto del nivel secundario, la estadística inferencial para la verificación de hipótesis.

La presente investigación se divide en cuatro capítulos:

En el capítulo I se desarrolló el planteamiento del problema, compuesto por la descripción del planteamiento del problema, formulación del problema, objetivos de la investigación y la justificación de la investigación.

En el capítulo II nombrado marco teórico, se presentan los antecedentes de la investigación, bases teóricas, marco conceptual, hipótesis de la investigación y la operacionalización de las variables.

En el capítulo III se presenta el marco metodológico, la descripción del tipo y diseño de la investigación, descripción del universo físico y social de ejecución de la investigación, descripción del universo y muestra, descripción de las técnicas e instrumentos de investigación, las técnicas de confiabilidad y validez de instrumentos.

Finalmente, en el capítulo IV denominado el marco operacional, presenta la descripción del trabajo de campo, los resultados de la investigación, prueba de normalidad y la discusión de resultados.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

1.1. Planteamiento del Problema

En la actualidad el aprendizaje del idioma inglés u otra lengua está siendo indispensable, ya que se está en un mundo cada vez más globalizado donde muchos quieren aprender en este caso el idioma inglés por distintos motivos, siendo uno de ellos obtener más oportunidades de trabajo o estudios en el extranjero, sin embargo para algunas personas la adquisición de una nueva lengua puede resultar complicado durante el proceso de aprendizaje, ya que se les presenta el miedo escénico como limitación, donde los estudiantes no se sienten cómodos o sin la seguridad de expresarse en una lengua distinta a la suya. Según Yagosesky (2001), el miedo escénico es una respuesta psicológica que se presenta de manera física en la persona como resultado de pensamientos negativos sobre cualquier situación por hablar en público, a consecuencia de esto la persona exterioriza ansiedad, estrés y timidez. Por lo tanto, la habilidad de hablar en el aprendizaje del idioma inglés es la que se tiene más dificultad por parte del estudiante.

Problema a nivel internacional

Aprender el idioma inglés se ha vuelto prioridad a nivel internacional tanto como nacional, esto se debe a que las personas desean alcanzar mejores oportunidades en distintos campos y partes del mundo. Los estudiantes no logran el desarrollo en la capacidad del habla en el idioma inglés, por ende, se obtiene una deficiencia en la competencia oral.

De acuerdo con Marín (2017). El miedo escénico se manifiesta como una limitación principal en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En filosofía, pensadores como Aristóteles, Robert Castel y Thomas Hobbes afirmaron que el miedo es un rechazo basado en la percepción del daño hecho a un objeto, real o imaginario, ejerce suficiente estrés en la mente que cuando se ejecuta para actuar o tomar decisiones, no son tomados ni activados por la voluntad de la persona que sufre de angustia emocional.

En este sentido, según Zubieta (2018), entendemos el "miedo escénico" como una oposición a actuar en público de cualquier tipo. Parece simple, pero cuando se trata de eso, muchos de nosotros tenemos diferentes interpretaciones de lo que significa. No solo por sus diferentes definiciones, sino también por la multitud de nombres de referencia, afectando su comprensión e incluso cuestionando su existencia.

Se requiere que los estudiantes intervengan dentro de grupos donde lo primordial es la comunicación y el intercambio de ideas para el aprendizaje, y a consecuencia de esto se detiene la habilidad comunicativa en el ambiente educacional.

Problema a nivel nacional

En nuestro país se obtiene la misma problemática anteriormente mencionada, la necesidad de comunicarse efectivamente al parecer es un reto grande para afrontar en las nuevas generaciones, esto tiene muchos factores tanto como temor a equivocarse o al hacer frente a un público. Según Cerqueira (2017), los síntomas del miedo escénico que se tiene al comunicarse en público son verbal, no verbal y física; donde muchas personas tienden a sentir náuseas, mareos, sensación de pánico o necesidad de salir corriendo al estar frente a un público donde hasta evitan estar en situaciones que tienen al comunicarse verbalmente y se centre la atención en ellos. Sin embargo, se presenta que en el aprendizaje de un nuevo idioma como el inglés los estudiantes presentan mayor dificultad de expresarse por el miedo a equivocarse o temor a burlas eso trae a consecuencia el tener miedo escénico.

De acuerdo con Romero (2019), muchas personas aluden que al ser ya un profesional capacitado no cree tener la necesidad de obtener las habilidades sociales si no que sienten que sus capacidades mentales ya son suficientes, sin embargo, las habilidades emocionales se deben tener sin importar la profesión, por ello es necesario considerar la capacidad de habla frente a cualquier persona, así mismo es importante, significativo y sustancial para el aprendizaje de una lengua nueva.

Problema a nivel muestra:

El presente estudio se desarrolló en la Institución Educativa Miguel Pro con los estudiantes del nivel secundario que oscilan aproximadamente en estudiantes, entre varones y mujeres. Se evidencia que los estudiantes obtienen dificultades en la competencia oral en la habilidad de habla teniendo como razones la falta de interés en el curso, la falta de motivación por parte de los docentes y el miedo escénico, siendo este último ya que demuestran temor y rechazo al momento de expresarse frente a sus compañeros teniendo como consecuencia bajos resultados en su capacidad para expresarse en el idioma inglés, ya que el único momento donde ellos tienen la oportunidad de practicar esta habilidad es dentro del aula en el curso de Inglés sin embargo, no se obtienen los resultados deseados por falta de esta.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema General

¿Cuál es el nivel de miedo escénico al hablar en inglés los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023?

1.2.2. Problemas Específicos

¿Cuál es el nivel de miedo escénico según su aceptación al hablar en inglés de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023?

¿Cuál es el nivel de miedo escénico según su confianza al hablar en inglés de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023?

¿Cuál es el nivel de miedo escénico según su comportamiento ante el público al hablar en inglés de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023?

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo General

Determinar el nivel de miedo escénico al hablar en inglés de los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023.

1.3.2. Objetivos Específicos

Determinar el nivel de miedo escénico según su aceptación al hablar en inglés de los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023.

Determinar el nivel de miedo escénico según su confianza al hablar en inglés de los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023.

Determinar el nivel de miedo escénico según su comportamiento ante el público al hablar en inglés de los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023.

1.4. Justificación de la Investigación

Es verosímil que la mayoría de personas durante su etapa de aprendizaje hayan sentido miedo escénico que se manifiestan como el tener náuseas, tartamudear o incluso en los peores casos desmayarse. El nivel de confianza para enfrentarse ante un público es aún más bajo al expresarse en un nuevo idioma, donde el temor a burlas, la vergüenza o el miedo a errar desalienta al estudiante en el aprendizaje de un idioma distinto al suyo. Por ello la siguiente investigación tiene como justificación identificar el miedo escénico en los

estudiantes donde este les impida expresarse mediante la capacidad de habla en el idioma inglés.

1.4.1. Justificación Teórico Científico

Yagosesky (2008b), considera fundamental esta cuestión particular, especialmente en los campos clínicos responsables de la investigación y el tratamiento de los procesos de interacción humana, y confirma que se trata de un fenómeno de masas, aunque al mismo tiempo subestimado.

Como menciona Olvera (2023), el miedo es una emoción esencial que se desencadena por situaciones que se perciben como peligrosas. Puede ser causada por la anticipación de un riesgo potencial, recuerdos pasados o incluso la imaginación. A menudo va acompañada de una respuesta fisiológica que activa el sistema nervioso involuntario, preparando al cuerpo para responder a la emergencia. Esta respuesta generalmente se manifiesta en conductas como quedarse paralizado, reaccionar ante el peligro o huir. En términos generales, el miedo se asocia con sentimientos de inseguridad, ansiedad, dolor y desconfianza. Es una respuesta del cuerpo que busca restablecer un equilibrio interno, que ha sido amenazado o alterado, produciendo cambios físicos y psicosociales en la persona.

Como explica Marin (2018), en tiempos recientes, los currículos educativos y el trabajo requieren que los estudiantes participen en situaciones abiertas y cambiantes, donde el intercambio de pensamientos es muy importante para ayudar a aprender. En esta situación, el miedo a hablar en público es uno de los mayores problemas para el crecimiento social de los jóvenes puesto que reduce su habilidad para comunicarse dentro de los lugares de estudio.

Desde mi perspectiva, este enfoque resalta los desafíos relevantes que enfrentan muchos estudiantes hoy en día. Si bien los entornos educativos impulsan la interacción activa y el intercambio de perspectivas como herramientas principales para el aprendizaje, no siempre se tiene en cuenta el impacto emocional que esto puede tener en los jóvenes.

El miedo a hablar en público no solo limita la expresión verbal, sino que también afecta la autoestima, la confianza y, por consiguiente, el crecimiento general de los estudiantes. Las instituciones educativas deben crear espacios seguros e implementar estrategias de enseñanza que proporcionen a los estudiantes las herramientas para, promover así el crecimiento de sus habilidades sociales y comunicativas.

1.4.2. Justificación Metodológica

A través de la aplicación del instrumento del cuestionario donde tuvo un rol fundamental al poder reunir los resultados esperados donde se nos manifestó qué nivel de miedo escénico es más alto en los estudiantes y además a qué dimensión se observó más coincidencia de dificultad por el conjunto, siendo aceptación, confianza y comportamiento ante el público las dimensiones seleccionadas para esta investigación donde estas facilitarán a que los resultados sean claros; luego de obtener los resultados de esta encuesta, se evaluó la dimensión que más se reitera y se aplicó una entrevista a cada estudiante para que se nos manifieste un resultado exacto.

La incompetencia de controlar los procesos cognitivos y las contestaciones emocionales puede ser un obstáculo para el comportamiento adaptativo y el buen funcionamiento social.

Servir a los millones de personas que sufren dificultades para hablar en público ha sido motivación suficiente para promover más investigaciones en esta área y proporcionar conceptos y procedimientos que tienen valor teórico y uso práctico.

1.4.3. Justificación Social

Se conoce que el miedo escénico obstaculiza a la formación de nuevos conocimientos en los estudiantes, en el caso del aprendizaje del idioma inglés puede afectar en las 4 habilidades especialmente a la habilidad de habla. En algunos casos este impedimento se presenta quizás no por falta de conocimiento, si no por falta de ejecutar el conocimiento

mediante la práctica donde el motivo de esta deficiencia es la inseguridad y el temor ante demostrar la capacidad de comunicarse mediante un nuevo idioma.

La presente investigación benefició a los estudiantes del nivel de secundario con la finalidad de poder solucionar a corto y a largo plazo identificando sus debilidades con respecto a la habilidad de habla y asimismo reconocer diferentes y otros factores externos que permitan conocer a profundidad cuáles son los diferentes retos que aquejan a los estudiantes de esta manera no solamente ofrecer un mejor servicio de calidad en la educación sin duda alguna también promover diferentes y diversas actividades que permitan que los estudiantes puedan potenciar su habilidad de habla en el aprendizaje del idioma inglés y así sea más significativo y llevadero su experiencia en el aprendizaje del idioma inglés en su institución educativa.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Desde la posición de García (2020), en su artículo científico, obtuvo como objetivo determinar si existe miedo escénico entre quienes se desarrollan en un contexto bilingüe y en qué medida impide el aprendizaje de una lengua extranjera, la investigación se aplicó mediante una encuesta electrónica sobre dos variables, la independiente “miedo escénico” y dependiente “aprendizaje del idioma inglés”, cuya respuesta evalúa cualitativamente el nivel de experiencia de un individuo al borde del escenario, se realizó con una pequeña muestra no probabilística y contó con una población aleatoria de 68 personas. Los resultados obtenidos muestran que el miedo escénico no representa una barrera de comunicación, por el contrario, los encuestados lo canalizan como una ansiedad facilitadora que tiene poco o ningún efecto sobre el desempeño. La encuesta reveló que el mayor miedo de los encuestados cuando se comunican con un idioma diferente al español es no entender al interlocutor, seguido del miedo a la pronunciación.

Este estudio aporta una perspectiva interesante sobre el miedo escénico en un contexto bilingüe, mostrando que, en lugar de ser una barrera, el miedo puede convertirse en una "ansiedad facilitadora" que no afecta significativamente el desempeño en el aprendizaje del idioma. Esto desafía la idea común de que el miedo escénico siempre tiene un impacto negativo en la comunicación. Además, aunque los temores de no comprender a los hablantes y la pronunciación son fuertes, la investigación destaca la necesidad de considerar otros factores, como la preparación y el entorno de aprendizaje, que pueden influir en cómo los estudiantes afrontan estas ansiedades.

Marin (2017), en su tesis doctoral, el objetivo fue encontrar una resolución a la aparición del miedo escénico en los estudiantes, sobremanera, no tienen suficiente expresión o espontaneidad para presentarse públicamente, su investigación tuvo una investigación cualitativa, aplicada y descriptiva, se utilizó la técnica de observación de campo basada en el análisis de contenido tomando como muestra a 46 profesionistas a nivel internacional, los resultados fueron que el 37 % tiene problemas de miedo escénico o problemas y habla, y se concluyó que esto afecta a los estudiantes que cursan la asignatura EVAP con metodologías que aumentan la confianza para abordar experiencias relacionadas con la asignatura.

Este estudio proporciona perspectivas interesantes, sugiriendo que factores del entorno educativo, como la actitud del profesor o un clima positivo, pueden tener un impacto aún mayor en la confianza de los estudiantes que la preparación académica en sí. Esto sugiere que las variables tradicionales, como las recompensas o los desafíos, no están teniendo el efecto deseado, lo que sugiere que abordar el miedo escénico requiere medios más profundos que solo estímulos externos.

Yagosesky (2008b), realizó un estudio para correlacionar las reducciones en los niveles de miedo escénico con la aplicación de un programa cognitivo conductual entre estudiantes que asistían a un seminario de oratoria en CENIT Corporation. El estudio está enmarcado en un modelo de proyecto factible. El diseño de la investigación fue experimental, transversal y correlacional. La muestra es probabilística y se extrae al azar. La recolección de datos se logró mediante la aplicación de un instrumento novedoso, validado por juicio de expertos, que contiene 30 "ítems", de los cuales 12 miden síntomas fisiológicos, 10 síntomas cognitivos y 8 síntomas conductuales, clasificados en categorías de intensidad leve, moderada y fuerte. Los datos se analizaron según parámetros de frecuencia y porcentaje y los resultados mostraron una clara conexión entre las variables, a medida que el nivel de miedo escénico disminuyó, algunos síntomas desaparecieron, otros disminuyeron en intensidad. Con base en

los resultados se concluyó que la aplicación del programa cognitivo conductual redujo el nivel de miedo escénico en los sujetos de estudio.

Esta investigación sugiere que el miedo escénico no es una condición estática, sino que puede ser trabajado y reducido mediante intervenciones apropiadas como los enfoques cognitivo-conductuales. Esto es especialmente importante en el ámbito de la educación, donde muchos estudiantes evitan participar por miedo a hablar en público. Es preocupante que, a pesar de la evidencia, este tipo de programas no sean comunes en las escuelas, aunque podrían ser claves para mejorar la confianza de los alumnos, sus habilidades verbales y su desarrollo integral.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

De acuerdo con Contreras Alcas, A. N., & Núñez Rosas, V. A (2024), en su tesis para optar el título profesional de licenciada en Psicología, sostiene que el objetivo de su investigación fue determinar la relación entre incidencia de ansiedad y depresión en el personal asistencial de un hospital en Palta, 2022. Su investigación fue de tipo básica y de diseño no experimental, de tipo descriptivo correlacional de tipo transversal, con una población de 675 del personal asistencial de un hospital en Palta mediante un muestreo de enfoque probabilístico, a los que se les aplicó un cuestionario: El test de STAI y el BDI II, los resultados obtenidos mostraron una relación significativa entre la ansiedad y la depresión, destacando que niveles elevados de ansiedad están asociados con síntomas depresivos, especialmente en la dimensión somática. Se identificaron diferencias entre las dimensiones de ansiedad estado y rasgo, donde la ansiedad estado es temporal y reactiva, mientras que el rasgo es más estable e intensa. Asimismo, aunque la mayoría de los participantes presentaron niveles bajos o moderados de depresión, un porcentaje significativo requiere atención psicológica. Por lo tanto, se concluyó que hay una relación significativa entre la incidencia de ansiedad y depresión, con predominancia de niveles altos y promedio de ansiedad. En cuanto

a la depresión, los niveles mínimos y leves fueron los más comunes. Además, se encontró una asociación relevante entre la ansiedad y aspectos somáticos, así como entre las dimensiones cognitivas-afectivas y somáticas relacionadas con la depresión.

Aunque el estudio se realizó en un entorno hospitalario, sus hallazgos sobre la relación entre la ansiedad y los síntomas físicos y afectivos son plenamente aplicables a los entornos educativos. Para las personas con miedo escénico, especialmente los estudiantes, estas manifestaciones pueden afectar negativamente su participación verbal y su rendimiento académico. Por lo tanto, las instituciones educativas deben abordar integralmente los problemas de ansiedad desde los aspectos emocionales y físicos y crear un ambiente seguro y de confianza para la expresión pública.

Desde la posición de Damián (2021), en su tesis de Maestría en Docencia Universitaria, tuvo como objetivo determinar la relación entre el desarrollo social de los jóvenes y el miedo escénico como barrera comunicativa en el aula de una Universidad Privada de Trujillo. Su investigación fue de tipo básica, cuantitativa y de diseño no experimental, de alcance correlacional y de corte transversal, con una población y muestra de 100 estudiantes en una universidad privada en el distrito de Trujillo, a los que se les aplicó un cuestionario donde se relacionó las variables: Desarrollo social y miedo escénico donde está conformada por 40 ítems de las variables mencionadas, el estadístico que se utilizó para la validación de hipótesis fue de Pearson. Los resultados muestran que existe una relación entre el desarrollo social de las variables educativas y el miedo escénico. La investigación reveló que cuando el miedo escénico aumenta, conduce a varios cambios en el desarrollo social de los jóvenes.

La investigación muestra que diversas barreras de comunicación, como el miedo escénico, la falta de identidad, la falta de confianza en uno mismo y el comportamiento en público, están significativamente relacionadas con el desarrollo social de los jóvenes -

universitarios. Aunque algunas de estas relaciones fueron moderadas y otras bajas, todas fueron estadísticamente significativas, lo que resalta la importancia de abordar estos factores en los entornos académicos. Estos resultados resaltan la necesidad de desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, ya que su capacidad para interactuar y expresarse en público está directamente relacionada con su desarrollo social y, por tanto, con su desempeño general en el aula.

De acuerdo con Ccoicca (2021), en su tesis para obtener el grado académico de maestra en Didáctica en Idiomas Extranjeros, sostiene que el objetivo de su investigación fue averiguar la prevalencia de la ansiedad lingüística en las habilidades del idioma inglés, la investigación tuvo un enfoque cuantitativo de tipo básica de nivel explicativo y diseño no experimental, transaccional y correlacional causal, con una población de por 180 estudiantes de primaria alta de la institución Innova School del distrito de Comas y se seleccionó una muestra de 80 estudiantes mediante un muestreo no probabilístico intencional a los que se les aplicó para la variable independiente se tuvo como instrumento el cuestionario y en la variable dependiente se optó por la lista de cotejo, los resultados obtenidos mostraron que existe un precedente de que la ansiedad afecta la capacidad de producción escrita del estudiante, pero la comprensión de que el aprendizaje educativo depende de otros factores como la edad, el tiempo de enseñanza, la didáctica y las estrategias. Por lo tanto, se concluyó que la ansiedad por el lenguaje afecta significativamente las habilidades productivas del idioma inglés.

Este hallazgo es particularmente importante porque confirma que los factores afectivos pueden limitar el desempeño comunicativo incluso en un nivel educativo básico. La alta confiabilidad del instrumento adoptado respalda la validez de los resultados y enfatiza la urgencia de integrar métodos de enseñanza que consideren no solo el desarrollo del lenguaje sino también el manejo de la ansiedad en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Desde la posición de Salinas (2017), para ser licenciado en Educación Artística de la Escuela Superior Virgilio Rodríguez Nache, sustenta que el objetivo de su investigación fue determinar las causas que generan el miedo escénico oratorio en los alumnos del programa integrador, su investigación fue de naturaleza descriptiva y de diseño no experimental y transaccional, tomando como muestra a las secciones 56 y 58 del Programa de Actividades Integradoras con un total de 75 estudiantes, haciendo uso de las técnicas de observación y cuestionario, como instrumento se utilizó la lista de cotejo, encuesta y técnica de observación, obteniendo como resultado que los estudiantes identifican aspectos exógenos y endógenos como parte de la carencia. Al hablar en público, se puede ultimar que estos motivos son parte de la confianza personal y la seguridad pública.

Este estudio nos permite comprender que el miedo escénico oratorio en los estudiantes responde tanto a factores internos como externos. Al identificar causas internas, como el diálogo interno negativo y la falta de confianza, así como causas externas, como el miedo al juicio público, se destaca la necesidad de un enfoque educativo integral que no solo fortalezca las habilidades de comunicación, sino que también promueva el desarrollo emocional de los estudiantes. Este tipo de limitaciones pueden afectar gravemente su rendimiento académico y su participación en entornos educativos que requieren expresión verbal.

De acuerdo con Delgado (2017), en su tesis para obtener el Título Profesional de Licenciado en Psicología, el objetivo general fue mostrar la conexión entre la ansiedad estado/rasgo y el miedo a hablar públicamente en estudiantes del Instituto Idea-Perú, la investigación fue cuantitativa, descriptivo correlacional, tomando como población a 35 estudiantes entre varones y mujeres de la institución Idea-Perú, a los cuales se les aplicó dos instrumentos de encuesta, el primero mide la ansiedad estado/rasgo se distribuyó en cuarenta

preguntas, con base en el uso de escalas tipo Likert y una segunda variable “miedo a hablar públicamente”, el instrumento era unidimensional y constaba de treinta preguntas. Se obtuvo como resultado que el grado de ansiedad es inciertamente alto a la media (31.4 %). En cuanto a la ansiedad rasgo se evidencia que el (62,8 %) los estudiantes de la institución educativa presentan una ansiedad rasgo superior a la media. En cuanto a la variable miedo de hablar en público se sostuvo que el 71,4 % tiene un miedo moderado a hablar y solo el 2,9 % tiene un miedo alto a hablar. El estudio llegó a la conclusión que hubo un enlace positivo modesto entre las puntuaciones de ansiedad estado/rasgo y el miedo a hablar en público.

Este estudio proporciona evidencia empírica relevante de la relación entre la ansiedad (estado y rasgo) y el miedo a hablar en público, confirmando que altos niveles de ansiedad están directamente asociados con un mayor miedo a hablar oralmente. Estos hallazgos nos llevan a reflexionar sobre la importancia de identificar y abordar estos factores afectivos en los entornos educativos, ya que pueden limitar severamente las habilidades comunicativas de los estudiantes, especialmente en situaciones donde la participación verbal es crítica.

2.1.3. Antecedentes Regionales

Desde la posición de Coaquira (2014), en su tesis para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación – Idioma Extranjero, Traductor e Intérprete, sustenta que el objetivo de su investigación fue determinar la influencia de los rasgos de timidez en la calidad del proceso de aprendizaje en los estudiantes de tercer año de secundaria de la institución educativa Fortunato Zora Carvajal de Tacna en el año 2013, la investigación tuvo un diseño no experimental, descriptivo relacional, de un tipo de investigación básica, tomando una población de 69 estudiantes matriculados de tercer año de secundaria de la Institución Educativa Fortunato Zora Carvajal de Tacna, como instrumento se utilizó una encuesta y técnica de observación, haciendo uso de las técnicas de cuestionario y observación, obteniendo como resultado mayores niveles de timidez entre los estudiantes de

tercer grado, y los estudiantes con tales características tienen niveles académicos más bajos. Por lo tanto, se concluye que la timidez afecta la calidad del aprendizaje y tiene un impacto negativo en el aprendizaje.

La timidez de los estudiantes limita su participación activa en el entorno escolar. Esta condición no solo afecta su rendimiento académico sino también su desarrollo social y emocional. La falta de estrategias adecuadas por parte de algunas instituciones para abordar este problema puede contribuir al miedo escénico, la exclusión y la baja autoestima, afectando directamente la calidad del proceso de aprendizaje.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Miedo Escénico

Definir qué es el miedo es complicado porque cada persona percibe, experimenta y expresa el miedo de manera diferente. El miedo es un sentimiento doloroso que precede al daño, real o imaginario. Se define como una emoción que permite a una persona sobrevivir en peligro porque ayuda a ver lo que es invisible a simple vista. Además, el miedo puede hacer que las personas se sientan inseguras, creando obstáculos y limitaciones que afectan su desarrollo. También se considera una respuesta adaptativa, es decir, permite la integración en el entorno y la voluntad de actuar en situaciones de amenaza. El miedo se puede definir como un sentimiento angustioso o una emoción que se siente en situaciones fuera de nuestro control que se consideran genuinamente peligrosas, aunque normalmente no lo sean.

En la perspectiva de Claros et al. (2020), sentir temor no es malo. Es acondicionado, selecto para interceder en la subsistencia de las personas al paso del tiempo, permitiéndonos desertar o lidiar contra las amenazas a lo largo de nuestras vidas. Pese a esto, hoy en día el miedo comienza a originarse desde las situaciones desagradables, así como entrevistas de trabajo, exámenes, actuaciones donde comprometa demasiada tensión de por medio por lograr algo esperado.

Según Jiménez (2018), en algunas personalidades se manifiesta con más fuerza, y la intensidad de estas manifestaciones es variable, categorizándose de la siguiente manera (de mínimo a máximo):

- Leve: Miedos basados en la personalidad. Se consideran naturales.
- Normal: El miedo está asociado con cada etapa del desarrollo de un niño.
- Moderado: El miedo mejora los reflejos.
- Intenso: En este nivel, el miedo impide e impide la capacidad de respuesta.
- Muy Intenso: Aquí, el miedo impide lo que se considera una vida "normal".

Desde la perspectiva de Delgado (2017), el miedo a hablar y la falta de habilidad para hablar son dos puntos que a menudo se asocian con un habla pobre. Estas dos variables, cognitiva y afectiva, pueden ser debidas a un bajo dominio del lenguaje adquirido, a experiencias vividas u observadas con consecuencias negativas, o a la ausencia de estas.

Bados y Bodie (2010), afirmaron que las respuestas emocionales a una situación dependen de cómo una persona evalúa esta. Asimismo, el miedo o la ansiedad pueden ser causados por evaluaciones del propio desempeño y expectativas públicas de evaluaciones negativas.

Según Jagoszewski (2009), desde un punto de vista clínico, el miedo a hablar en público, denominado aquí "miedo escénico", se ha situado bajo el paraguas de los trastornos de ansiedad, y en concreto de la "ansiedad social" cuando se considera un estado de ansiedad. Manifestaciones leves o moderadas, así como "fobia social", cuando los síntomas son muy intensos, la interferencia en la vida del sujeto puede ser significativa, incluso incapacitante.

El miedo escénico Según Bados (2005), muchas personas tienen o tendrán la oportunidad de hablar en público durante su vida, ya sea expresando una opinión, presentando un trabajo, presentándose ante otros, asistiendo a una asamblea, etc. En el caso de aprender un idioma diferente a su lengua materna, tenga siempre en mente la oportunidad

de hablar en público, ya que conocer un nuevo idioma puede abrirnos a nuevas oportunidades laborales o de estudio, nuevos amigos, etc.

Según Bados (2001), el miedo o la ansiedad se creó a manera de una etiqueta resumen que comprende tres partes o sistemas de respuesta que interactúan (cognitivo, motor y autónomo), aunque no necesariamente están estrechamente relacionados. La aparición de estos componentes se desencadena por estímulos externos e internos (cognitivos y fisiológicos).

2.2.1.1. Ansiedad: Conceptualización

Según Furlán, Piamontesi, Heredia, & Sánchez Rosas (2015), es una respuesta anticipada a una situación potencialmente peligrosa o potencialmente desagradable para la persona, con el objetivo de protegerla y controlar el eventual daño que esa situación desagradable pueda causarle a la persona.

Desde el punto de vista de García (2011), existen dos tipos de ansiedad, la ansiedad activa experimentada por un peligro real y la ansiedad negativa, que responde a miedos que existen solo en la imaginación.

Los síntomas del trastorno de ansiedad social son (Instituto Nacional de Salud Mental, 2016):

- Está sonrojado, sudando, temblando, tiene el ritmo cardíaco acelerado o percibe que el “cerebro se queda en blanco”.
- Sentirse enfermo y/o tener molestia estomacal.
- Muestra una postura corporal riguroso, hace poco contacto visual o habla murmurando.
- Tiene pavor y le resulta difícil el llevarse bien con otras personas, singularmente con aquellas que aún no se relaciona, y le resulta difícil dirigir palabra alguna con ellas, aun cuando desearía poder hacerlo.

- Sumamente avergonzado e incómodo frente a otras personas.
- Gran miedo a ser juzgado por los demás.
- Manténgase alejado de otras personas.

Como explican Hassani y Rajab (2012), existen diversos grados de ansiedad al hablar:

- **Bajo:** Esto se considera una respuesta normal al hablar, es manejable y desaparece a medida que continúa hablando.
- **Moderado:** Impacto negativo en los estudiantes, lo que hace que pospongan las tareas, esquivan hablar en el aula o se sienten en la parte de atrás del salón de clases.
- **Alto:** Evite circunstancias que requieran hablar y que puedan afectar negativamente el rendimiento académico.

Según (Cía, 2007), el concepto de ansiedad forma parte desde hace mucho tiempo del acervo de conocimientos en psicología. Se puede definir como una sensación psicobiológica esencial, un instrumento de defensa que moviliza al organismo para que permanezca vigilante y listo para interponerse ante el peligro o la amenaza. Esta variación del organismo hace posible que sus consecuencias no se originen o se minimicen.

2.2.1.2. Ansiedad ante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Si bien sentimos ansiedad en diferentes circunstancias en nuestro largo camino de aprendizaje, en muchas personas esta ansiedad aumenta en el aprendizaje de un idioma que no es su lengua materna por distintos factores que esto conlleva, donde esta ansiedad se ve evidenciada mediante reacciones frente estas situaciones.

Según Meleno (2017), la ansiedad frente a evaluaciones se deriva del miedo al fracaso que experimentan los estudiantes antes de realizar un examen o prueba de evaluación, lo que los incomoda y les lleva a cometer ciertos errores en un ambiente más distendido.

Según Pérez (2015), la ansiedad de los estudiantes puede obstaculizar el desenvolvimiento normal del aprendizaje, suscitando que los estudiantes sientan temor al instante de aprender una lengua extranjera.

Desde la posición de Argaman & Abu-Rabia (2002), si los estudiantes son tímidos para hablar en público, tendrán más dificultades cuando tengan que usar LE para hablar en clase porque están siendo observados por el profesor y la situación no se puede controlar personalmente. Estos estudiantes tienden a utilizar estrategias de escape durante el aprendizaje del idioma.

Desde la perspectiva de López (s.f.), la ansiedad es un factor afectivo que afecta positiva y/o negativamente a la personalidad y la educación. Este malestar en la adquisición del lenguaje puede presentarse en las cuatro habilidades lingüísticas, especialmente en el habla, y se caracteriza por estados de tensión, nerviosismo y preocupación que impiden a los estudiantes un aprendizaje significativo y un rendimiento académico.

Según Sheu (2017), afirma que la ansiedad es un factor influyente porque juega un papel decisivo en el aprendizaje del idioma y controlarla puede cerrar más fácilmente la brecha en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

Así, los estudiantes ansiosos por aprender un idioma extranjero tienen miedo de participar, especialmente si se habla en ese idioma, son propensos a cometer errores y sienten que sus expresiones en inglés están siendo mal entendidas, lo que sugiere una autoevaluación negativa y parecen ser menos hábil en paralelo con sus pares (Jarie et al., 2017). Según Sánchez y Sánchez (2017), el miedo comunicativo es la tensión psicológica que se experimenta al realizar tareas de aprendizaje en la lengua hablada.

2.2.2. Aceptación

Desde la perspectiva de Bustamante, Ayllón y Escanés (2018), es cierto que los fenómenos sociales que se dan en cada región son el resultado de diferentes intercambios

entre los jóvenes, donde la comprensión social se complica por la consideración pasiva de las normas sociales adquiridas en la infancia, y comportamiento quisquilloso y desafiante. Es durante la adolescencia que ocurren los cambios, desde las relaciones hasta los cambios de comportamiento.

La aceptación social puede verse afectada por el prejuicio de los adolescentes contra ciertos comportamientos, lo que puede reducir su aceptación, valor y aceptación social como seres humanos. Es posible que muchos jóvenes expresen su forma de ser en un ambiente respetuoso, un medio que brinda certeza y sigue las pautas establecidas, donde los adolescentes desenvuelven la auto aceptación y ocupan un punto valioso y sustancial en sus vidas (Pérez-Chávez et al., 2016).

Morro (2013), determina la auto aceptación como el pleno reconocimiento de una persona, especialmente para ser apreciada y aceptada por la sociedad, por lo que, según los autores antes mencionados, la acogida colectiva se apropia de un lugar importante en la vida e incremento personal de todo sujeto. Asimismo, enfatiza que la auto aceptación es el resultado de uno mismo y de las propias decisiones, aceptándose tal como es y donde está.

2.2.2.1. Emociones

Soriano, M. C. L., & Salas, M. S. V. (2006), señalan que experimentamos perturbación o incomodidad por nuestra capacidad de tener que crear simbólicamente representaciones mentales de la realidad. Por lo tanto, es factible que cualquier sujeto habitual viaje de intelecto al pasado (memoria) y al futuro (fantasía), un dominio que mantiene consecuencias tanto positivas como negativas. Uno de los efectos negativos está afectando el surgimiento de sentimientos y apreciaciones que causan rechazo.

Según Goleman (1995), la inteligencia emocional se define como la capacidad de reconocer emociones y la probabilidad de actuar sobre ellas. Las emociones desencadenan respuestas que normalmente son automáticas ante estímulos.

Una característica es la timidez que es un rasgo de carácter estable y heredado que suele aparecer desde el principio de la vida de un niño y se puede notar en diversas situaciones sociales. Esta puede determinar el desarrollo de la personalidad, las emociones y el comportamiento social. Sin embargo, aprender de observar y experimentar el comportamiento de padres y madres puede cambiar este rasgo (Cano Vindel et al., 2000)

Según Goleman (1995), la inteligencia emocional se puede definir como el grupo de capacidades que hacen que una persona sea más capaz de adaptarse al cambio, lo que se relaciona con una sensación de seguridad y confianza en el logro de las metas establecidas.

2.2.3. Confianza

Según Díaz y Vásquez (2015), una de las fobias de las que se quejan es la fobia al lenguaje, que en la práctica suele confundirse con cierto grado de ansiedad o nerviosismo, uno de los síntomas que indican que se debe recuperar la confianza en uno mismo en situaciones desagradables. Un futuro estudiante que es capaz de actuar tanto en el ámbito profesional como en el personal y posee todas las habilidades necesarias, una aversión es también un temor que se convierte en un desasosiego o puede ser un apercebimiento interior que se disipa y provoca un ataque de pánico, menoscabando el autocontrol de una persona, su confianza y condición de vida.

Rojas (2014), afirma que la ansiedad es un afecto negativo que hiere a una persona en un cierto periodo o situación incierta, lo que genera pavor, proveniente de todas las direcciones, y crea desconfianza en uno mismo.

2.2.3.1. La Motivación

Según Falagán (2016), la motivación ha sido uno de los factores más indagados asociados con el aprendizaje victorioso de una lengua que no es la materna. La motivación es a menudo uno de los criterios fundamentales que cautiva a alguien para obtener un nuevo

idioma, y luego, esta motivación se convierte en un pretexto para seguir adelante a pesar de los impedimentos y obstáculos.

Arnold (2000), hizo una serie de recomendaciones para que los profesores promuevan la motivación del estudiante. En primer lugar, el docente debe promover la autonomía del estudiante a través de métodos de aprendizaje y objetivos personales; además, buscará favorecer la motivación intrínseca más que la extrínseca, y el aprendizaje no debe ser estimulado únicamente por retribuciones; además, promoverá el aprendizaje basado en el interés del estudiante aprendizaje colaborativo y actividades; por último, se procurará que las pruebas que se realicen evalúen el intelecto de los estudiantes para que puedan contribuir, y se les retroalimentará sobre sus aportaciones a los mismos.

2.2.4. Comportamiento ante el Público

En el tema de “hablar en público”, que es relevante para el objeto de este estudio, se puede encontrar que pararse frente a un grupo de personas con la intención de compartir cierta información con ellas es suficiente, porque la situación se complica y surgen situaciones complejas y desagradables del estado interno, obstaculizando la eficacia expresiva y dañando la reputación personal. Y todo ello se debe a un proceso fugaz de comunicación y expresión.

Orzaiz (2009), menciona que en muchos casos elaboraban sus palabras a partir de discursos y presentaciones orales, pero no se involucraban en la comunicación no verbal, por lo que les resultaba difícil hablar en público.

Desde la perspectiva de Jagoszewski (2009), en el tema “Hablar en Público”, que tiene relación con el tema de este estudio, se puede encontrar que pararse frente a un sector de personas con el designio de compartir cierta información es suficiente, a fin de que esta situación se complique, y surge el estado interno desagradable, que dificulta la eficacia de la

expresión y daña la reputación personal. Y todo esto se debe al proceso de transmisión de la comunicación y la expresión.

Cruz (2007), explica que la timidez es uno de los problemas que más suele limitar nuestra capacidad para comunicarnos con los demás, escuchar atentamente y comunicarnos. Los autores antes mencionados mencionaron que la timidez muchas veces significa sentirse incómodo en compañía o evitar la compañía de los demás. La razón por la que esto a menudo se pasa por alto es que una persona tímida a menudo puede ocultar su timidez llamándolos "reservados", "discretos" o "autónomos".

Según Del Campo, Cobo y Borrogán (2006), ante una situación estresante las personas evaluamos primero el grado de amenaza que nos supone y segundo los recursos necesarios para hacerle frente. Cuando esta evaluación da como resultado que las necesidades ambientales son mayores que nuestros recursos, nos sentimos estresados. El miedo escénico puede darse si la situación que nos estresa es hablar en público.

Según la definición de Bados (2005), el comportamiento comunal permite que las personas se expresen con naturalidad, el proceso de evaluación es de difícil acceso, por lo tanto, se da en el contexto de la niñez o adolescencia tardía y establece sus roles sociales.

2.2.4.1. La Comunicación

El hecho es que los humanos estamos programados para hablar y tenemos el potencial de comunicarnos e influirnos unos a otros para llegar a acuerdos que beneficien nuestra supervivencia y nuestra calidad de vida real. Así como tenemos esta capacidad, también experimentamos la necesidad de comunicarnos. De hecho, está demostrado que necesitamos el contacto humano a nivel emocional y social porque sin estos componentes nuestro desarrollo y funcionamiento se ven gravemente comprometidos.

Muchas personas tienen experiencias importantes relacionadas con la comunicación en la niñez, la adolescencia o la vida adulta. Estas experiencias pueden afectarles, dejarles huella y limitar su capacidad para funcionar eficazmente en su vida diaria.

Wiemann (2011), señaló que la comunicación al vincularse no es simple y siempre habrá instantes en que las personas deciden hacer algo que no les gusta o pueden desarrollar sentimientos por una persona. Se ven todos los escenarios posibles e inteligibles. En el lado negativo de las relaciones, significa saber manejar tanto las sensaciones positivas como los adversos. Esto es factible cuando se arrostran a un evento frustrante pero muy emocionante. La comunicación exitosa requiere no solo sentido común, sino que también facilita nuestra interpretación y comportamiento de nuestras propias necesidades.

Según Thompson, I. (2008), la comunicación es un proceso en el que un emisor y un receptor se conectan en un tiempo y espacio específicos para intercambiar ideas, información o significados que pueden ser entendidos entre sí.

Desde el punto de vista de Fonseca (2000), en la comunicación se permite compartir algo. Son las cualidades lógicas y emocionales de una persona que surgen de la exigencia de comunicarse con los demás, permutando ideas que obtienen sentido o trascendencia a partir de vivencias pasadas compartidas.

En el punto de vista de Yagoskesky (2019), señaló que la comunicación tiene muchas ventajas, de las cuales cree que se destacan cuatro:

1. Catarsis: La expresión de pensamientos, sentimientos o emociones.
2. Logros: Hacer tratos para beneficio mutuo.
3. Aceptación: Gustar de los demás para desarrollar relaciones satisfactorias.
4. Liderazgo: Influir en otros para apoyar un cambio real.

Según Gonzales (1995), la comunicación es un proceso importante en todas las actividades humanas porque se basa en la calidad del sistema interactivo en el que funcionan

los objetos, y también juega un papel importante en la atmósfera psicológica de cualquier grupo de personas.

2.2.4.2. Aprendizaje de Inglés

Mei (2008), nos dice que hablar inglés como idioma extranjero significa aprender un idioma que es distinto de su lengua materna y no es el idioma que se usa habitualmente en las actividades cotidianas o en el desarrollo de actividades durante toda su vida.

Según Beltrán (2017), en el transcurso de instrucción y formación del idioma inglés, docentes y estudiantes significan los dos factores más importantes, y de ellos depende enormemente el acertado incremento de este transcurso cuya principal finalidad es la comunicación. Estos elementos ejercen un papel primordial. Uno está sujeto al otro, y cuando el otro no puede desempeñar de modo adecuado su labor, el transcurso de aprendizaje no logrará el efecto esperado.

2.2.4.2.1. El Rol del Profesor

En cierta medida, esta definición puede incluso entenderse como un perfilador del rol docente, ya que se entiende como el responsable del aprendizaje, y entendido de otra manera, muestra a grandes rasgos que el docente según su concepto, que destaca, por ejemplo, como facilitador, ya que el enfoque constructivista lleva a los alumnos a construir su propio conocimiento, mientras que el papel del docente es facilitarlos con la persona más idónea para ello.

Es necesario que [un maestro] se dé cuenta de que el proceso educativo en el aula no depende totalmente de él, sino que todos sus alumnos están involucrados. La educación en las escuelas de niños y adolescentes de hoy no se centra en la imagen del docente, sino en la participación del propio alumno y de sus compañeros (Prieto, 2008, p. 339)

Actualmente en un rol de formador, como guía y asesor que interactúa con los estudiantes para que construyan su propio aprendizaje, como mediador entre el conocimiento

y los estudiantes, sabe que los estudiantes que quiere formar son personas que pueden responder con la mayor confianza posible a una presentación en las circunstancias que se les den para que puedan aprender de forma permanente y para toda la vida.

2.2.4.2.2. El Rol del Estudiante

Según Navarro (2010), tradicionalmente no se ha permitido que el estudiante tome ninguna decisión ni interfiera de ninguna manera en el aprendizaje que se desarrolla en el aula, lo cual es una práctica bastante común, considerando que tales decisiones deben estar en manos de su propio docente o de la institución. En el marco del aula tradicional, donde el estudiante suele estar guiado por el docente y el material en todo momento, sin la menor eventualidad de deliberar qué es lo más conveniente para él en cuanto a currículo, ritmo de estudio o uso de materiales (a citar algunos ejemplos), se considera que el estudiante es consciente de su propio proceso de aprendizaje, no hay aporte, su único rol es acumular los conocimientos que el docente y el programa le traspasarán a la idea que se le anima mucho, y usted, posteriormente, podrá aprobar un examen para demostrar que lo ha adquirido.

Según Juan & García (2012), uno de los espacios de aprendizaje más importantes para los estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera es el salón de clases, donde se lleva a cabo su proceso de aprendizaje, y será un ámbito propicio en el que se brindarán las condiciones necesarias para que tengan la ocasión de comunicarse en inglés.

Si bien se han descrito los roles que juegan los docentes y los estudiantes en el proceso de enseñanza del inglés, vale la pena señalar que estos dos componentes deben tener exactamente la armonía correcta, siempre deben trabajar con total respeto y alta responsabilidad, solo se logrará la combinación correcta de los dos que pueden lograr grandes logros en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

2.3. Marco Conceptual

- a) **Miedo Escénico.** Se manifiesta por una incapacidad o falta de conductas involucradas en la comunicación, lo que hace que los estudiantes tengan problemas para participar en el trabajo agrupado, participar en discusiones o expresar opiniones en clase. Los efectos personales de eludir hablar en público o la falta de habilidades de comunicación pueden tener serias repercusiones en el futuro (Delgado, 2017).
- b) **Ansiedad.** Son sentimientos donde se presentan las emociones de miedo o angustia que pueden ocasionar emociones desagradables. El propósito de la ansiedad no es causar daño, sino aprender a controlar sus niveles para que sean manejables y adaptables en el cuerpo, tal como el estrés. (Barán, 2018)
- c) **Confianza.** Seguridad, especialmente al realizar operaciones difíciles o arriesgadas. Definen la confianza social como una confianza general en todas las personas, sería la expectativa de la buena voluntad humana. (Miller y Mitamura, 2003)
- d) **Timidez.** Rodríguez Hernández (2005), define la timidez como un rasgo psicológico que se manifiesta como un comportamiento inhibido acompañado de ansiedad y miedo. Puede ocurrir en diferentes niveles y puede durar en el tiempo o ser temporal, dependiendo de las relaciones con los demás y la adquisición de habilidades sociales.
- e) **Auto Aceptación.** Acepta tus fortalezas y debilidades con amor en lugar de críticas. Keyes (2002) define la autoaceptación como una actitud positiva y estable hacia uno mismo que reconoce y acepta los muchos aspectos positivos y negativos que nos caracterizan, incluidos los sentimientos positivos sobre lo que experimentamos.
- f) **Habilidad.** Es la capacidad de realizar una tarea o actividad dada de manera correcta y fácil. Debe definirse primero como conocimiento que combina conocimiento, competencia y experiencia (Bisquerra y Pérez, 2007). Por tanto, en el desarrollo de la

inteligencia emocional se sustentan las habilidades en el conocimiento del individuo, la comunicación, el reconocimiento de los demás y el significado de las experiencias.

- g) **Aprendizaje de Inglés.** Un sistema comunicativo que abarca pronunciación, gramática, significantes, significado, expresión, ortografía y coherencia. El aprendizaje de una lengua distinta de la materna (en este caso el inglés) y que no es la lengua utilizada en la vida cotidiana de los alumnos y del entorno en el que se desenvuelven (Mei, 2008)
- h) **Obstaculizar.** Dificultar la realización de algún propósito.
- i) **Comunicación.** Según Thompson, I. (2008), la comunicación es un proceso en el que un emisor y un receptor se conectan en un tiempo y espacio específicos para intercambiar ideas, información o significados que pueden ser entendidos entre sí.
- j) **Ansiedad.** Según Rojas (2014), la ansiedad constituye una emoción de carácter negativo que se manifiesta como una percepción de amenaza, acompañada de una anticipación marcada por presagios desfavorables, con matices de incertidumbre, imprecisión y ambigüedad.

2.4. Hipótesis de la Investigación

2.4.1. Hipótesis General

El nivel de miedo escénico en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro es medio.

2.4.2. Hipótesis Específicas

El nivel de miedo escénico según su aceptación en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro es medio.

El nivel de miedo escénico según su confianza en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro es medio.

El nivel de miedo escénico según su comportamiento ante el público en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro es medio.

2.5. Operacionalización de las Variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	Indicador	Escala de medición
Miedo escénico	Aceptación	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales. • Conocer y controlar mis emociones. 	Ordinal Alta= 74- 100 Media= 48 -73 Baja= 20-47
	Confianza	<ul style="list-style-type: none"> • Sensación de inseguridad o temor. • Reconocer y aceptar mis errores. 	
	Comportamiento ante el público	<ul style="list-style-type: none"> • Miedo a la crítica al expresarse en inglés. • Timidez. 	

Capítulo III

Marco Metodológico

3.1. Descripción del Tipo y Diseño de la Investigación

3.1.1. Tipo de Investigación

La investigación tuvo un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Según Hernández et al, (2006), los métodos mixtos representan una agrupación de fases de investigación sistemáticos, empíricos y críticos que envuelven la recopilación y la indagación de antecedentes cuantitativos y cualitativos, y su adhesión y disputa conjunta a fin de sustraer inferencias como resultado de la inquisición recaudada por completo y lograr un mejor entendimiento de los sucesos que se estudian.

El fin de la investigación mixta no fue suplir la investigación cuantitativa o cualitativa, sino aprovechar las fortalezas de ambos tipos de análisis, combinándolos y minimizando sus vulnerabilidades potenciales (Sampieri et al., 2014, p. 532).

Los aspectos cuantitativos se investigaron mediante un cuestionario que midió el nivel del borde de la escena según las dimensiones de la variable. La evaluación cualitativa se realizó a través de entrevistas que brindan información actualizada y detallada.

Como señala Valderrama (2015, p. 38), el tipo de investigación es fundamental porque tiene como objetivo recopilar información sobre la realidad investigativa con el objetivo de enriquecer el conocimiento científico y teórico a partir de las variables de la investigación. Por lo tanto, el nivel de investigación de este estudio fue descriptivo, la selección del nivel de investigación intentó medir información de forma independiente o en conjunto, en este caso, las variables de estudio, indicando que no orientó la relación de las variables.

3.1.2. Diseño de Investigación

El estudio correspondió a un estudio no experimental. Para este estudio, se consideró un estudio de diseño transversal, como señaló Valderrama (2015, p. 43), ya que los datos se recolectaron en un momento específico y el propósito fue describir y analizar las variables de estudio.

3.2. Descripción del Universo Físico y Social de Ejecución de la Investigación

Este trabajo de investigación se desarrolló con todo el nivel secundario, tanto de género masculino o femenino de la Institución Educativa Miguel Pro, del distrito de Tacna, en la región Tacna, provincia de Tacna.

3.3. Descripción del Universo y Muestra

3.3.1. Universo

El universo del presente estuvo constituido por los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro, siendo 195 estudiantes.

Tabla 2

Estudiantes de la Institución Educativa

Población	Muestra	
195 estudiantes de nivel secundario	Año de estudios	Número de estudiantes
	Primer	25
	Segundo	45
	Tercer	44
	Cuarto	43
	Quinto	38
	Total	195

Fuente: Registro auxiliar

3.3.2. Muestra

Para la realización del proyecto la muestra estuvo establecida por estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro.

Criterios de Inclusión

- Alumnos que estuvieron matriculados en todos los grados del nivel secundario.
- Estudiantes que participaron en la actuación instrumental del día.
- Estudiantes que no presentaron ningún tipo de discapacidad.

Criterio de Exclusión

- Estudiantes que no estuvieron en primero, segundo, tercero, cuarto o quinto grado de secundaria
- Estudiantes que presentaron algún tipo de discapacidad.
- Estudiantes que no participaron en la actuación instrumental ese día.

3.4. Descripción de las Técnicas e Instrumentos de Investigación

3.4.1. Técnicas de Muestreo

El tamaño de la muestra se determinó por muestreo no aleatorio por conveniencia, ya que se consideró trabajar con todos los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro.

3.4.2. Técnicas de Recolección de Datos

Heinemann (2003), señaló que las técnicas de recolección de datos son un proceso de hacer mediciones, al tener datos medidos con precisión, puesto que la indagación sea legítima, confiable e imparcial. Para el estudio de todos sus temas, se debían atender las preguntas planteadas, por lo cual se utilizó la encuesta. Como herramienta, se empleó un cuestionario que involucra el miedo escénico, además, se utilizó la herramienta porque estaba acoplado con dimensiones e indicadores que ayudaron a que las mediciones fueran precisas y claras. La técnica utilizada consistió en una encuesta que constó de 20 ítems para la variable mencionada. Los ítems fueron evaluados mediante una escala tipo Likert, entre ellos: Nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5), lo que contribuyó a la obtención de resultados precisos.

De igual forma, se utilizó como instrumento una entrevista estructurada como medio para obtener información previamente organizada sobre lo que se desea recibir. Esta entrevista consideró 5 preguntas referidas a las 3 dimensiones según los resultados obtenidos en la encuesta realizada previamente. Para la realización de las entrevistas, se seleccionó a un grupo de 10 estudiantes que, durante las prácticas pre profesionales, mostraron signos evidentes de miedo escénico al participar en actividades orales en el aula. Esta observación previa permitió identificarlos y considerarlos posteriormente como participantes clave en el estudio, debido a la pertinencia de sus experiencias con respecto a la problemática investigada. De esta manera, se realizó a través de un grupo específico conformado por 2 participantes de segundo a quinto grado del nivel secundario de institución Educativa Miguel Pro; 1 participante de cada sección: “A y B”; y 1 participante del primer grado del nivel secundario de institución Educativa Miguel Pro, ya que dicho grado solo contaba con una sección “A”.

3.4.3. Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos

La investigación tuvo la información de todos los estudiantes que participaron en el estudio realizado a través de una encuesta. Estos datos fueron exportados a Microsoft Excel para crear una tabla con puntajes y calificaciones, y luego exportados a la SPSS versión 23 con el propósito de examinar el procesamiento de toda la indagación, a partir de la exploración de los efectos visibles en las tablas y gráficos del estudio, los cuales fueron visualizados en las tablas estadísticas.

De igual modo, la información requerida para la entrevista se obtuvo personalmente. Los resultados aparecieron en la información del entrevistado, a la que se le agregó información adicional, como el lugar, fecha y hora de la entrevista. Esto se apoyó en el uso de la grabadora por las ventajas que ofrece, además de codificarlos con el software Atlas TI. Todo tuvo como

objetivo producir información sobre puntos en común para luego publicar los resultados más importantes a través de tablas y extractos de la entrevista.

3.5. Técnicas de Confiabilidad y Validez de Instrumentos

3.5.1. Técnica de Confiabilidad.

Para considerar la confiabilidad del instrumento aplicado, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, y el resultado obtenido fue de 0,88. Esto respaldó la alta confiabilidad de su aplicación.

3.5.2. Técnica de Validez de Instrumento.

Para validar el instrumento, se elaboró de acuerdo con los criterios planteados por los expertos y se sometió directamente al análisis de Alfa de Cron Bach.

También se tomó en cuenta la validez de contenido, donde se confirmó mediante revisiones por pares compuestos por maestros que eran expertos en la materia en relación con la variable de la investigación.

Capítulo IV

Marco Operacional

4.1. Descripción del Trabajo de Campo

4.1.1. De Implementación

El propósito de aplicar el instrumento cuestionario es obtener datos relevantes para los objetivos de la investigación.

4.1.2. De Coordinación

Luego de solicitar permiso a la dirección de la institución educativa, Miguel Pro, este accedió de buen agrado a realizar este estudio.

4.1.3. De Aplicación

La administración había sido previamente consultada, a mentores y profesores del área. Asimismo, se verificó la confiabilidad y validez del instrumento antes de su uso. Posteriormente se aplicaron herramientas de investigación para la recolección de datos a través de estadística descriptiva.

RESULTADOS

4.1. Análisis Estadístico Descriptivo de la Muestra

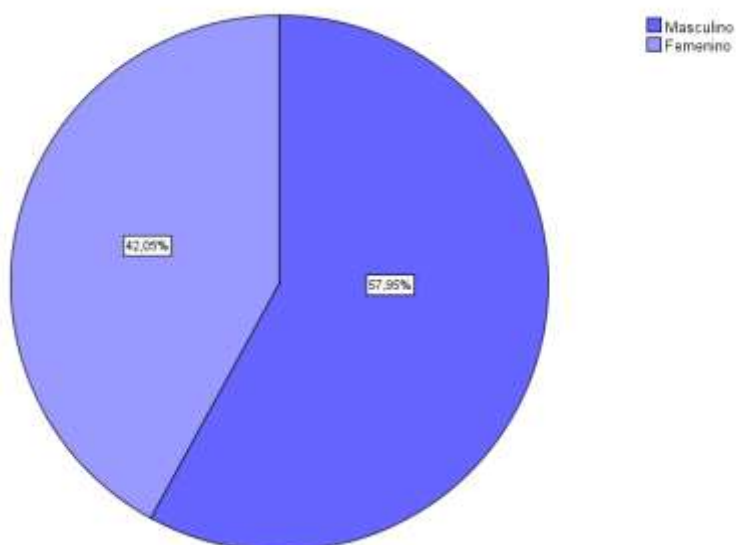
Tabla 3

Género de la muestra

Género de la muestra	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Masculino	113	57,95	57,95
Femenino	82	42,05	100,00
Total	195	100,00	

Figura 1

Género de la muestra



Interpretación

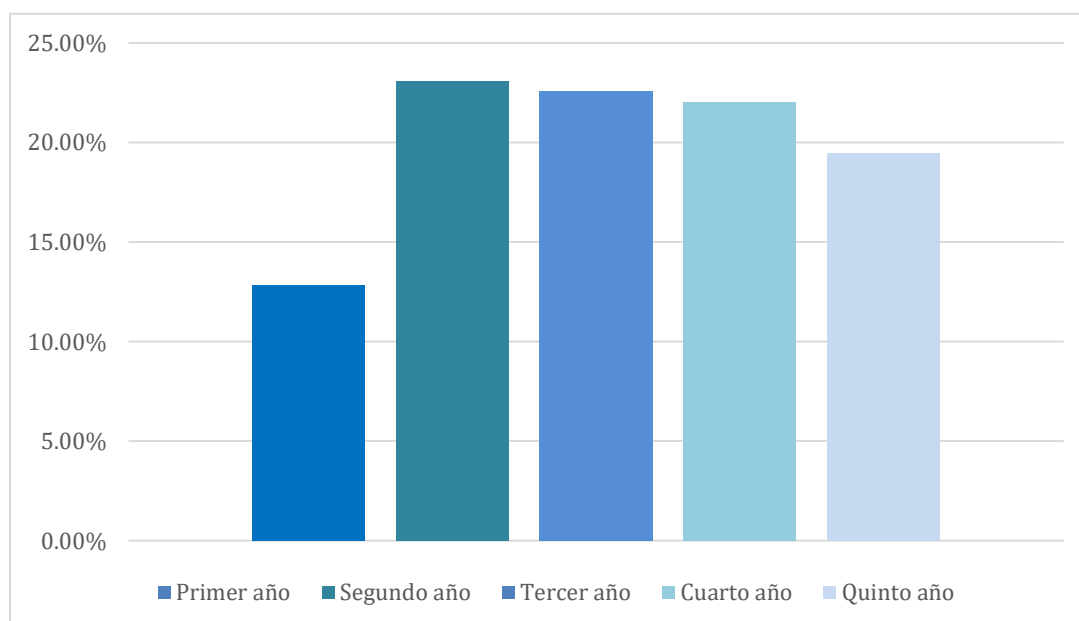
Del 100 % de la muestra de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro”, el 42,05 % son de género femenino y el 57,95 % representa al género masculino,

Tabla 4**Año de estudios de la muestra**

Año de estudios de la muestra	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Primer año	25	12,82	12,82
Segundo año	45	23,07	35,89
Tercer año	44	22,56	58,45
Cuarto año	43	22,05	80,50
Quinto año	38	19,50	100,00
Total	195	100,00	

Figura 2

Años de estudios de la muestra

**Interpretación**

Del 100 % de la muestra de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro”, se observa menor participación de los estudiantes de primer año (12,82 %), por su parte, el segundo año evidencia un 23,07 %, mientras tercer y cuarto año mantienen similitud (22,56 % y 22,05 %), finalmente en quinto año se observa la participación de un 19,50 %.

4.2. Análisis Estadístico Descriptivo de las Dimensiones de la Variable Miedo Escénico

4.2.1. Análisis Estadístico Descriptivo de la Dimensión Aceptación

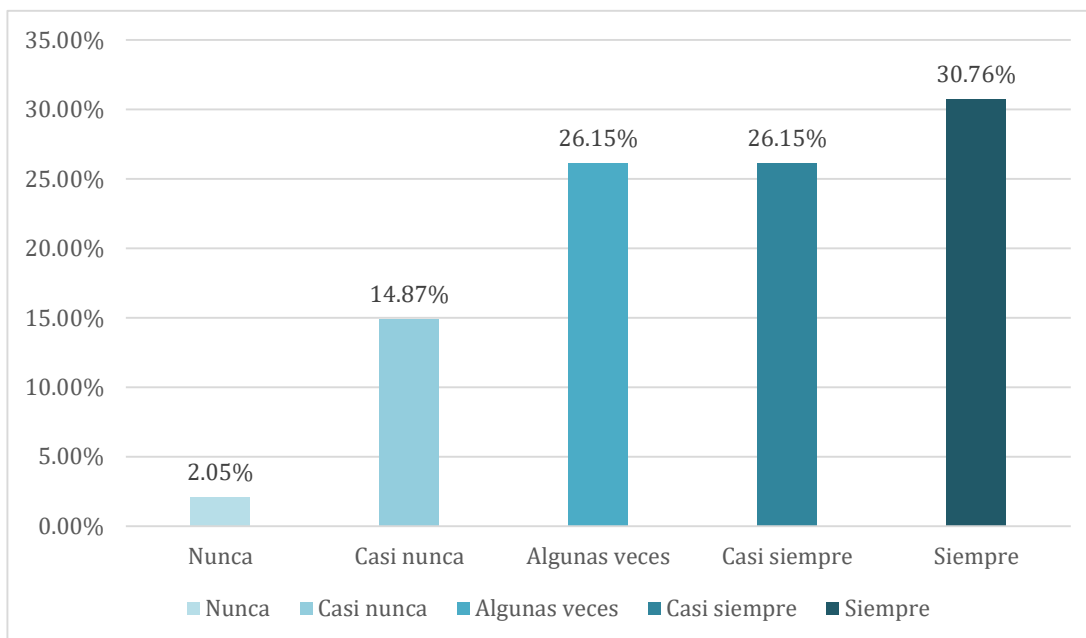
Tabla 5

Ítem 1: Lograr mis objetivos al expresarme en la clase inglés me da un poco de satisfacción

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Nunca	0	0,00	1	2,22	1	2,27	1	2,33	1	2,63	4	2,05
Casi nunca	0	0,00	6	13,33	9	20,45	8	18,60	6	15,79	29	14,87
Algunas veces	10	40,00	10	22,22	9	20,45	13	30,23	9	23,68	51	26,15
Casi siempre	8	32,00	15	33,33	11	25,00	7	16,28	10	26,32	51	26,15
Siempre	7	28,00	13	28,89	14	31,82	14	32,56	12	31,58	60	30,76
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 3

Ítem 1: Lograr mis objetivos al expresarme en la clase inglés me da un poco de satisfacción



Interpretación

En la tabla 5, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 1: Lograr mis objetivos al expresarme en la clase de inglés me da un poco de satisfacción. En esta tabla, se observa que, en minoría todos estudiantes de los diferentes años del nivel secundario se presentan en la categoría *Nunca* (2,05 %), al respecto en la categoría *Casi nunca* (14,87 %), mientras las categorías *Algunas veces* y *Casi siempre* mantienen similitud (26,15 %) y finalmente en *Siempre* se evidencia mayor proporción de estudiantes (30,76 %).

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* y *Casi nunca* logran un poco de satisfacción por lograr sus objetivos de expresarse en clases de inglés, son de primer año (0,00 %), a diferencia de los estudiantes de segundo año que, consideran que *Casi siempre* y *Siempre* (62,22 %) lograr sus objetivos en clases de inglés les da un poco de satisfacción.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 3, se puede confirmar que, en todos los años del nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en las categorías *Casi siempre* y *Siempre* (56,91 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 1.

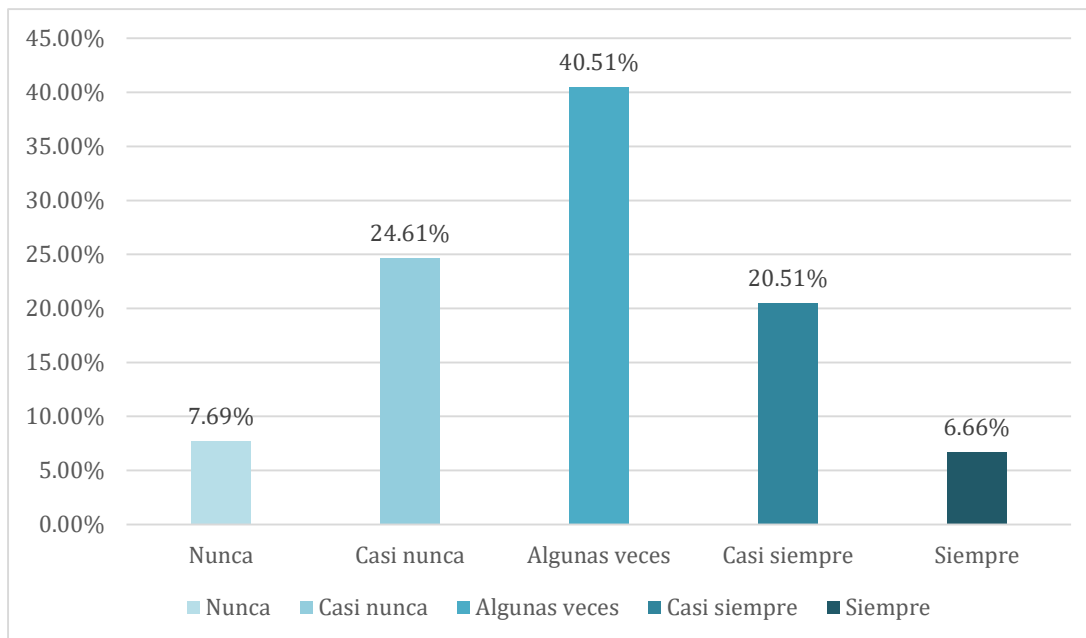
Tabla 6

Ítem 2: Suelo arrepentirme cuando quiero expresar mis ideas orales en inglés

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	N	%	n	%	n	%	N	%	N	%	n	%
Nunca	2	8,00	6	13,33	2	4,55	1	2,33	4	10,53	15	7,69
Casi nunca	3	12,00	15	33,33	7	15,91	12	27,91	11	28,95	48	24,61
Algunas veces	13	52,00	15	33,33	16	36,36	20	46,51	15	39,47	79	40,51
Casi siempre	7	28,00	7	15,56	12	27,27	7	16,28	7	18,42	40	20,51
Siempre	0	0,00	2	4,44	7	15,91	3	6,98	1	2,63	13	6,66
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 4

Ítem 1: Suelo arrepentirme cuando quiero expresar mis ideas orales en inglés



Interpretación

En la tabla 6, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 2: Suelo arrepentirme cuando quiero expresar mis ideas orales en inglés. En esta tabla, se observa que, una minoría de todos estudiantes de los diferentes años del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 7,69 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* (24,61 %), mientras la categoría *Algunas veces* presenta un 40,51 %, en menor proporción *Casi siempre* (20,51 %) y finalmente en *Siempre* se evidencia una menor proporción de estudiantes (6,66 %).

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Siempre* suelen arrepentirse de expresar sus ideas orales en inglés en mayor proporción son el 15,91 % del total, pertenecen al tercer

año del nivel secundario, mientras que los estudiantes que consideran *Nunca* y *Casi nunca* (46,66 %) suelen arrepentirse de expresar sus ideas en mayor proporción se encuentran en el segundo año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 4, se puede confirmar que, en todos los años del nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en la categoría *Algunas veces* (40,51 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 2.

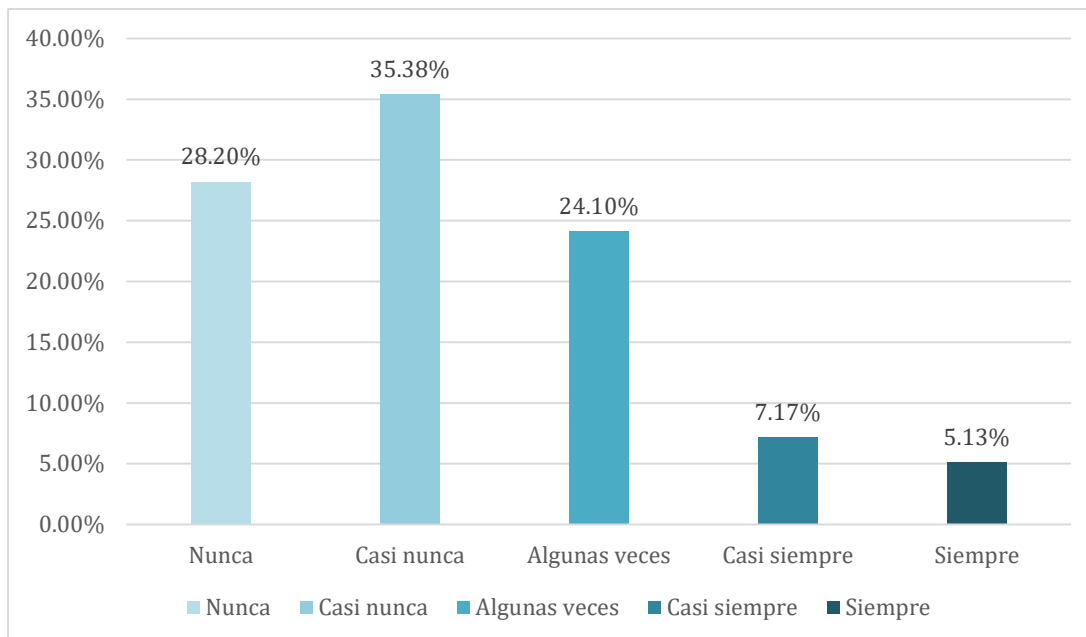
Tabla 7

Ítem 3: Pierdo el control en situaciones de burla cuando me expreso en inglés

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Nunca	5	20,00	17	37,78	10	22,73	9	20,93	14	36,84	55	28,20
Casi nunca	8	32,00	15	33,33	15	34,09	18	41,86	13	34,21	69	35,38
Algunas veces	11	44,00	8	17,78	11	25,00	10	23,26	7	18,42	47	24,10
Casi siempre	1	4,00	3	6,67	4	9,09	3	6,98	3	7,89	14	7,17
Siempre	0	0,00	2	4,44	4	9,09	3	6,98	1	2,63	10	5,13
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 5

Ítem 3: Pierdo el control en situaciones de burla cuando me expreso en inglés

**Interpretación**

En la tabla 7, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 3: Pierdo el control en situaciones de burla cuando me expreso en inglés. En esta tabla, se observa que, una minoría de todos los estudiantes de los diferentes años del nivel secundario que se presentan en la categoría *Siempre* son un 5,13 %, con respecto a la categoría *Casi siempre* se evidencia un 7,17 %, mientras la categoría *Algunas veces* presenta un 24,10 %, la mayoría de estudiantes se encuentra en la categoría *Casi nunca* (35,38 %) y finalmente en *Nunca* son un 28,20 %,

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* y *Casi nunca* pierden el control en situaciones de burla por expresar en inglés, en mayor proporción son el 71,11 %

pertenecen al segundo año del nivel secundario; mientras los estudiantes que *Algunas veces* (44,00 %) pierden el control se encuentran en mayor proporción en primer año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 5, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en la categoría *Casi nunca* (35,38 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 3.

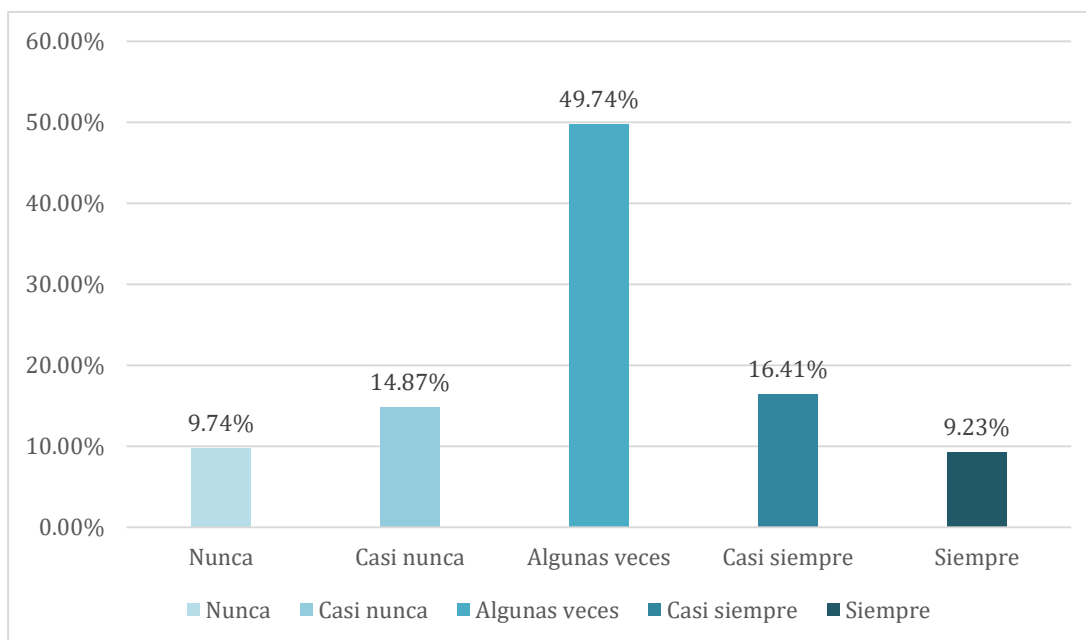
Tabla 8

Ítem 4: Me considero una persona intuitiva(a) al momento de expresarme en inglés

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
	Nunca	1	4,00	4	8,89	5	11,36	4	9,30	5	13,16	19
Casi nunca	7	28,00	5	11,11	8	18,18	6	13,95	3	7,89	29	14.87
Algunas veces	12	48,00	19	42,22	25	56,82	19	44,19	22	57,89	97	49.74
Casi siempre	1	4,00	12	26,67	4	9,09	8	18,60	7	18,42	32	16.41
Siempre	4	16,00	5	11,11	2	4,55	6	13,95	1	2,63	18	9.23
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100.00

Figura 6

Ítem 4: Me considero una persona intuitiva al momento de expresarme en inglés

**Interpretación**

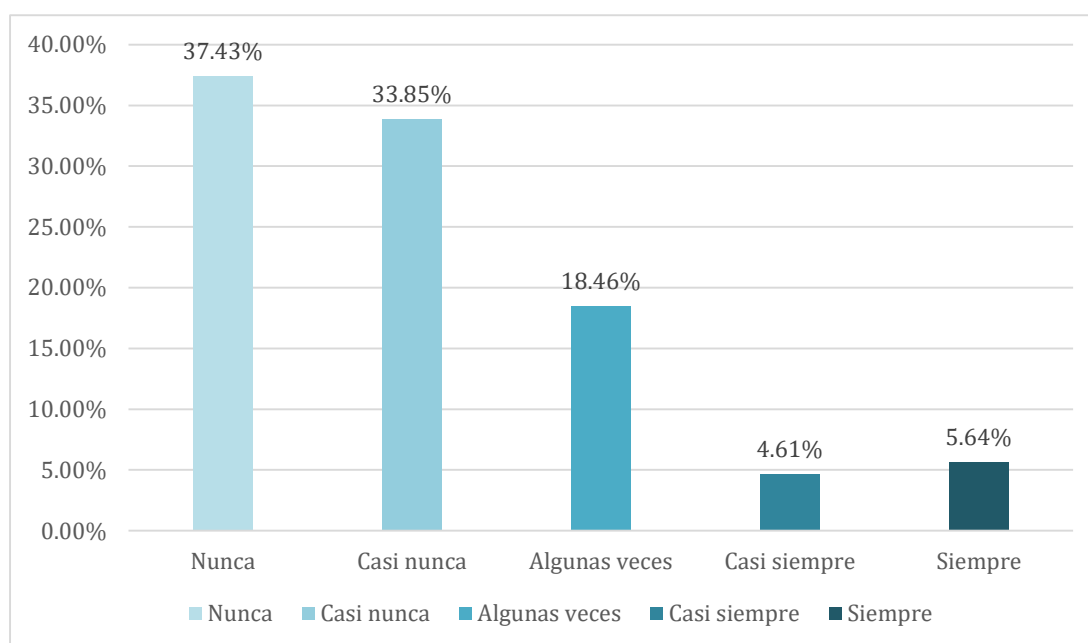
En la tabla 8, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 4: Me considero una persona intuitiva al momento de expresarme en inglés. En esta tabla, se observa que, una minoría de los estudiantes del nivel secundario se presentan en la categoría *Siempre* son un 9,23 %, con respecto a la categoría *Casi siempre* se evidencia un 16,41 %, mientras la categoría *Algunas veces* presenta un 49,74 %, se encuentra en la categoría *Casi nunca* (14,87 %) y finalmente en *Nunca* son un 9,74 %,

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Algunas veces* se consideran una persona intuitiva al expresarse en inglés, en mayor proporción son el 56,82 % pertenecen al tercer año

Nunca	5	20,00	20	44,44	14	31,82	18	41,86	16	42,11	73	37,43
Casi nunca	13	52,00	14	31,11	15	34,09	10	23,26	14	36,84	66	33,85
Algunas veces	5	20,00	9	20,00	9	20,45	8	18,60	5	13,16	36	18,46
Casi siempre	0	0,00	1	2,22	3	6,82	3	6,98	2	5,26	9	4,61
Siempre	2	8,00	1	2,22	3	6,82	4	9,30	1	2,63	11	5,64
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 7

Ítem 5: Me cuesta trabajo aceptar cuando mi docente me corrige al expresarme en inglés



Interpretación

En la tabla 9, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 5: Me cuesta trabajo aceptar cuando mi docente me corrige al expresarme en inglés. En esta tabla, se observa que, los estudiantes del nivel secundario se presentan en la categoría *Siempre* son un 5,64 %, con respecto a la categoría *Casi siempre* se evidencia un 4,61 %, mientras la

categoría *Algunas veces* presenta un 18,46 %, se encuentra en la categoría *Casi nunca* (33,85 %) y finalmente la mayoría de estudiantes en *Nunca* son un 37,43 %,

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* les cuesta trabajo aceptar cuando el docente les corrige al expresarse en inglés, en mayor proporción son el 44,44 % pertenecen al segundo año del nivel secundario; mientras los estudiantes que *Casi siempre* (0,00 %) les cuesta aceptar se encuentran en primer año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 7, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en las categorías *Nunca* y *Casi nunca* (37,43 % y 33,85 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 5.

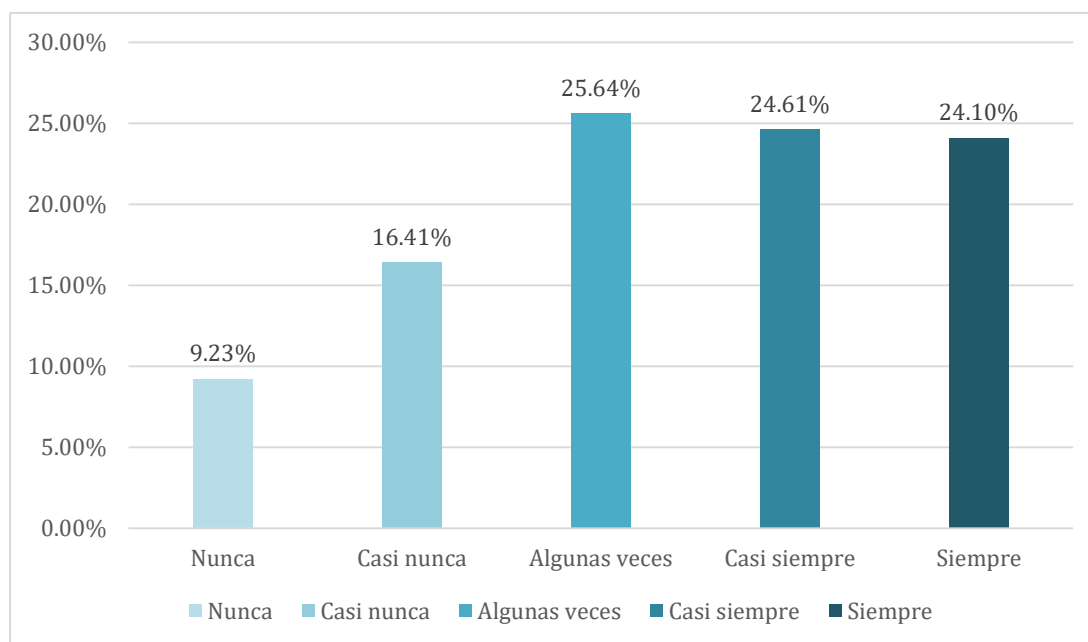
Tabla 10

Ítem 6: Me preocupa no ser capaz de expresarme en inglés

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Nunca	3	12,00	3	6,67	3	6,82	2	4,65	7	18,42	18	9,23
Casi nunca	3	12,00	8	17,78	3	6,82	8	18,60	10	26,32	32	16,41
Algunas veces	9	36,00	10	22,22	9	20,45	14	32,56	8	21,05	50	25,64
Casi siempre	5	20,00	13	28,89	11	25,00	12	27,91	7	18,42	48	24,61
Siempre	5	20,00	11	24,44	18	40,91	7	16,28	6	15,79	47	24,10
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 8

Ítem 6: Me preocupa no ser capaz de expresarme en inglés

**Interpretación**

En la tabla 10, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 6: Me preocupa no ser capaz de expresarme en inglés. En esta tabla, se observa que, los estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 9,23 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* se evidencia un 16,41 %, mientras la categoría *Algunas veces* presenta un 25,64 %, se encuentra en la categoría *Casi siempre* (24,61 %) y finalmente en la categoría *Siempre* son un 24,10 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* se preocupan por ser capaz de expresarse en inglés en su mayoría pertenecen al quinto año con un 18,42 %; mientras los

estudiantes que *Siempre* (40,91 %) les preocupa ser capaces de expresarse se encuentran en tercer año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 8, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en las categorías *Algunas veces* y *Casi siempre* (25,64 % y 24,61 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 6.

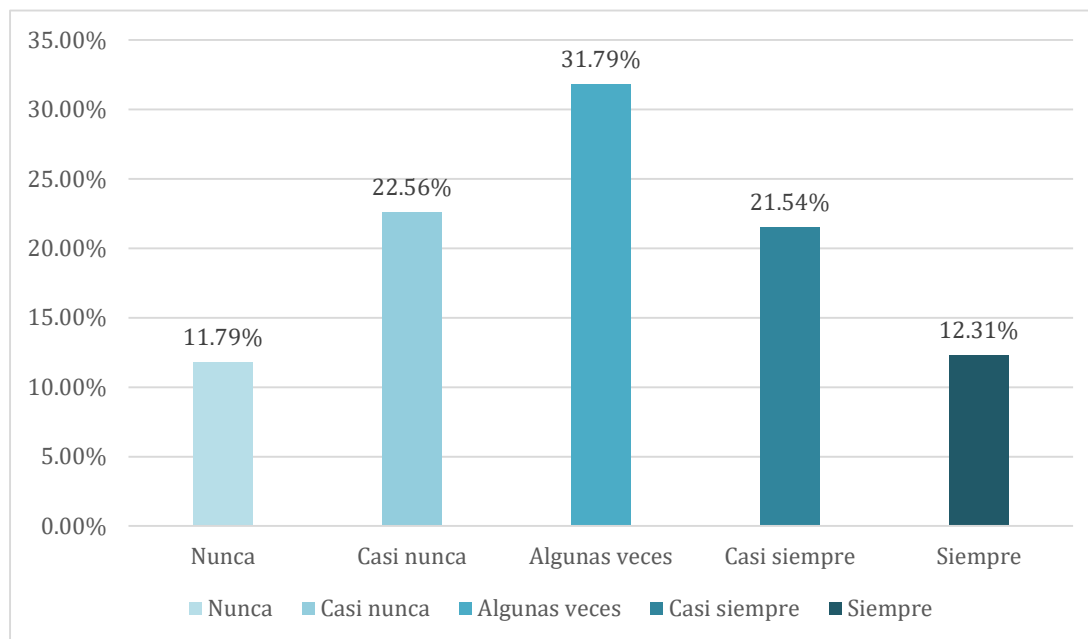
Tabla 11

Ítem 7: Mis preocupaciones interfieren cuando me quiero expresar en inglés en el salón de clase

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Nunca	3	12,00	8	17,78	3	6,82	1	2,33	8	21,05	23	11,79
Casi nunca	5	20,00	11	24,44	6	13,64	9	20,93	13	34,21	44	22,56
Algunas veces	12	48,00	13	28,89	14	31,82	13	30,23	10	26,32	62	31,79
Casi siempre	4	16,00	9	20,00	8	18,18	14	32,56	7	18,42	42	21,54
Siempre	1	4,00	4	8,89	13	29,55	6	13,95	0	0,00	24	12,31
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 9

Ítem 7: Mis preocupaciones interfieren cuando me quiero expresar en inglés en el salón de clase,



Interpretación

En la tabla 11, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 7: Mis preocupaciones interfieren cuando me quiero expresar en inglés en el salón de clase. En esta tabla, se observa que, los estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 11,79 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* se evidencia un 22,56 %, mientras la categoría *Algunas veces* presenta un 31,79 %, se encuentra en la categoría *Casi siempre* (21,54 %) y finalmente en la categoría *Siempre* son un 12,31 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Algunas veces* sus preocupaciones interfieren en su expresión en inglés en su mayoría pertenecen al tercer año con un 31,82 %; mientras los estudiantes que *Siempre* (29,55 %) sus preocupaciones interfieren al expresarse se encuentran también en tercer año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 9, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en las categorías *Algunas veces* y *Casi nunca* (31,79 % y 22,56 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 7.

Tabla 12

Dimensión aceptación

Aceptación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	10	5,13	5,13
Media	155	79,49	84,62
Baja	30	15,38	100,00
Total	195	100,00	

En la Tabla 12, se observa información sobre el nivel de la dimensión de aceptación de la variable de miedo escénico en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro, que presentan los 195 estudiantes pertenecientes a la muestra de la presente investigación.

En esta tabla, se demuestra que la mayoría (79,49 %) de estudiantes se encuentran en un nivel Medio, mientras un 15,38 % se encuentra en un nivel bajo y una minoría (5,13 %) en un nivel Alto.

4.2.2. Análisis estadístico descriptivo de la dimensión confianza

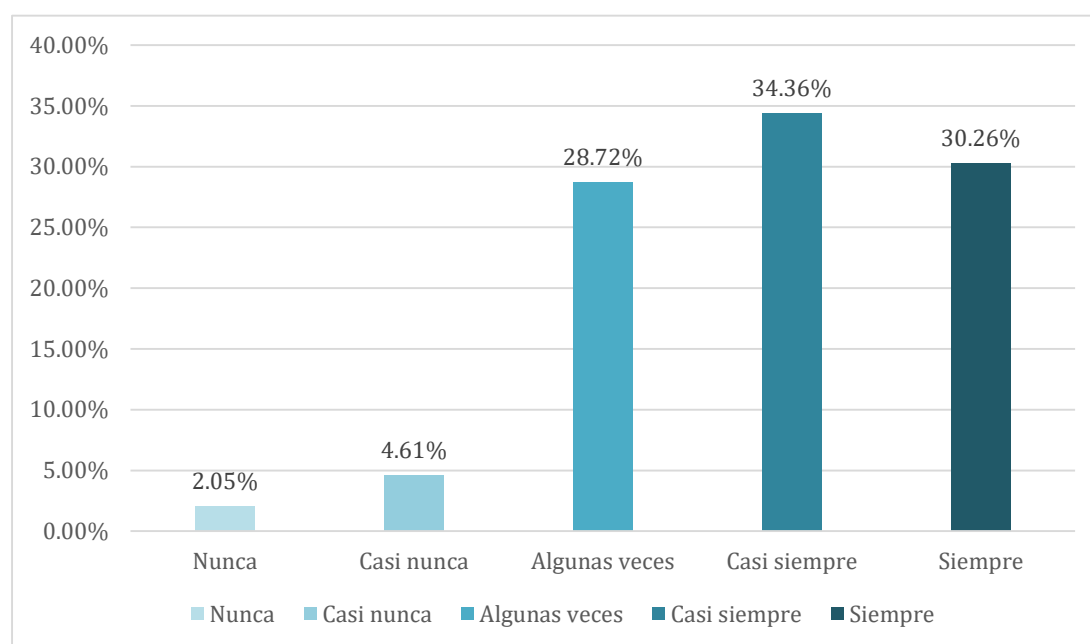
Tabla 13

Ítem 8: Siempre pienso que puedo mejorar cuando hablo en inglés

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Nunca	1	4,00	2	4,44	1	2,27	0	0,00	0	0,00	4	2,05
Casi nunca	0	0,00	3	6,67	2	4,55	2	4,65	2	5,26	9	4,61
Algunas veces	3	12,00	9	20,00	14	31,82	15	34,88	15	39,47	56	28,72
Casi siempre	11	44,00	13	28,89	13	29,55	16	37,21	14	36,84	67	34,36
Siempre	10	40,00	18	40,00	14	31,82	10	23,26	7	18,42	59	30,26
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 10

Ítem 8: Siempre pienso que puedo mejorar cuando hablo en inglés



Interpretación

En la tabla 13, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 8: Siempre pienso que puedo mejorar cuando hablo en inglés. En esta tabla, se observa que, los

estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 2,05 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* se evidencia un 4,61 %, mientras la categoría *Algunas veces* presenta un 28,72 %, se encuentra en la categoría *Casi siempre* (34,36 %) y finalmente en la categoría *Siempre* son un 30,26 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Siempre* piensan que pueden mejorar cuando hablan en inglés en su mayoría pertenecen al segundo año con un 40,00 %; mientras los estudiantes que *Nunca* (0,00 %) piensan siempre que pueden mejorar se encuentran en cuarto y quinto año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 10, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en las categorías *Casi siempre* y *Siempre* (34,36 % y 30,26 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 8.

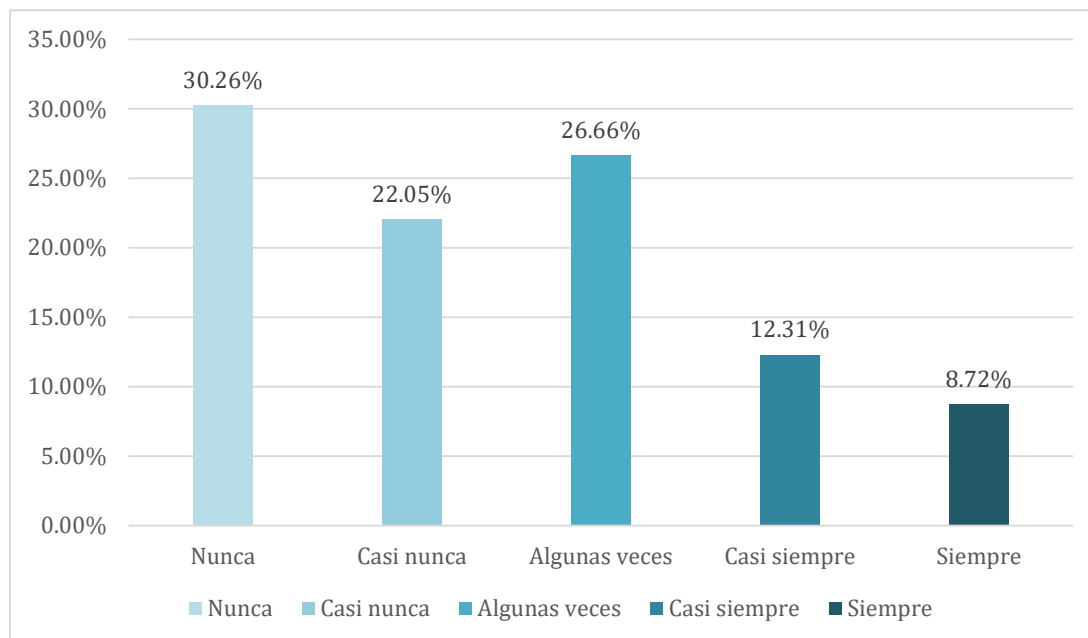
Tabla 14

Ítem 9: En comparación con mis compañeros de clase, me siento inferior cuando hablo en inglés

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Nunca	8	32,00	16	35,56	11	25,00	11	25,58	13	34,21	59	30,26
Casi nunca	7	28,00	8	17,78	11	25,00	9	20,93	8	21,05	43	22,05
Algunas veces	8	32,00	11	24,44	12	27,27	11	25,58	10	26,32	52	26,66
Casi siempre	1	4,00	7	15,56	4	9,09	7	16,28	5	13,16	24	12,31
Siempre	1	4,00	3	6,67	6	13,64	5	11,63	2	5,26	17	8,72
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 11

Ítem 9: En comparación con mis compañeros de clase, me siento inferior cuando hablo en inglés



Interpretación

En la tabla 14, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 9: En comparación con mis compañeros de clase, me siento inferior cuando hablo en inglés. En esta tabla, se observa que, la mayoría de los estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* con un 30,26 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* se evidencia un 22,05 %, mientras la categoría *Algunas veces* presenta un 26,66 %, se encuentra en la categoría *Casi siempre* (12,31 %) y finalmente en la categoría *Siempre* son un 8,72 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* en comparación a sus compañeros sentirse inferiores cuando hablan en inglés en su mayoría pertenecen al segundo año con un

35,56 %; mientras los estudiantes en menor proporción que *Siempre* (4,00 %) se sienten inferiores cuando hablan inglés se encuentran en primer año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 11, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en las categorías *Nunca* y *Algunas veces* (30,26 % y 26,66 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 9.

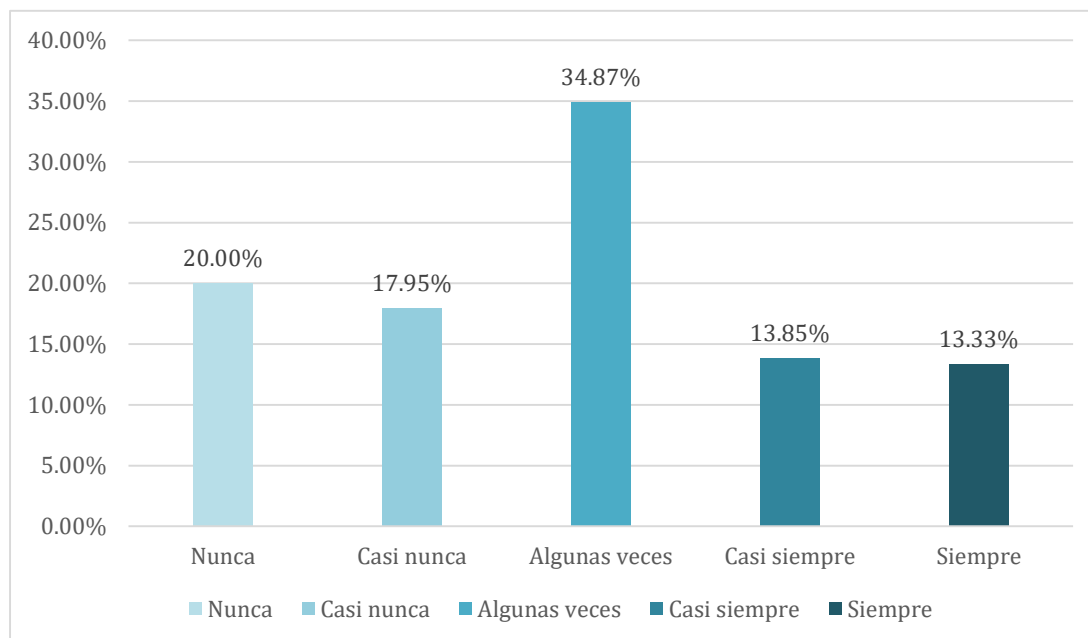
Tabla 15

Ítem 10: He sentido vergüenza al momento que la docente pide mi participación oral en la clase de inglés

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Nunca	6	24,00	7	15,56	6	13,64	5	11,63	15	39,47	39	20,00
Casi nunca	3	12,00	12	26,67	5	11,36	9	20,93	6	15,79	35	17,95
Algunas veces	12	48,00	17	37,78	13	29,55	16	37,21	10	26,32	68	34,87
Casi siempre	3	12,00	6	13,33	8	18,18	7	16,28	3	7,89	27	13,85
Siempre	1	4,00	3	6,67	12	27,27	6	13,95	4	10,53	26	13,33
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 12

Ítem 10: He sentido vergüenza al momento que la docente pide mi participación oral en la clase de inglés



Interpretación

En la tabla 15, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 10: He sentido vergüenza al momento que la docente pide mi participación oral en la clase de inglés. En esta tabla, se observa que, los estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 20,00 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* se evidencia un 17,95 %, mientras la mayoría se encuentra en la categoría *Algunas veces* presenta un 34,87 %, se encuentra en la categoría *Casi siempre* (13,85 %) y finalmente en la categoría *Siempre* son un 13,33 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* han sentido vergüenza en la participación oral en clase de inglés en su mayoría pertenecen al quinto año con un 39,47 %; mientras los estudiantes que *Siempre* (27,27 %) se sienten vergüenza de participar en su mayoría se encuentran en tercer año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 12, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en la categoría *Algunas veces* (34,87 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 10.

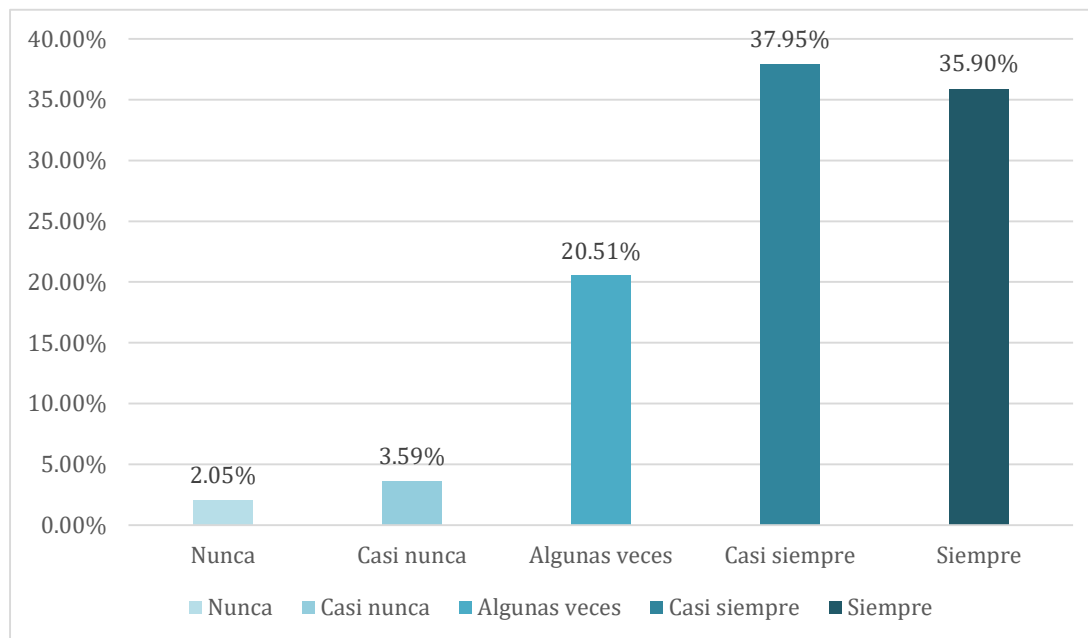
Tabla 16

Ítem 11: Reconozco los errores obtenidos en el curso de inglés para tener mejoras en mi habilidad de habla

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca	1	4,00	1	2,22	0	0,00	2	4,65	0	0,00	4	2,05
Casi nunca	0	0,00	1	2,22	0	0,00	1	2,33	5	13,16	7	3,59
Algunas veces	2	8,00	11	24,44	10	22,73	10	23,26	7	18,42	40	20,51
Casi siempre	9	36,00	11	24,44	21	47,73	16	37,21	17	44,74	74	37,95
Siempre	13	52,00	21	46,67	13	29,55	14	32,56	9	23,68	70	35,90
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 13

Ítem 11: Reconozco los errores obtenidos en el curso de inglés para tener mejoras en mi habilidad de habla



Interpretación

En la tabla 16, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 11: Reconozco los errores obtenidos en el curso de inglés para tener mejoras en mi habilidad de habla. En esta tabla, se observa que, los estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 2,05 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* se evidencia un 3,59 %, mientras la mayoría se encuentra en la categoría *Algunas veces* presenta un 20,51 %, la mayoría de estudiantes se encuentra en la categoría *Casi siempre* (37,95 %) y finalmente en la categoría *Siempre* son un 35,90 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* reconocen sus errores en el curso de inglés en su mayoría pertenecen al cuarto año con un 4,65 %; mientras los estudiantes que

Siempre (46,67 %) reconocen sus errores para mejorar en su mayoría se encuentran en el segundo año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 13, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en las categorías *Casi siempre* y *Siempre* (35,95 % y 35,90 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 11.

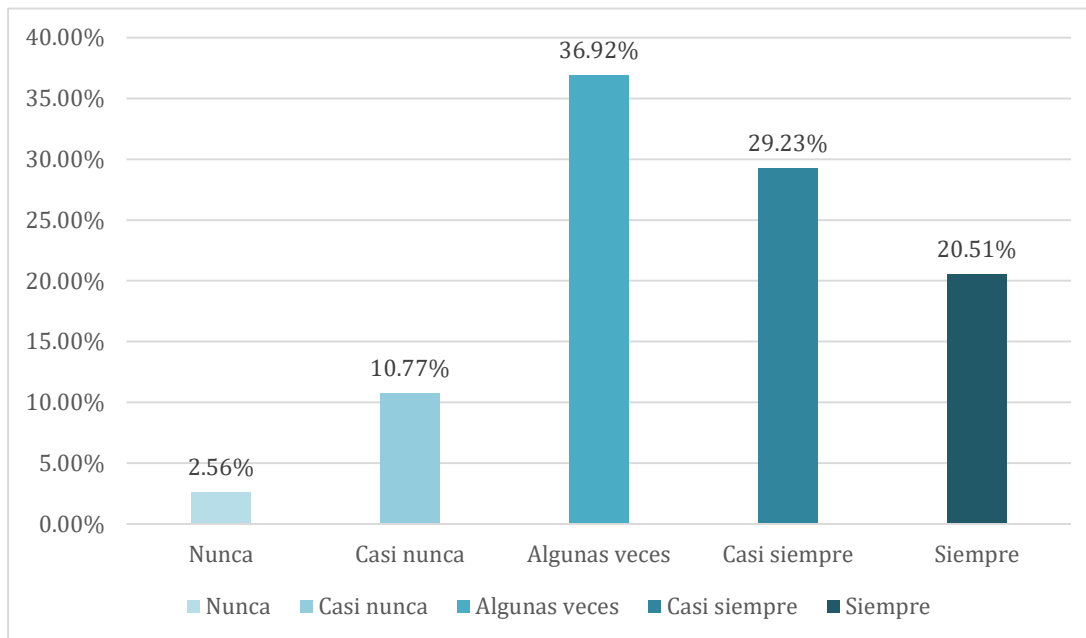
Tabla 17

Ítem 12: Creo que puedo cumplir con todas las actividades orales de la clase de inglés

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Nunca	0	0,00	1	2,22	3	6,82	0	0,00	1	2,63	5	2,56
Casi nunca	1	4,00	3	6,67	6	13,64	7	16,28	4	10,53	21	10,77
Algunas veces	9	36,00	17	37,78	16	36,36	21	48,84	9	23,68	72	36,92
Casi siempre	6	24,00	15	33,33	13	29,55	10	23,26	13	34,21	57	29,23
Siempre	9	36,00	9	20,00	6	13,64	5	11,63	11	28,95	40	20,51
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 14

Ítem 12: Creo que puedo cumplir con todas las actividades orales de la clase de inglés



Interpretación

En la tabla 17, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 12: Creo que puedo cumplir con todas las actividades orales de la clase de inglés. En esta tabla, se observa que, los estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 2,56 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* se evidencia un 10,77 %, mientras la mayoría se encuentra en la categoría *Algunas veces* presenta un 36,92 %, en la categoría *Casi siempre* (29,23 %) y finalmente en la categoría *Siempre* son un 20,51 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* creen puedan cumplir con sus actividades orales en inglés en su mayoría pertenecen al tercer año con un 6,82 %; mientras los estudiantes que *Siempre* (28,95 %) creen pueden cumplir con sus actividades orales en su mayoría se encuentran en el quinto año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 14, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en la categoría *Algunas veces* (36,92 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 12.

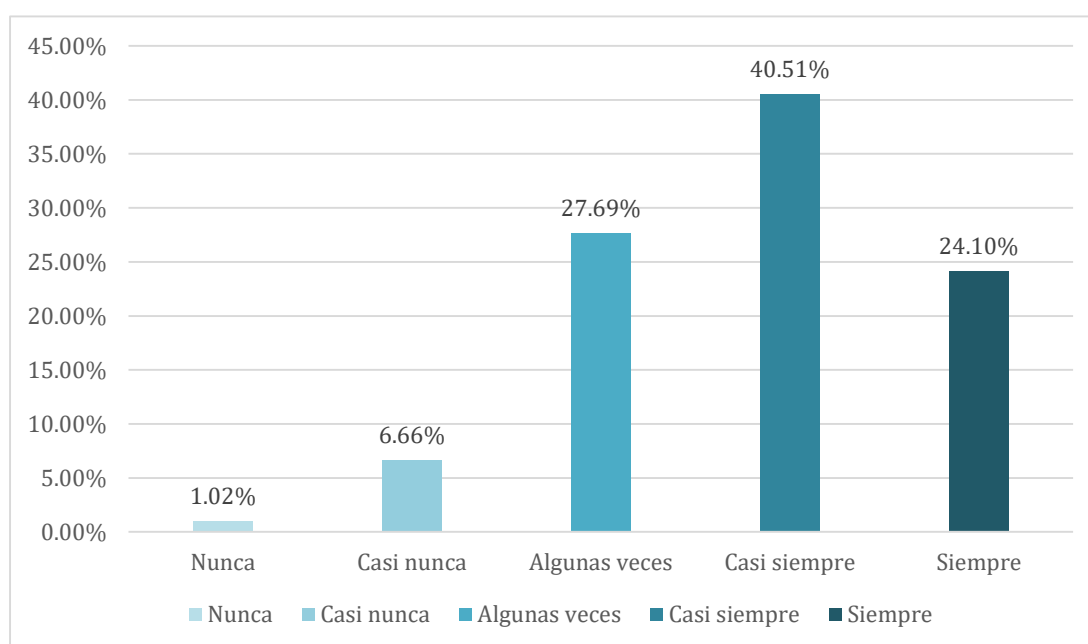
Tabla 18

Ítem 13: Me adapto significativamente cuando me toca trabajar en grupo en la clase de inglés

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca	0	0,00	1	2,22	1	2,27	0	0,00	0	0	2	1,02
Casi nunca	0	0,00	3	6,67	5	11,36	2	4,65	3	7,89	13	6,66
Algunas veces	5	20,00	12	26,67	10	22,73	15	34,88	12	31,58	54	27,69
Casi siempre	12	48,00	19	42,22	17	38,64	18	41,86	13	34,21	79	40,51
Siempre	8	32,00	10	22,22	11	25,00	8	18,60	10	26,32	47	24,10
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 15

Ítem 13: Me adapto significativamente cuando me toca trabajar en grupo en la clase de inglés



Interpretación

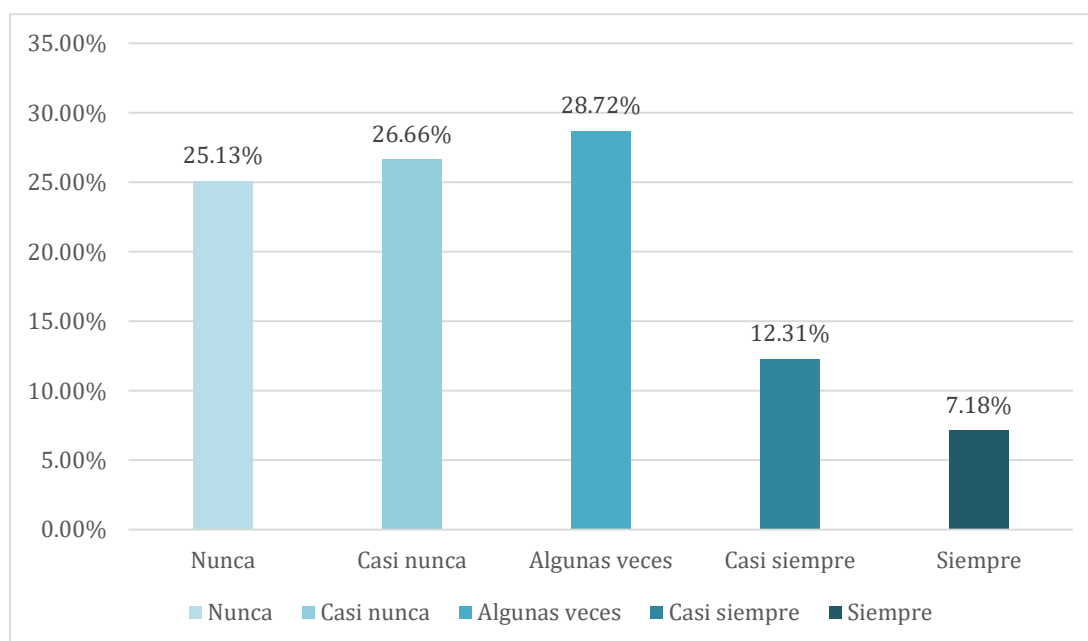
En la tabla 18, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 13: Me adapto significativamente cuando me toca trabajar en grupo en la clase de inglés. En esta tabla, se observa que, los estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 1,02 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* se evidencia un 6,66 %, en la categoría *Algunas veces* presenta un 27,69 %, la mayoría de estudiantes se encuentra en la categoría *Casi siempre* (40,51 %) y finalmente en la categoría *Siempre* son un 24,10 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* se adaptan significativamente para trabajar en equipo en clase de inglés en su mayoría pertenecen al segundo y tercer año con un 2,22 % y 2,27 %, respectivamente; mientras los estudiantes que *Casi siempre* (42,22 %) se adaptan significativamente para trabajar en equipo en su mayoría se encuentran en el segundo año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 15, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en la categoría *Casi siempre* (40,51 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 13.

Tabla 19**Ítem 14: Prefiero no escuchar críticas constructivas obtenidos en el curso de inglés**

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca	7	28,00	13	28,89	10	22,73	6	13,95	13	34,21	49	25,13
Casi nunca	12	48,00	7	15,56	10	22,73	15	34,88	8	21,05	52	26,66
Algunas veces	2	8,00	16	35,56	16	36,36	12	27,91	10	26,32	56	28,72
Casi siempre	2	8,00	5	11,11	6	13,64	7	16,28	4	10,53	24	12,31
Siempre	2	8,00	4	8,89	2	4,55	3	6,98	3	7,89	14	7,18
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 16**Ítem 14: Prefiero no escuchar críticas constructivas obtenidos en el curso de inglés****Interpretación**

En la tabla 19, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 14: Prefiero no escuchar críticas constructivas obtenidos en el curso de inglés. En esta tabla, se observa que, los estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 25,13 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* se evidencia un 26,66 %, la mayoría de estudiantes se encuentra en la categoría *Algunas veces* presenta un 28,72 %, en la categoría *Casi siempre* (12,31 %) y finalmente en la categoría *Siempre* son un 7,18 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* prefieren escuchar críticas constructivas en el curso de inglés en su mayoría pertenecen al segundo y quinto año con un 28,89 % y 34,21 %, respectivamente; mientras los estudiantes que *Casi siempre* y *Siempre* (23,26 %) prefieren escuchar críticas constructivas en su mayoría se encuentran en el cuarto año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 16, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en la categoría *Casi nunca* y *Algunas veces* (26,66 % y 28,72 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 14.

Tabla 20
Dimensión confianza

Confianza	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	22	11,28	11,28
Media	172	88,21	99,49
Baja	1	0,51	100,00
Total	195	100,00	

En la Tabla 20, se observa información sobre el nivel de la dimensión de confianza de la variable de miedo escénico en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro, que presentan los 195 estudiantes pertenecientes a la muestra de la presente investigación.

En esta tabla, se demuestra que la mayoría (88,21 %) de estudiantes se encuentran en un nivel Medio, mientras un 11,28 % se encuentra en un nivel alto y una minoría (0,51 %) en un nivel bajo.

4.2.3. Análisis Estadístico Descriptivo de la Dimensión Comportamiento ante el Público

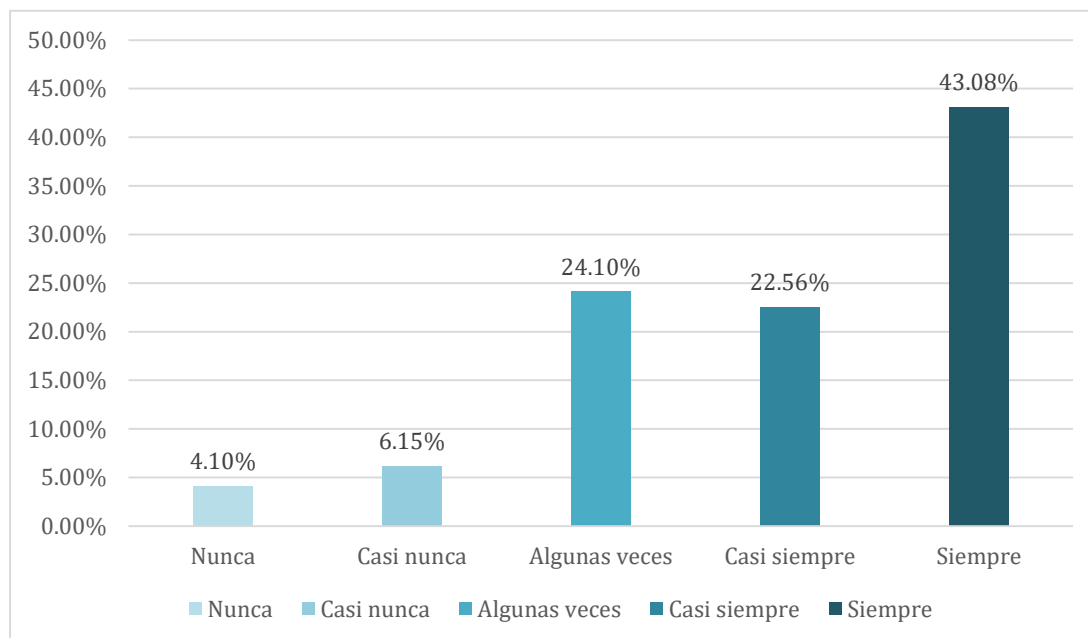
Tabla 21

Ítem 15: Me siento satisfecho conmigo mismo al ayudar a quien lo necesita en el curso de inglés

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca	0	0,00	2	4,44	2	4,55	1	2,33	3	7,89	8	4,10
Casi nunca	1	4,00	2	4,44	4	9,09	1	2,33	4	10,53	12	6,15
Algunas veces	4	16,00	10	22,22	12	27,27	10	23,26	11	28,95	47	24,10
Casi siempre	8	32,00	8	17,78	8	18,18	12	27,91	8	21,05	44	22,56
Siempre	12	48,00	23	51,11	18	40,91	19	44,19	12	31,58	84	43,08
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 17

Ítem 15: Me siento satisfecho conmigo mismo al ayudar a quien lo necesita en el curso de inglés

**Interpretación**

En la tabla 21, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 15: Me siento satisfecho conmigo mismo al ayudar a quien lo necesita en el curso de inglés. En esta tabla, se observa que, los estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 4,10 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* se evidencia un 6,15 %, en la categoría *Algunas veces* presenta un 24,10 %, en la categoría *Casi siempre* (22,56 %) y finalmente la mayoría de estudiantes se encuentra en la categoría *Siempre* son un 43,08 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* son satisfechos consigo mismos al ayudar al que necesita en el curso de inglés en su mayoría pertenecen al quinto año con un 7,89 %; mientras los estudiantes que *Siempre* (51,11 %) se sienten satisfechos al ayudar al que necesita se encuentran en el segundo año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 17, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en la categoría *Siempre* (43,08%) del total de la muestra, con respecto al ítem 15.

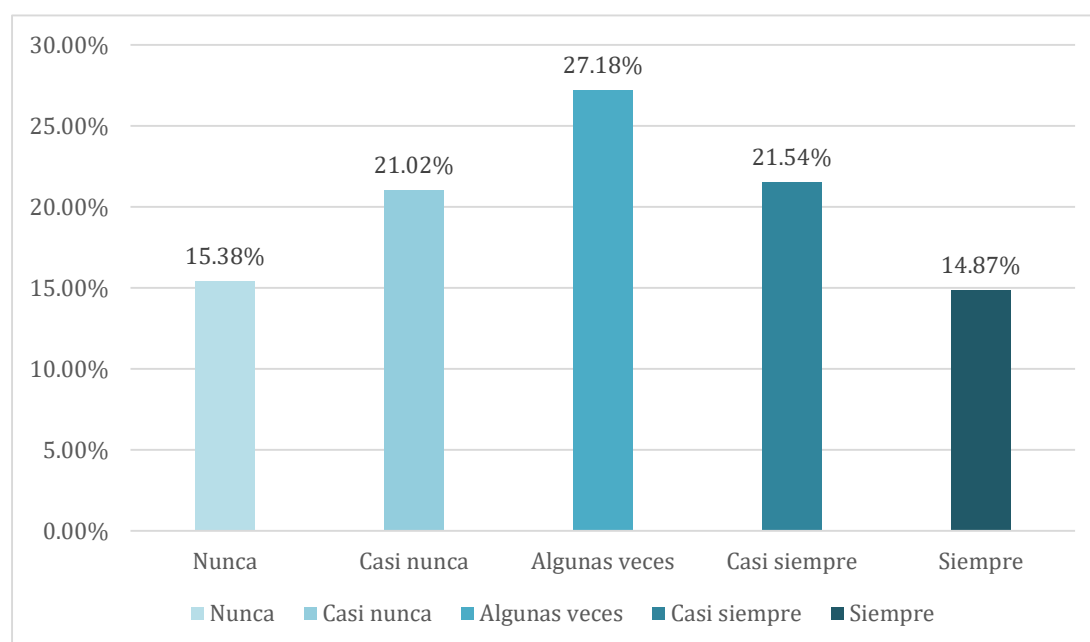
Tabla 22

Ítem 16: He sentido frustración antes de exponer mis ideas en inglés frente al aula

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca	3	12,00	6	13,33	2	4,55	5	11,63	14	36,84	30	15,38
Casi nunca	4	16,00	11	24,44	9	20,45	9	20,93	8	21,05	41	21,02
Algunas veces	7	28,00	14	31,11	9	20,45	15	34,88	8	21,05	53	27,18
Casi siempre	9	36,00	8	17,78	14	31,82	7	16,28	4	10,53	42	21,54
Siempre	2	8,00	6	13,33	10	22,73	7	16,28	4	10,53	29	14,87
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 18

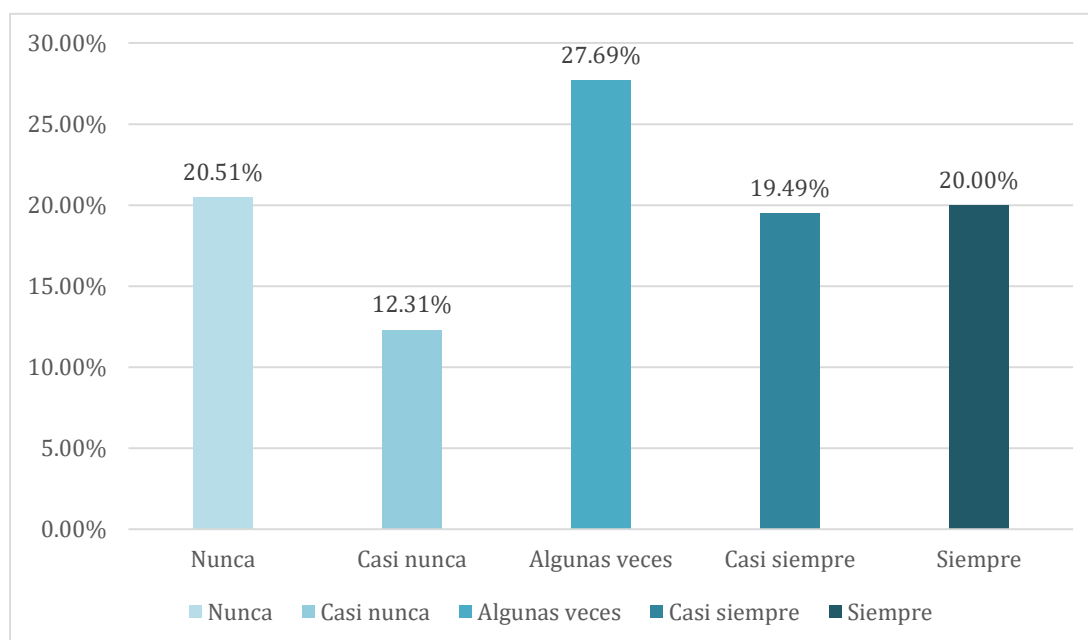
Ítem 16: He sentido frustración antes de exponer mis ideas en inglés frente al aula



Nunca	5	20,00	7	15,56	8	18,18	7	16,28	13	34,21	40	20,51
Casi nunca	4	16,00	8	17,78	2	4,55	2	4,65	8	21,05	24	12,31
Algunas veces	7	28,00	13	28,89	9	20,45	13	30,23	12	31,58	54	27,69
Casi siempre	6	24,00	12	26,67	10	22,73	10	23,26	0	0,00	38	19,49
Siempre	3	12,00	5	11,11	15	34,09	11	25,58	5	13,16	39	20,00
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 19

Ítem 17: Tengo miedo al expresarme en inglés cuando la docente pide voluntarios



Interpretación

En la tabla 23, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 17: Tengo miedo al expresarme en inglés cuando la docente pide voluntarios. En esta tabla, se observa que, los estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 20,51 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* se evidencia un 12,31 %, la mayoría de estudiantes

se encuentra en la categoría *Algunas veces* presenta un 27,69 %, en la categoría *Casi siempre* (19,49 %) y finalmente en la categoría *Siempre* son un 20,00 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* tienen miedo al expresarse en inglés en su mayoría pertenecen al quinto año con un 34,21 %; mientras los estudiantes que *Casi siempre* y *Siempre* (56,82 %) sienten miedo al expresarse se encuentran en el tercer año.

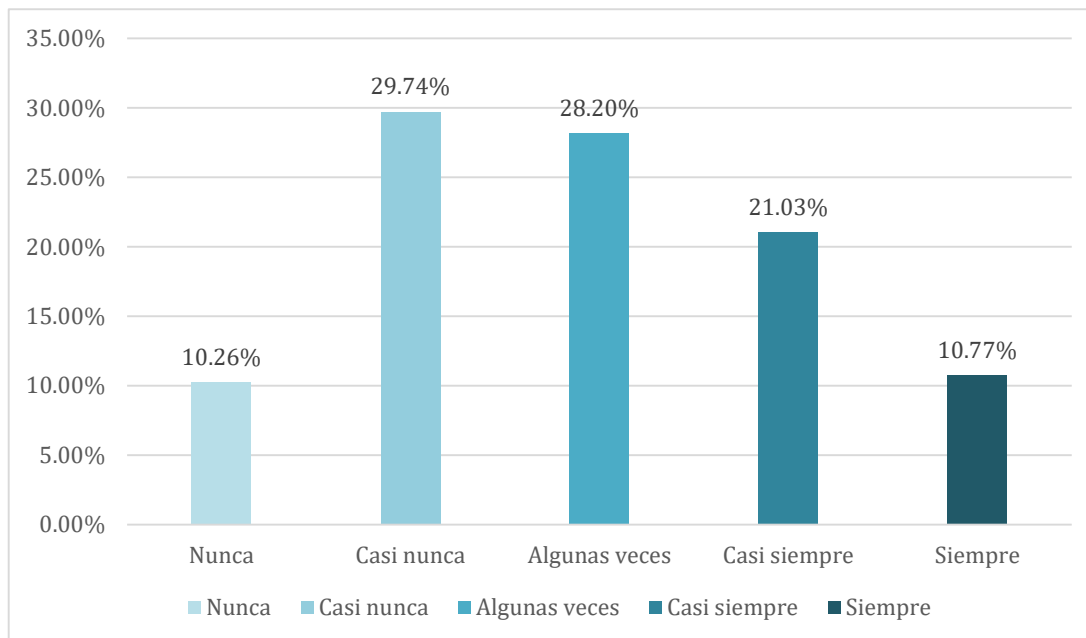
De acuerdo a los datos observados, según la figura 19, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en la categoría *Algunas veces* (27,69 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 17.

Tabla 24
Ítem 18: Me gusta y me la paso bien delante del salón de clase al momento de exponer un tema en inglés

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca	0	0,00	3	6,67	11	25,00	3	6,98	3	7,89	20	10,26
Casi nunca	7	28,00	14	31,11	11	25,00	18	41,86	8	21,05	58	29,74
Algunas veces	10	40,00	11	24,44	12	27,27	9	20,93	13	34,21	55	28,20
Casi siempre	4	16,00	9	20,00	9	20,45	9	20,93	10	26,32	41	21,03
Siempre	4	16,00	8	17,78	1	2,27	4	9,30	4	10,53	21	10,77
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 20

Ítem 18: Me gusta y me la paso bien delante del salón de clase al momento de exponer un tema en inglés

**Interpretación**

En la tabla 24, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 18: Me gusta y me la paso bien delante del salón de clase al momento de exponer un tema en inglés. En esta tabla, se observa que, los estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 10,26 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* la mayoría de estudiantes se evidencia un 29,74 %, en la categoría *Algunas veces* presenta un 28,20 %, en la categoría *Casi siempre* (21,03 %) y finalmente en la categoría *Siempre* son un 10,77 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* les gusta y la pasan bien delante del salón de clase al momento de exponer en su mayoría pertenecen al tercer año con un

25,00 %; mientras los estudiantes que *Casi siempre* y *Siempre* (37,78 %) les gusta salir delante del salón de clases se encuentran en el segundo año.

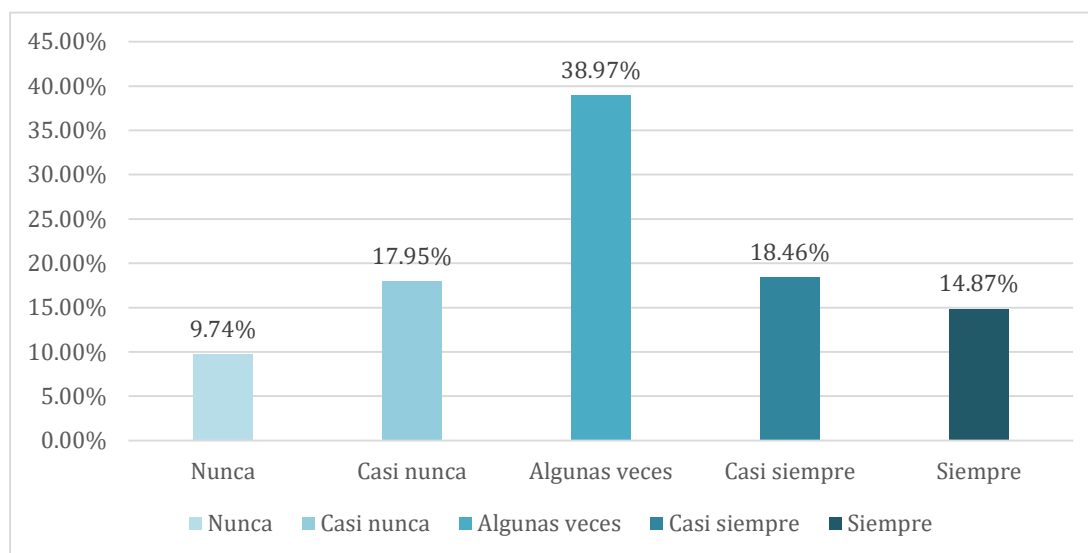
De acuerdo a los datos observados, según la figura 20, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro”, hay mayor cantidad de estudiantes en la categoría *Casi nunca* y *Algunas veces* (29,74 % y 28,20 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 18.

Tabla 25
Ítem 19: Prefiero preparar la presentación en la clase de inglés pero que mis compañeros expongan

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca	5	20,00	7	15,56	0	0,00	1	2,33	6	15,79	19	9,74
Casi nunca	4	16,00	9	20,00	3	6,82	7	16,28	12	31,58	35	17,95
Algunas veces	10	40,00	21	46,67	11	25,00	22	51,16	12	31,58	76	38,97
Casi siempre	3	12,00	5	11,11	16	36,36	8	18,60	4	10,53	36	18,46
Siempre	3	12,00	3	6,67	14	31,82	5	11,63	4	10,53	29	14,87
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 21

Ítem 19: Prefiero preparar la presentación en la clase de inglés pero que mis compañeros expongan

**Interpretación**

En la tabla 25, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 19:

Prefiero preparar la presentación en la clase de inglés pero que mis compañeros expongan. En esta tabla, se observa que, los estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 9,74 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* se evidencia un 17,95 %, la mayoría de estudiantes se encuentran en la categoría *Algunas veces* presenta un 38,97 %, en la categoría *Casi siempre* (18,46%) y finalmente en la categoría *Siempre* son un 14,87 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* prefieren preparar la presentación en clase de inglés pero que sus compañeros expongan en su mayoría pertenecen al segundo

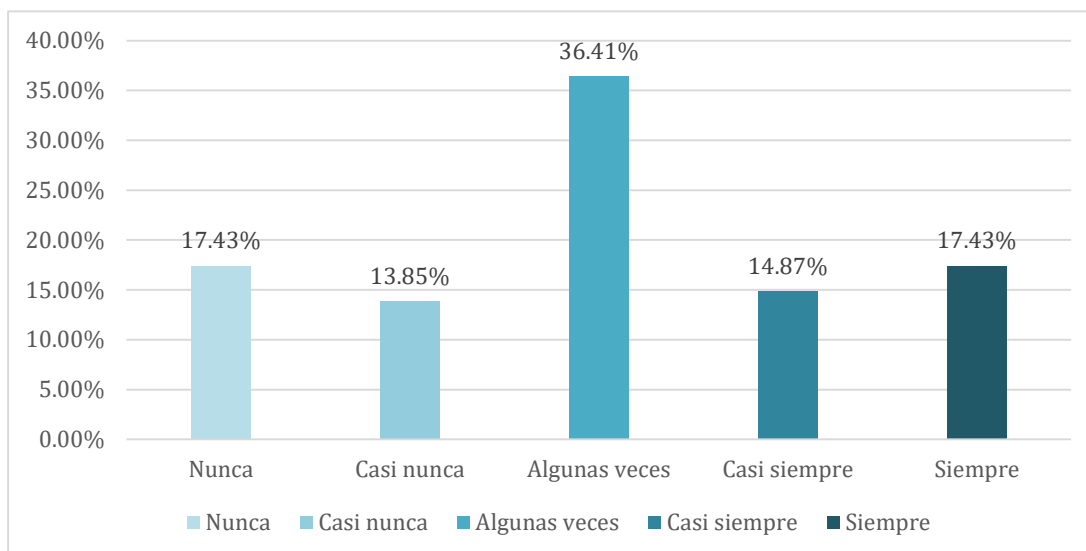
año con un 15,56 %; mientras los estudiantes que *Casi siempre* y *Siempre* (68,8 %) prefieren preparar la presentación se encuentran en el tercer año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 21, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en la categoría *Algunas veces* (38,97 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 19.

Tabla 26
Ítem 20: Evito hablar en inglés frente al público

Categoría	Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca	3	12,00	11	24,44	6	13,64	6	13,95	8	21,05	34	17,43
Casi nunca	4	16,00	7	15,56	4	9,09	3	6,98	9	23,68	27	13,85
Algunas veces	11	44,00	14	31,11	13	29,55	20	46,51	13	34,21	71	36,41
Casi siempre	4	16,00	9	20,00	5	11,36	7	16,28	4	10,53	29	14,87
Siempre	3	12,00	4	8,89	16	36,36	7	16,28	4	10,53	34	17,43
Total	25	100,00	45	100,0	44	100,00	43	100,00	38	100,00	195	100,00

Figura 22
Ítem 20: Evito hablar en inglés frente al público



Interpretación

En la tabla 26, se da a conocer información de las respuestas sobre el ítem 20: Evito hablar en inglés frente al público. En esta tabla, se observa que, los estudiantes del nivel secundario que se presentan en la categoría *Nunca* son un 17,43 %, con respecto a la categoría *Casi nunca* se evidencia un 13,85 %, la mayoría de estudiantes se encuentran en la categoría *Algunas veces* presenta un 36,41 %, en la categoría *Casi siempre* (14,87%) y finalmente en la categoría *Siempre* son un 17,43 %.

Por otra parte, de los estudiantes que sienten *Nunca* evitan hablar en inglés frente al público en su mayoría pertenecen al segundo año con un 24,44 %; mientras los estudiantes que *Siempre* (36,36 %) evitan hablar en inglés se encuentran en el tercer año.

De acuerdo a los datos observados, según la figura 22, se puede confirmar que, en el nivel secundario de la Institución Educativa “Miguel Pro” hay mayor cantidad de estudiantes en la categoría *Algunas veces* (36,41 %) del total de la muestra, con respecto al ítem 20.

Tabla 27

Dimensión Comportamiento ante el Público

Comportamiento ante el público	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	35	17,95%	17,95%
Media	140	71,79%	89,74%
Baja	20	10,26%	100,00%
Total	195	100,00%	

En la Tabla 27, se observa información sobre el nivel de la dimensión de comportamiento ante el público de la variable de miedo escénico en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro, que presentan los 195 estudiantes pertenecientes a la muestra de la presente investigación.

En esta tabla, se demuestra que la mayoría (71,79 %) de estudiantes se encuentran en un nivel Medio, mientras un 17,95 % se encuentra en un nivel alto y el 10,26 % en un nivel bajo.

4.3. Escala de Valoración

Tabla 28

Escala de valoración

Ordinal	valor
Alta	74- 100
Media	48 -73
Baja	20-47

Para comprobar el nivel alcanzado en cada una de las variables y dimensiones, se plantearon escalas de valoración que permitirá el análisis general de las variables de estudio. Las escalas de valoración implican los niveles de acuerdo al puntaje acumulado en el proceso de tabulación de respuestas de la muestra encuestada.

4.4. Análisis de los Niveles Alcanzados de las Variables

Tabla 29

Análisis del nivel de miedo escénico en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro

Nivel de miedo escénico en los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alta	22	11,28	11,28
Media	166	85,13	96,41
Baja	7	3,59	100,00
Total	195	100,00	

Interpretación

En la Tabla 29, se observa información sobre el nivel del miedo escénico en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro, que presentan los 195 estudiantes pertenecientes a la muestra de la presente investigación.

En esta tabla, se demuestra que la mayoría (85,13 %) de estudiantes se encuentran en un nivel Medio, mientras un 11,28 % se encuentra en un nivel Alto y una minoría (3,59 %) en un nivel Bajo.

Con base en esta información, se considera que la mayoría de los estudiantes del nivel secundario presentan un nivel medio con respecto a la variable miedo escénico. Esto se puede corroborar con las respuestas brindadas en cada ítem del instrumento donde predominan las respuestas Algunas veces y casi siempre.

4.5. Análisis Cualitativo

Tabla 30

Análisis cualitativo de la categoría confianza en los estudiantes del nivel secundario de la Institución educativa “Miguel Pro”, Tacna, 2023.

Subcategoría	Definición	Ejemplos de las Entrevistas
Estrategias personales	Acciones individuales para incrementar la seguridad al hablar en inglés.	Repetir palabras mentalmente (E1), practicar pronunciación (E2), practicar frente a un espejo (E3), estudiar pronunciación (E4, E6, E8).
Influencia de la práctica	Impacto de la experiencia repetitiva en la mejora de la confianza.	La práctica es fundamental (E1), el aprendizaje continuo mejora la expresión (E2), actividades adicionales como el "Cultural" ayudan (E3), preparación anticipada es clave (E4, E7, E9).

Interpretación:

Los participantes destacaron diversas estrategias personales para mejorar su confianza al hablar en inglés, como practicar frente a un espejo, repetir palabras mentalmente o estudiar pronunciación. Estas acciones reflejan un esfuerzo individual por superar inseguridades y mejorar su desempeño. Además, la práctica continua y actividades adicionales, como tutorías o preparación anticipada, fueron mencionadas como factores clave para fortalecer la seguridad.

Tabla 31

Análisis cualitativo de la categoría comportamiento ante el público en los estudiantes del nivel secundario de la Institución educativa “Miguel Pro”, Tacna, 2023.

Subcategoría	Definición	Ejemplos de las Entrevistas
Ansiedad y nervios	Sensaciones de incomodidad o tensión al hablar en público.	Miedo a equivocarse (E1, E2), mente en blanco (E1), nervios dependen de la preparación (E3, E4, E6, E9).
Preparación previa	Acciones realizadas antes de una presentación para mejorar el desempeño.	Repasar y memorizar lo que dirán (E1, E2, E4), organizar ideas (E3), uso de guiones o notas (E6, E7).
Influencia del público	Impacto de las reacciones de los demás en el comportamiento del orador.	Apoyo positivo mejora el desempeño (E1, E2, E8), reacciones negativas como burlas generan inseguridad (E1, E4, E9).
Preferencia de formato	Elección entre presentaciones individuales o grupales según comodidad.	Preferencia por presentaciones grupales (E1, E6), individuales para más control (E2, E3, E4, E7).

Interpretación

Hablar en público en inglés genera ansiedad y nerviosismo en la mayoría de los entrevistados, quienes asocian estas sensaciones al miedo a equivocarse o a quedarse en blanco. No obstante, la preparación previa, como memorizar textos o usar guiones, emerge como una estrategia que ayuda a mitigar estos temores. El impacto de la audiencia también juega un papel importante: mientras el apoyo positivo refuerza su desempeño, las burlas o críticas pueden generar inseguridad. Las preferencias de formato revelan divisiones entre quienes se sienten más cómodos en presentaciones grupales, al compartir la responsabilidad, y quienes prefieren el control de exposiciones individuales.

Tabla 32

Análisis cualitativo de la categoría aceptación en los estudiantes del nivel secundario de la Institución educativa “Miguel Pro”, Tacna, 2023.

Subcategoría	Definición	Ejemplos de las Entrevistas
Percepción del entorno	Cómo creen los participantes que los demás valoran su habilidad.	Percibida como positiva (E1), regular por errores de pronunciación (E2), normal y comprensible (E3, E4, E6, E7).
Rechazo o crítica	Experiencias de miedo o inseguridad ante posibles reacciones negativas.	Miedo al rechazo (E1, E4, E6, E9)
Feedback recibido	Comentarios retroalimentación o tras hablar en público.	Retroalimentación escasa o nula (E1, E2, E4, E8), positiva y constructiva (E3, E7).
Importancia de la aceptación	Valor otorgado a la opinión de compañeros y profesores.	Importancia significativa para la confianza y participación (E1, E2, E3, E6, E9).

Interpretación:

La aceptación social influye considerablemente en la confianza de los entrevistados. Si bien muchos consideran que la percepción de sus compañeros es generalmente positiva o comprensible, el miedo al rechazo sigue siendo una preocupación recurrente. Aquellos que han recibido retroalimentación positiva o constructiva afirman que esto fortalece su seguridad, mientras que la ausencia de comentarios útiles limita su desarrollo. La importancia otorgada a las opiniones externas, especialmente las de profesores y compañeros, resalta la necesidad de un entorno de apoyo que motive a los estudiantes a participar y mejorar.

Discusión

El miedo escénico, también conocido como ansiedad comunicativa, es una problemática recurrente en el ámbito educativo, especialmente en el nivel secundario, donde los estudiantes se encuentran en una etapa crucial de desarrollo personal y académico. Esta condición, caracterizada por sentimientos de temor y ansiedad al momento de hablar en público, tiene un impacto directo en la capacidad de expresión oral, limitando el desarrollo de habilidades esenciales como la comunicación efectiva, la confianza personal y la interacción social.

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con lo planteado por diversos autores que han abordado el miedo escénico como un factor limitante en la habilidad del habla. Según Piguave-Ruíz (2023), el miedo escénico afecta directamente el desarrollo de habilidades socioemocionales y lingüísticas, interfiriendo en la capacidad del estudiante para expresarse con seguridad en contextos académicos.

Asimismo, Viejó Mora y Quinto Saritama (2019), señalan que este tipo de temor puede originarse por factores internos como la ansiedad o la falta de autoconfianza, lo que también se evidenció en nuestra muestra, donde los estudiantes reportaron sensaciones de inseguridad antes de intervenir oralmente. En el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, estos factores se intensifican debido a la inseguridad que genera hablar en un idioma no nativo, lo cual fue confirmado en las entrevistas de este estudio. Los estudiantes expresaron preocupación no solo por equivocarse, sino por ser ridiculizados por su pronunciación o errores gramaticales.

Fernández Hoya (2025), en su análisis del entorno postpandemia, agrega que el regreso a la presencialidad luego de largos periodos de educación virtual, ha generado una especie de “reaprendizaje social”, en el cual los estudiantes han perdido confianza en sus habilidades comunicativas orales, especialmente en situaciones donde deben ser el centro de atención. Esta

observación es muy pertinente para el aprendizaje del inglés, donde el componente oral requiere práctica constante, exposición y retroalimentación, elementos que escasearon durante la educación remota.

Por su parte, Toral Madariaga, Murélagua Ibarra y López Vidales (2021), abordan la importancia de la alfabetización emocional en la comunicación oral. Su estudio, aunque enfocado en medios de comunicación, aporta una perspectiva interesante: El manejo de las emociones es tan relevante como el dominio técnico del discurso. En el contexto educativo, los estudiantes que no han desarrollado habilidades para gestionar sus emociones experimentan una mayor inhibición al hablar en público. En el aprendizaje del inglés, esto se traduce en un bloqueo que impide que los estudiantes comuniquen ideas, incluso si tienen la competencia lingüística para hacerlo.

La relevancia de abordar este fenómeno radica en que la habilidad del habla no solo es una competencia fundamental dentro del currículo educativo, sino también una herramienta clave para el desempeño futuro de los estudiantes en contextos académicos, laborales y sociales. Sin embargo, factores como el entorno educativo, las estrategias pedagógicas empleadas, y las experiencias individuales de los estudiantes influyen significativamente en la presencia y magnitud del miedo escénico.

En este contexto, la presente investigación busca aportar al entendimiento de cómo el miedo escénico afecta la habilidad del habla en estudiantes del nivel secundario de la institución educativa, los hallazgos aquí presentados no solo enriquecen la discusión académica sobre el tema, sino que también sirven como base para proponer intervenciones educativas y psicológicas que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

Por ello el objetivo general en esta investigación fue, determinar el nivel de miedo escénico en el aprendizaje del idioma inglés en la habilidad de habla de los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023, como resultado se encontró que el nivel del

miedo escénico en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro, que presentan los 195 estudiantes pertenecientes a la muestra de la presente investigación, se halló que el 85,13 % de estudiantes se encuentran en un nivel Medio, mientras un 11,28 % se encuentra en un nivel Alto y una minoría (3,59 %) en un nivel Bajo, lo cual guarda similitud con Marin (2017), quien encontró que el 37 % de los estudiantes enfrentaba problemas de miedo escénico, afectando su rendimiento en asignaturas específicas, como EVAP, donde las metodologías que fortalecen la confianza fueron clave. De manera complementaria, Yagosesky (2007b), destacó que la aplicación de programas cognitivo-conductuales logró disminuir significativamente el miedo escénico y sus síntomas, lo que también se relaciona con la necesidad de intervenciones efectivas para manejar esta problemática. Por su parte, Damián (2021), observó una correlación entre el miedo escénico y el desarrollo social, señalando que un incremento en este temor puede impactar negativamente la interacción social de los jóvenes, lo que también se alinea con los desafíos identificados en los estudiantes de este estudio. Finalmente, García (2020), aporta una perspectiva diferente al considerar que el miedo escénico no siempre actúa como una barrera, sino que puede convertirse en una ansiedad facilitadora para ciertos individuos, lo cual puede interpretarse como una variabilidad en la manera en que los estudiantes gestionan esta emoción según sus contextos personales y educativos.

De acuerdo al primer objetivo específico, que era determinar el nivel de miedo escénico según su aceptación en el aprendizaje del idioma inglés en la habilidad de habla de los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023, se demuestra que la mayoría (79,49 %) de estudiantes se encuentran en un nivel Medio, mientras un 15,38 % se encuentra en un nivel bajo y una minoría (5,13 %) en un nivel Alto, lo que coincide con los hallazgos de Ccoicca (2021), quien concluyó que la ansiedad afecta significativamente las habilidades productivas, como la producción escrita en inglés. Ambos estudios subrayan que las emociones negativas, como el miedo o la ansiedad, tienen un impacto directo en el desempeño académico

de los estudiantes. Además, Ccoicca resalta que factores como la edad, las estrategias didácticas y el tiempo de enseñanza influyen en el nivel de ansiedad y en las habilidades educativas, lo cual también puede extrapolarse al contexto del miedo escénico, ya que estos elementos pueden ser determinantes en la forma en que los estudiantes manejan y expresan sus emociones al enfrentarse a situaciones de comunicación pública.

De acuerdo al segundo objetivo específico que era determinar el nivel de miedo escénico según su confianza en el aprendizaje del idioma inglés en la habilidad de habla de los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023, se halló que la mayoría (88,21 %) de estudiantes se encuentran en un nivel Medio, mientras un 11,28 % se encuentra en un nivel alto y una minoría (0,51 %) en un nivel bajo, guardando similitud con los hallazgos de Delgado (2017), quien reportó que un 71,4 % de los estudiantes presentaba un miedo moderado 5hablar en público, mientras que un porcentaje menor (2,9 %) experimentaba un nivel alto. Ambos estudios resaltan que el miedo escénico o la ansiedad por hablar en público tienden a concentrarse en niveles medios, aunque en proporciones diferentes. Además escénico, lo que sugiere que la ansiedad general puede ser un factor subyacente en los niveles de miedo al hablar, alineándose con la idea de que estas emociones son multidimensionales y pueden estar vinculadas a otros aspectos psicológicos en los estudiantes.

De acuerdo al tercer objetivo que era determinar el nivel de miedo escénico según su comportamiento ante el público en el aprendizaje del idioma inglés en la habilidad de habla de los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023, se halló que la mayoría (71,79 %) de estudiantes se encuentran en un nivel Medio, mientras un 17,95 % se encuentra en un nivel alto y el 10,26 % en un nivel bajo, lo cual coincide con los hallazgos de Castro (2017), quien identificó que factores exógenos y endógenos, como la confianza personal y la seguridad pública, influyen en las dificultades al hablar en público. Ambos estudios destacan que el miedo escénico no solo está relacionado con las habilidades individuales, sino también

con factores externos como el entorno y las experiencias previas. Esta coincidencia sugiere que los niveles de miedo al hablar en público están vinculados tanto a aspectos internos, como la autoeficacia, como a las percepciones externas del contexto en el que los estudiantes se desenvuelven.

Entre las principales limitaciones de este trabajo se encuentran la posible influencia de factores subjetivos en las respuestas de los estudiantes, como el miedo a ser evaluados o la percepción de las preguntas. Para mitigar este sesgo, se implementó un ambiente de confianza y confidencialidad durante la recolección de datos, explicando a los participantes que sus respuestas serían anónimas y utilizadas únicamente con fines investigativos. Otra limitación fue la dificultad para generalizar los resultados, ya que el estudio se centró en una sola institución educativa. Para enfrentar esto, se seleccionó una muestra representativa de 195 estudiantes y se utilizó un diseño metodológico que permite una visión amplia de la población estudiada. Asimismo, la falta de antecedentes en el contexto específico de la institución supuso un desafío, el cual se abordó mediante la comparación con investigaciones previas relevantes y la revisión exhaustiva de literatura científica sobre el miedo escénico en contextos educativos.

Este estudio contribuye al conocimiento científico en el ámbito educativo al proporcionar evidencia empírica sobre el impacto del miedo escénico en la habilidad del habla de los estudiantes de nivel secundario. Los resultados destacan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten la confianza personal y reduzcan la ansiedad al hablar en público, elementos clave para el desarrollo integral de los estudiantes. Además, este trabajo pone en relieve la importancia de los factores emocionales en el proceso de aprendizaje, proporcionando un marco para futuras investigaciones orientadas a diseñar intervenciones que mejoren la comunicación oral y las habilidades sociales en el ámbito escolar. En última instancia, esta investigación refuerza la relevancia de abordar el miedo escénico no solo como

un desafío individual, sino también como una oportunidad para transformar el entorno educativo en un espacio más inclusivo y facilitador del crecimiento personal.

Conclusiones

Primera.

El análisis del nivel general de miedo escénico en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro evidencia que la mayoría (85,13 %) se encuentra en un nivel Medio, lo que refleja que este grupo experimenta una ansiedad moderada al enfrentarse a situaciones escénicas. Sin embargo, un 11,28 % presenta un nivel Alto, lo cual puede indicar una mayor dificultad para manejar este tipo de situaciones, mientras que solo un 3,59 % logra mantener un nivel Bajo, mostrando mayor seguridad. Estos resultados sugieren la necesidad de implementar estrategias para reducir el miedo escénico, especialmente en quienes presentan mayores niveles de afectación.

Segunda.

En cuanto a la dimensión de aceptación del miedo escénico, los resultados muestran que el 79,49 % de los estudiantes se encuentra en un nivel Medio, lo que implica que aceptan de manera moderada las emociones y sensaciones asociadas al miedo escénico. Un 15,38 % de los estudiantes presenta un nivel Bajo, denotando una mayor capacidad de aceptación, mientras que el 5,13 % restante se ubica en un nivel Alto, reflejando una mayor dificultad en esta dimensión. Este panorama destaca la importancia de fortalecer la aceptación en aquellos con mayor afectación para que puedan enfrentar mejor sus experiencias escénicas.

Tercera.

Los resultados relacionados con la dimensión de confianza indican que el 88,21 % de los estudiantes presenta un nivel Medio, lo cual sugiere que la mayoría de ellos posee una confianza moderada en sus habilidades para desenvolverse frente al público. Un 11,28 % de los estudiantes muestra un nivel Alto, evidenciando una mayor seguridad en sí mismos, mientras que solo un 0,51 % presenta un nivel Bajo, indicando que pocos estudiantes

enfrentan una marcada inseguridad. Esto señala que, aunque la confianza es adecuada en la mayoría, se debe prestar atención a los casos más críticos.

Cuarta.

En la dimensión de comportamiento ante el público, el 71,79 % de los estudiantes se ubica en un nivel Medio, lo que indica que su desempeño frente a audiencias es adecuado, aunque con áreas de mejora. Un 17,95 % alcanza un nivel Alto, mostrando un manejo más seguro y fluido en estas situaciones, mientras que el 10,26 % restante se encuentra en un nivel Bajo, reflejando mayores dificultades para comportarse de manera efectiva frente al público. Esto resalta la necesidad de intervenciones que ayuden a fortalecer las habilidades de los estudiantes con menor desempeño en esta dimensión.

Recomendaciones

Primera.

Se recomienda implementar talleres prácticos enfocados en la reducción del miedo escénico, utilizando técnicas como simulaciones, juegos de roles y estrategias de relajación. Estas actividades deben estar orientadas especialmente hacia los estudiantes que se encuentran en niveles Alto y Medio, con un énfasis particular en quienes presentan mayores dificultades, para mejorar su confianza y manejo en situaciones escénicas. También se sugiere implementar programas de capacitación docente, orientados al desarrollo de estrategias pedagógicas y socioemocionales que permitan a los profesores identificar, abordar y reducir el miedo escénico en los estudiantes. Estas capacitaciones contribuirían a generar un ambiente de confianza en el aula y a fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Segunda.

Para mejorar la aceptación del miedo escénico, se sugiere desarrollar programas que promuevan la inteligencia emocional y técnicas de mindfulness. Estas herramientas permitirán que los estudiantes reconozcan y gestionen mejor sus emociones, incrementando su capacidad para aceptar las experiencias escénicas, especialmente en aquellos que se encuentran en niveles Alto o Medio.

Tercera.

Dado que la confianza es una dimensión clave, se recomienda organizar actividades de desarrollo personal y liderazgo, como presentaciones en público, debates y exposiciones, para fomentar una mayor seguridad en los estudiantes. Estas intervenciones deben centrarse principalmente en quienes se encuentran en el nivel Medio, potenciando sus habilidades y evitando que caigan en un nivel Bajo.

Cuarta.

Para mejorar el comportamiento ante el público, se sugiere la implementación de sesiones de entrenamiento en habilidades comunicativas y expresión corporal. Estas sesiones deben incluir estrategias prácticas para manejar el lenguaje verbal y no verbal, con especial atención a los estudiantes en niveles Bajo y Medio, ayudándolos a fortalecer su desempeño frente a audiencias.

Referencias

- Argaman, O., y Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum*, (15(2), 143-160). Routledge. <https://doi.org/10.1080/07908310208666640>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadísticos de los Trastornos mentales DSM (5 ed.)*. España: manual moderno.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Bados, A. (2001). *Fobia social*. Editorial Síntesis.
- Bodie, G.D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, (59 (1), 70-105). Routledge. <https://doi.org/10.1080/03634520903443849>
- Barán, A. (2018). *Ansiedad y estrés*. [Tesis para grado, Universidad Rafael Landívar] <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/22/Baran-Andrea.pdf>
- Bados, A. (2005). *Miedo a hablar en público*. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/353/1/120.pdf>.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bustamante, L. A., Ayllón, S., & Escanés, G. (2018). Abordando la trayectoria universitaria desde el pensamiento complejo / Addressing the educational paths from Complex Thought. *Praxis Educativa*, 22(3), 64-70. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018220307>

- Ccoicca, L. (2021). *Ansiedad lingüística en las habilidades productivas del idioma inglés en estudiantes de primaria alta de la institución Innova School*. [Tesis para Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad Cesar Vallejo.
- Cía, A. H. (2002). *La ansiedad y sus trastornos: Manual diagnóstico y terapéutico*. Editorial Polemos.
- Cano Vindel, A., Pellejero, M., Ferrer, M.A., Iruarrizaga, I. y Zuazo, A. (2000). Aspectos cognitivos, emocionales, genéticos y diferenciales de la timidez. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (4), 1.
<http://reme.uji.es/articulos/acanoa5610802100/texto.html>
- Coaquira Mamani, M. R. (2014). *Los rasgos de timidez y su influencia en la calidad del proceso de aprendizaje en los estudiantes de tercer año de secundaria de la Institución Educativa Fortunato Zora Carvajal de Tacna en el año 2013* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. Repositorio de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.
<https://repositorio.unjbg.edu.pe/server/api/core/bitstreams/4fa77c64-360d-4862-b4ea-fd2aa59d8b54/content>
- Contreras Alcas, A. N., & Núñez Rosas, V. A. (2024). *Incidencia de ansiedad y depresión en el personal asistencial de un hospital en Paita, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio Institucional UPAO.
https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12759/22551/REP_ANGHI.CONTRERAS_VERONICA.NU%C3%91EZ_INCIDENCIA.DE.ANSIEDAD.pdf?isAllowed=y&sequence=1

- Claros, L, et al. (2020). *Manejo del miedo escénico y la educación emocional durante el proceso de enseñanza- aprendizaje en segundo ciclo de educación básica de los centros escolares, zona 2, sector 16, Ciudad de Lolotique, departamento de San Miguel*. [Tesis para Licenciatura, Universidad de El Salvador]. Repositorio Institucional
- Cruz, C. (2007). *Como comunicarnos en público con poder entusiasmo y efectividad*. Edición taller del éxito. Segunda edición.
- Damián, J. (2021). *Desarrollo social de jóvenes y miedo escénico como barrera comunicativa en el aula de una universidad privada de Trujillo*. [Tesis para Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad Cesar Vallejo.
- Del Campo, Cobo y Borrogán (2006). El estrés ante el hecho de hablar en público: guía práctica. *Revista internacional INFAD de Psicología*.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/index>
- Delgado, L. (2017) *Ansiedad estado/rasgo y miedo de hablar en público en estudiantes de la institución idea-Perú – Huaraz*. [Tesis de licenciatura, Universidad San Pedro] Repositorio Institucional de la Universidad San Pedro.
- Díaz, E. y Vázquez, M. (2015). *¿Miedo o fobia?* [Tesis de pregrado]. Preparatoria Ángela Segovia de Serrano, México.
- Falagán, P. (2016). *La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua* [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo, España].
http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/38552/9/TFM_Falag%C3%A1n%20Carbajo.pdf

- Fernández Hoya, G. (2025). *Efectos en la comunicación oral y no verbal del alumnado universitario tras la pandemia: “mask fishing” y miedo escénico*. *European Public & Social Innovation Review*, 10(1). <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1762>
- Fonseca, M. (2000). *Comunicación oral: Fundamentos y práctica estratégica* (2ºed.) (pp4). Pearson Educacion.
- Furlán, L., Piemontesi, S., Heredia, D., & Rosas, J. S. (2015). Ansiedad Ante Los Exámenes En Estudiantes Universitarios: Correlatos Y Tratamiento. *Anuario De Investigaciones De La Facultad De Psicología*, 2(1), 3753. <https://Revistas.Unc.Edu.Ar/Index.Php/Aifp/Article/View/12629/12899>
- García López (2011). *Mediación: Perspectivas desde la Psicología Jurídica*. Manual Moderno.
- García, S. (2020). Miedo escénico, barrera para aprender otro idioma. *Revista Universidad Abierta*. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/docs/Miedo%20esc%C3%A9nico,%20una%20barrera%20para%20aprender%20otro%20idioma.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación.
- Hassani, S. y Rajab, A. (2012). General Communication Anxiety among EFL Students; a Case of Iranian Students of Intensive English Programs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 410-418. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.284>. <https://www.sciencedirect.com/journal/procediasocial-and-behavioral-sciences/vol/66>

- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Paidotribo.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6a. ed. --)*. McGraw-Hill.
- Jagoszewki, R. (2009). *Estrategias cognitivas y conductuales para el afrontamiento eficaz del miedo escénico* [Tesis doctoral, Universidad Tecana American University, Caracas, Venezuela]. https://tauniversity.org/sites/default/files/tesis/tesis_doctoral_renny_yagosky_corregida_2009.pdf
- Jarie, L., Salavera, C., Teruel, P., y Salillas, J. (2017). La ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Cédille Revista de estudios franceses* (13), 243-261. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5974805>
- Jiménez Moraira, L. (2018). *El miedo en el Segundo ciclo de Educación Infantil: diseño de un programa de intervención* [Trabajo Fin de Grado Inédito, Universidad de Sevilla, Sevilla]
- Juan, A. & García, I. (2012). Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras. *Revista de estudios filológicos*, 1577-6921. https://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-15-juan_rubio_rols_prof.htm
- Keyes, C., Ryff, C., & Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter, of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>

- López Montero, R. (2018). La ansiedad y el aprendizaje de una lengua extranjera desde la perspectiva de adolescentes. *Wimb Lu*, 13(1), 63–77.
<https://doi.org/10.15517/wl.v13i1.33282>
- Melero, R. (2017). *The effect of foreign language anxiety on students' attainment: a study of secondary education students learning spanish in the UK* [Tesis de maestría, Universidad de Extremadura, Badajoz]. Repositorio Institucional - Dehesa.
- Mei, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 2, (51), 11- 23.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9894>
- Morro, F. (2013). *El Status Social. Resumen y apuntes sobre el texto: Psicología de la adolescencia de H. Hurlock*. Monografías.com.
<https://www.monografias.com/trabajos57/status-social-hurlock/status-social-hurlock2>
- Miller, A. & Mitamura, T. (2003). Are surveys on trust trustworthy? *Social Psychology Quarterly*, 66(1), 62-70. <https://doi.org/10.2307/3090141>
- Navarro, M. (2010). El alumno como parte activa en el proceso de enseñanza /aprendizaje de inglés para fines específicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 231-251.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110231A>.
- NIH (2016). *Anxiety Disorders*. National Institute of Mental Health.
<https://www.nimh.nih.gov/health/topics/anxiety-disorders>
- Olvera Cruz, A. G. (2023). *Factores psicológicos (miedo, estrés y ansiedad) asociados a la COVID-19 en estudiantes de psicología con y sin diagnóstico retrospectivo de infección por SARS-CoV-2* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de

Hidalgo]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/jspui/bitstream/231104/4921/1/ATD311.pdf>

Orzáiz, O. (2009). Comunicación no verbal y paraverbal en el debate político entre Zapatero y Rajoy. *Tonos Digital*, 18.
<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/336>

Pérez, A. (2015). *La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras en educación primaria: un estudio pseudo-longitudinal* [Tesis pregrado, Universidad de Cantabria, Santander]. Repositorio Abierto – Universidad de Cantabria.

Piguave-Ruíz, V. A. (2023). *Miedo escénico y habilidades socioemocionales lingüísticas*. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 756–771.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2968>

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, vol. 6, núm. 10, 325-345.
<https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544585017.pdf>

Rojas, E. (2014). *Como superar la ansiedad*. (1ª. ed.). Planeta, S.A..

Romero, A. (23 de enero del 2019). *¿Pánico Escénico? Entrénate con Presentaciones Power*. Gestión. <https://gestion.pe/blog/tacosfuertes/2019/01/panico-escenico-entrenate-con-presentaciones-power-personaspower.html/>

Rosa-Marín, A. (2017). *El miedo escénico como barrera comunicativa en el aula*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la producción académica en abierto de la UCM.

- Rodríguez, M. (2005). *La conducta tímida, factor que limita el aprendizaje de los alumnos de Educación básica* [Tesina de licenciatura]. <https://studylib.es/doc/6560097/la-conducta-t%C3%ADmida--factor-que-limita-el-aprendizaje-de-l...>
- Salinas, R. (2017). *Miedo escénico oratorio en los estudiantes del programa de actividades integradoras, de la universidad César Vallejo de Trujillo*. [Tesis de licenciatura, Escuela Superior de Arte Dramático]. Registro nacional de trabajos de investigación https://renati.sunedu.gob.pe/bitstream/sunedu/527572/1/Salinas_Castro_Ronal_Eleive_r_T.pdf
- Sánchez A.C. y Sánchez, A. (2017). From Therapy to Instruction: The Effect of Systemic Strategies on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *HOW Journal*, 24(2), 160-178. <https://doi.org/10.19183/how.24.2.393>
- Sheu, P. (2017). Examining the Relationship of Motivation, Attitude, Anxiety and Achievement in English Learning among Elementary School Students in Taiwan. *International Journal of Language and Literature*, 5(2), 174-184. <https://doi.org/10.15640/ijll.v5n2a18>
- Soriano, M. C. L., & Salas, M. S. V. (2006). La terapia de aceptación y compromiso (ACT). Fundamentos, características y evidencia. *Papeles del psicólogo*, 27(2), 79-91. <https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=1339>
- Thompson, I. (Octubre de 2008). *¿Qué es Comunicación?* PromoNegocios. <https://www.promonegocios.net/comunicacion/que-es-comunicacion.html>
- Toral Madariaga, G., Murélagua Ibarra, J., & López Vidales, N. (2021). *Comunicación emocional y miedo escénico en radio y televisión*. *Signo y Pensamiento*, 27(52), 134–144. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4583>

Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica*. Editorial Ide San Marcos.

Viejó Mora, I., & Quinto Saritama, E. (2019). *Miedo escénico y la superación psicológica en estudiantes universitarios*. *Psicología UNEMI*, 2(4), 39–49.
<https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss4.2019pp39-49p>

Wiemann (2011). *La Comunicación en las Relaciones interpersonales*. Editorial Aresta y editorial UOC.

Yagosesky Renny (2001). *El poder de la oratoria*. Júpiter editores.

Yagosesky, R (2008b). *El Miedo Escénico: Una aproximación teórica I*.
http://www.laexcelencia.com/asp/public_articles_show2.aspx?i=339

Yagosesky, R (05 de enero de 2019). *La Comunicación Consciente*. Doctor Renny.
<https://doctorrenny.com/la-comunicacion-consciente/>

Zubieta, J. (2018). *Caracterización del miedo escénico y su manejo consciente desde la pedagogía musical en una población parcial de pianistas en Bogotá D.C.* [Tesis para licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Consistencia*Tabla 33**Matriz de consistencia*

EL MIEDO ESCÉNICO EN LA HABILIDAD DEL HABLA EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “MIGUEL PRO”, TACNA, 2023.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO	METODOLOGIA
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es el nivel de miedo escénico al hablar en inglés de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar el nivel de miedo escénico al hablar en inglés de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>El nivel de miedo escénico en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro es medio.</p>	<p>Variable</p> <p>Miedo escénico.</p>	<p>Aceptación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Relaciones interpersonales. ● Conocer y controlar emociones. ● Sensación de inseguridad o temor. ● Reconocer y aceptar errores. 	<p>Cuestionario</p> <p>Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Tipo de investigación Básica ● Diseño de la investigación No experimental ● Ámbito de estudio Institución Educativa Miguel Pro. ● Población Constituida por 195 estudiantes del nivel secundario de la Institución
<p>Preguntas específicas</p> <p>PE1.</p> <p>¿Cuál es el nivel de miedo escénico según su aceptación al hablar en inglés</p>	<p>Objetivos Específicos</p> <p>OE1.</p> <p>Determinar el nivel de miedo escénico según su aceptación al hablar en inglés</p>	<p>Hipótesis Específicos</p> <p>HE1.</p> <p>El nivel de miedo escénico según su aceptación en los estudiantes</p>		<p>Confianza</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Miedo a la crítica al expresarse en inglés. 		

de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023?	de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023.	de la Institución Educativa Miguel Pro es medio.			<ul style="list-style-type: none"> • Timidez. 		Educativa Miguel Pro.
PE2. ¿Cuál es el nivel de miedo escénico según su confianza al hablar en inglés de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro, Tacna, 2023?	OE2. Determinar el nivel de miedo escénico según su confianza al hablar en inglés de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023.	HE2. El nivel de miedo escénico según su confianza en los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Pro es medio.		Comportamiento ante el público			<ul style="list-style-type: none"> • Muestra: Se tomará a 195 estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro.
PE3. ¿Cuál es el nivel de miedo escénico según su comportamiento ante el público al hablar en	OE3. Determinar el nivel de miedo escénico según su comportamiento ante el público al hablar en	HE3. El nivel de miedo escénico según su comportamiento ante el público en los estudiantes de la					

inglés de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023?	inglés de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Miguel Pro Tacna, 2023.	Institución Educativa Miguel Pro es medio.					
--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 2. Cuestionario para medir el Miedo Escénico

Edad: Sexo: Grado: Sección:

Instrucciones: Repase cada pregunta detenidamente y marque con una X la que le resulte más conveniente según su criterio, es importante que recuerde que no hay respuestas buenas o malas, idealmente conteste todas las preguntas con la verdad.


Opciones de respuesta:

5= Siempre; 4= Casi siempre; 3 = Algunas veces; 2= Casi nunca y 1= Nunca

ACEPTACIÓN		5	4	3	2	1
1	Lograr mis objetivos al expresarme en la clase inglés me da un poco de satisfacción.					
2	Suelo arrepentirme cuando quiero expresar mis ideas orales en inglés.					
3	Pierdo el control en situaciones de burla cuando me expreso en inglés.					
4	Me considero una persona intuitiva al momento de expresarme en inglés.					
5	Me cuesta trabajo aceptar cuando mi docente me corrige al expresarme en inglés.					
6	Me preocupa no ser capaz de expresarme en inglés.					
CONFIANZA						
7	Mis preocupaciones interfieren cuando me quiero expresar en inglés en el salón de clase.					
8	Siempre pienso que puedo mejorar cuando hablo en inglés.					
9	En comparación con mis compañeros de clase, me siento inferior cuando hablo en inglés.					
10	He sentido vergüenza al momento que la docente pide mi participación oral en la clase de inglés.					
11	Reconozco los errores obtenidos en el curso de inglés para tener mejoras en mi habilidad de habla.					
12	Creo que puedo cumplir con todas las actividades orales de la clase de inglés.					
COMPORTAMIENTO ANTE EL PÚBLICO						
13	Me adapto significativamente cuando me toca trabajar en grupo en la clase de inglés.					
14	Prefiero no escuchar críticas constructivas obtenidos en el curso de inglés.					
15	Me siento satisfecho conmigo mismo al ayudar a quien lo necesita en el curso de inglés.					

16	He sentido frustración antes de exponer mis ideas en inglés frente al aula.					
17	Tengo miedo al expresarme en inglés cuando la docente pide voluntarios.					
18	Me gusta y me la paso bien delante del salón de clase al momento de exponer un tema en inglés.					
19	Prefiero preparar la presentación en la clase de inglés pero que mis compañeros expongan.					
20	Evito hablar en inglés frente al público.					

Anexo 4. Validación de Juicio de Expertos – Variable Dependiente



Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades
Escuela de Educación – Idioma Extranjero

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

1.1. Apellidos y nombres del juez experto: Manzur Vera Gabriela

1.2. Profesión: Licenciada en Idioma Extranjero

1.3. Grado académico: Magister

1.4. Institución donde labora: UNIBG

1.5. Cargo que ocupa: Docente

1.6. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6352-3015

1.7. Nombre del instrumento evaluado: Cuestionario para medir el miedo escénico

1.8. Autor (es) del instrumento: Carolina Mitzzy Hernandez Benites

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Malo	Regular	Bueno	Excelente
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	El lenguaje utilizado es apropiado y comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos o conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología.				X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una presentación ordenada.					X
5. SUFICIENCIA	La cantidad y calidad de ítems son suficientes para la medición.					X
6. PERTINENCIA	Las categorías de respuesta y valores permiten conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					X
7. CONSISTENCIA	Intenta conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.				X	
8. COHERENCIA	Existe relación entre variables, indicadores e ítems.					X

↓ ↓ ↓ ↓ ↓

CONTEO POR CATEGORÍA DE RESPUESTA		A	B	C	D	E
Fórmula de cálculo del Coeficiente de validez de contenido (CVC)	Aplicación del CVC					Puntaje final
$CVC = \frac{(1 \cdot A) + (2 \cdot B) + (3 \cdot C) + (4 \cdot D) + (5 \cdot E)}{40}$						

III. RESULTADO DE VALIDACIÓN (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

Intervalo	Categoría	Decisión (X)
0.00 – 0.60	No favorable	
0.61 – 0.70	Requiere mejorar	
0.71 – 1.00	Favorable	

Fuente: (Chura, 2022).

IV. OBSERVACIONES O SUGERENCIAS

Cambiar dos palabras para mejorar la comprensión lectora

Lugar y Fecha: Tacna, 16 de Mayo del 2023

[Firma]

Firma del juez experto
DNI: 41285189



Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades
Escuela de Educación - Idioma Extranjero

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez experto: PILCO VELÁSQUEZ, RUTHY MERLA
 1.2. Profesión: Lic. en Educación Idioma Extranjero Trad. e Int.
 1.3. Grado académico: Magister
 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
 1.5. Cargo que ocupa: Docente
 1.6. ORCID: 0000-0001-9352-6260
 1.7. Nombre del instrumento evaluado: Cuestionario para medir el miedo escénico
 1.8. Autor (es) del instrumento: Carolina Mitzy Hernandez Benites

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Malo	Regular	Bueno	Excelente
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	El lenguaje utilizado es apropiado y comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos o conductas observables.				X	
3. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología.				X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una presentación ordenada.					X
5. SUFICIENCIA	La cantidad y calidad de ítems son suficientes para la medición.				X	
6. PERTINENCIA	Las categorías de respuesta y valores permiten conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				X	
7. CONSISTENCIA	Previene conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.				X	
8. COHERENCIA	Existe relación entre variables, indicadores e ítems.				X	

CONTEO POR CATEGORÍA DE RESPUESTA		A	B	C	D	E
Fórmula de cálculo del Coeficiente de validez de contenido (CVC)	Aplicación del CVC					Puntaje final
$CVC = \frac{(1 \cdot A) + (2 \cdot B) + (3 \cdot C) + (4 \cdot D) + (5 \cdot E)}{40}$						33

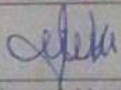
III. RESULTADO DE VALIDACIÓN (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

Intervalo	Categoría	Decisión (X)
0.00 - 0.60	No favorable	
0.61 - 0.70	Requiere mejorar	
0.71 - 1.00	Favorable	X

Fuente: (Chura, 2022).

IV. OBSERVACIONES O SUGERENCIAS

Lugar y Fecha: Tacna, 26 de junio del 2023


Firma del juez experto
DNI: 00499664



Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades
Escuela de Educación - Idioma Extranjero

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez experto: Kevin Mario Laura de la Cruz
- 1.2. Profesión: _____
- 1.3. Grado académico: _____
- 1.4. Institución donde labora: _____
- 1.5. Cargo que ocupa: _____
- 1.6. ORCID: _____
- 1.7. Nombre del instrumento evaluado: _____
- 1.8. Autor (es) del instrumento: _____

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Malo	Regular	Buono	Excelente
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	El lenguaje utilizado es apropiado y comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos o conductas observables				X	
3. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una presentación ordenada.					X
5. SUFICIENCIA	La cantidad y calidad de ítems son suficientes para la medición.					X
6. PERTINENCIA	Las categorías de respuesta y valores permiten conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.				X	
8. COHERENCIA	Existe relación entre variables, indicadores e ítems.				X	

CONTEO POR CATEGORÍA DE RESPUESTA		A	B	C	D	E
Formula de cálculo del Coeficiente de validez de contenido (CVC)		Aplicación del CVC				Puntaje final

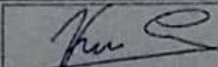
III. RESULTADO DE VALIDACIÓN (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

Intervalo	Categoría	Decisión (X)
0.00 - 0.60	No favorable	
0.61 - 0.70	Requiere mejorar	
0.71 - 1.00	Favorable	

Fuente: (Chura, 2022).

IV. OBSERVACIONES O SUGERENCIAS

Lugar y Fecha: Tacna, 23 de mayo del 2023


Firma del juez experto
DNI: 70930390

Anexo 5. Evidencia de Campo**Colegio Miguel Pro**
TACNA – PERÚ**CONSTANCIA**

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA "MIGUEL PRO" DE CIUDAD DE DIOS -HABITAT TACNA.

HACE CONSTAR:

Que la Srta. CAROLINA MITZY HERNANDEZ BENITES, estudiante Especialidad de Idioma Extranjero, de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades, de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, con el código 2019-117028, ha realizado su trabajo de investigación titulado: EL MIEDO ESCÉNICO EN LA HABILIDAD DEL HABLA EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MIGUEL PRO, Tacna, 2023, que se realizó del 26 al 30 de junio del año en curso.

Se expide la presente constancia a petición de la interesada, para los fines que estime convenientes.

Tacna, 20 de Diciembre 2023.

A circular official stamp of the Colegio Miguel Pro, Tacna, is placed over a handwritten signature. The stamp contains the text 'DIRECCION REGIONAL TACNA', 'MIGUEL PRO', 'DIRECCION', and 'TACNA'. Below the stamp, the name 'Ana Mario Rodríguez Llerena' is printed in a stylized font, followed by the title 'DIRECTORA'.



