

LA ANSIEDAD HACIA LA EVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA

LUCÍA RAMOS-LEIVA*

Universidad Católica del Norte (Chile)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4584-160X>

MARCELA QUINTANA-LARA*

Universidad Arturo Prat (Chile)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1649-6384>

CLAUDIO DÍAZ-LARENAS*

Universidad de Concepción (Chile)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9024-2497>

TANIA TAGLE-OCHOA*

Universidad Católica de Temuco (Chile)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0299-1827>

MICHEL RIQUELME-SANDERSON*

Universidad Arturo Prat (Chile)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5430-6214>

PAOLA ALARCÓN-HERNÁNDEZ*

Universidad de Concepción (Chile)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7217-5668>

RESUMEN: La ansiedad hacia la evaluación puede ser un factor determinante en el desempeño de los discentes. El presente estudio de tipo cuantitativo, de diseño no experimental y de corte transversal realizado en Chile, tuvo como objetivo identificar las diferencias en el nivel de ansiedad hacia los exámenes de inglés en un grupo de 1.093 estudiantes de último año de enseñanza media. Los datos fueron recolectados a través del inventario de ansiedad hacia los exámenes de Spielberger y Vagg (1995). Los resultados revelaron que las mujeres demuestran un grado de ansiedad más alto hacia las evaluaciones que los hombres en todas las dimensiones del inventario (ansiedad, preocupación y emocionalidad). Los resultados sugieren la importancia de ahondar en este fenómeno considerando variables como la edad,

* Para correspondencia, dirigirse a: Lucía Ramos Leiva (luramos@ucn.cl), Marcela Quintana-Lara (maquinta@unap.cl), Claudio Díaz-Larenas (claudiodiaz@udec.cl), Tania Tagle-Ochoa (ttagle@uct.cl), Michel Riquelme-Sanderson (miriquel@unap.cl) y Paola Alarcón-Hernández (palarco@udec.cl)

proficiencia lingüística y la percepción de los estudiantes hacia sus profesores de inglés al momento de la evaluación y hacia la clase de inglés en general.

PALABRAS CLAVES: ansiedad, ansiedad ante la evaluación, inglés como lengua extranjera, estudiantes de enseñanza media

TEST ANXIETY IN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: Test anxiety may be a determining factor in students' performance. This article presents a quantitative, non-experimental and cross-sectional study aimed at identifying differences in the level of anxiety in English tests from a group of 1,093 students in the last year of high school in Chile. Data were collected through the Spielberg and Vagg (1995) test anxiety inventory. The results revealed that women showed a higher degree of anxiety towards evaluations compared to men in all dimensions of the inventory (anxiety, worry, and emotionality). Therefore, teachers should be aware of the impact that anxiety may have on the teaching and learning process. These results showed the importance of delving into this phenomenon considering variables such as age, language proficiency, and the perception of students towards their English teachers at the time of the assessment and towards the English class in general.

KEYWORDS: Anxiety, Test anxiety, English as a foreign language, High school students

1. INTRODUCCIÓN¹

Existe una serie de factores psicológicos, fisiológicos, sociológicos, entre otros, que afectan significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje (Zheng, 2008). Uno de estos factores es la ansiedad, el cual es un estado emocional que se manifiesta en diferentes momentos de la vida. En el ámbito del aprendizaje de una segunda lengua, la ansiedad se presenta como un factor determinante que influye de diferentes maneras en el proceso educativo. En este contexto, la ansiedad ha sido definida como una serie de emociones, creencias, sentimientos y comportamientos que pueden manifestarse cuando se aprende un segundo idioma (Aydin, 2009; Horwitz *et al.*, 1986; Spielberg, 1983). En el caso de la ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua, se presenta un tipo de ansiedad conocida como ansiedad hacia la evaluación, la cual se define como un estado emocional en donde un estudiante experimenta una serie de síntomas que resultan de la preocupación y la emocionalidad en un contexto de evaluación (McDonald, 2001; Liebert y Morris, 1967; Spielberg y Vagg, 1995).

¹ En el presente informe se utilizan de manera inclusiva términos como “el estudiante” y otros que se refieren a hombres y mujeres. De acuerdo con la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la posición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que forman parte del conjunto. Este uso evita además la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

La ansiedad hacia la evaluación ha sido objeto de varias investigaciones que apuntan a entender este fenómeno con el propósito de encontrar soluciones que apoyen el desarrollo emocional de los estudiantes para que puedan enfrentar de mejor manera la evaluación, que forma parte de todo proceso de aprendizaje (Aydin, 2009; Burgucu *et al.*, 2011; Carreño *et al.*, 2021; Cheng *et al.*, 2013; Erford y Moore-Thomas, 2004; Eum y Rice, 2011; Gregor, 2005; Hull *et al.*, 2019; Lagos y Palma, 2018; Martínez-Monteagudo, 2019; McDonald, 2001; Ramírez y Beilock, 2011; Zeidner, 2007). Es importante estudiar la ansiedad ya que es un factor influyente en el desempeño de un estudiante al momento de una evaluación, y desde aquí poder desarrollar e implementar remediales que ayuden al estudiante a superar su ansiedad y así demostrar todo su potencial.

El presente estudio, enmarcado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, tiene como objetivo el identificar las diferencias en el nivel de ansiedad hacia los exámenes de inglés de estudiantes de cuarto medio mediante la variable sexo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Ansiedad

La ansiedad es una característica del ser humano que se manifiesta a nivel físico y mental de diversas formas y en diferentes grados. Es un estado emocional molesto donde se percibe el peligro, produciendo tensión y causando impotencia (Gregor, 2005; Scovel, 1978). A través de la ansiedad, se generan emociones que se pueden revelar en forma de crisis o como un estado persistente y difuso que incluso puede provocar crisis de pánico. La ansiedad lleva a las personas a anticiparse a situaciones futuras impredecibles e indefinibles (Marks, 1987), afectando las emociones, la cognición y los comportamientos de una persona (Oteir y Al-Otaibi, 2019).

Spielberger (1983) establece tres tipos de ansiedad: a. Rasgo de ansiedad, la cual se refiere a un rasgo de la personalidad de un individuo que tiene una predisposición permanente a estar ansioso; b. Estado de ansiedad, el cual corresponde a un estado emocional que un individuo experimenta como respuesta a una situación en particular; c. Ansiedad hacia una situación específica, por ejemplo, cuando un individuo debe dar un discurso público, hacer una presentación frente a un grupo o dar exámenes.

Este estudio se enfoca en el tercer tipo de ansiedad, particularmente, en la ansiedad hacia la evaluación. Esta ansiedad es una subcategoría dentro de lo que se denomina la ansiedad en el aprendizaje de un idioma extranjero o segunda lengua.

2.2 Ansiedad hacia el aprendizaje de una segunda lengua

Horwitz *et al.* (1986) definen este tipo de ansiedad como autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos que un individuo experimenta cuando está aprendiendo una segunda lengua.

Por otro lado, Aydin (2009) plantea que la ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua puede ser dividida en tres: a. Aprehensión hacia la comunicación, b. Temor hacia una evaluación negativa y c. Ansiedad hacia la evaluación. Según Aydin (2009), la aprehensión ante la comunicación se relaciona con el temor del estudiante de entablar una comunicación real con los demás. Esta se produce cuando los estudiantes carecen de habilidades y estrategias comunicativas en la segunda lengua, por lo que no pueden comunicar lo que piensan y sienten, de manera apropiada y fluida. Asimismo, el temor por una evaluación negativa se manifiesta cuando los estudiantes de lenguas extranjeras sienten que no han desarrollado un nivel de proficiencia lingüística suficiente para dar una impresión social adecuada, por lo que evitan situaciones en donde se medirá su desempeño. Aydin (2009) también establece que la ansiedad hacia los exámenes en una lengua extranjera puede ser percibida de manera consciente o inconsciente, como una experiencia desagradable para los estudiantes. Zhen (2008), en su artículo de revisión sobre la literatura, indica que la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera es, definitivamente, un constructo emocional importante que tiene una influencia significativa en el aprendizaje de este.

2.3 Ansiedad hacia la evaluación

De acuerdo a Horwitz *et al.* (1986) y Zeidner (1998) la ansiedad hacia la evaluación se refiere al conjunto de respuestas fenomenológicas, fisiológicas y de comportamiento que acompañan a la preocupación de posibles consecuencias negativas como el fracaso durante una experiencia evaluativa. McDonald (2001) establece que la ansiedad hacia la evaluación es una reacción emocional que se manifiesta en situaciones en las que se mide o evalúa nuestro rendimiento. Por ejemplo, si en alguna etapa de una evaluación nos sentimos inseguros de nuestra capacidad, que no hemos rendido el máximo o no estamos preparados, podemos experimentar sentimientos de preocupación, inquietud, aprehensión, angustia o depresión.

Sarason y Sarason (1990) y Spielberger y Vagg (1995) reconocen la preocupación y la emocionalidad como características en la ansiedad hacia la evaluación. McDonald (2001) se refiere a la preocupación como una actividad cognitiva no deseada, incontrolable y aversiva asociada a pensamientos negativos y a sensaciones de malestar que también puede manifestarse antes, durante y después de la evaluación. En cuanto al término emocionalidad, Liebert y Morris (1967) la explican como un conjunto de reacciones que suelen ocurrir por el estrés que provoca en las personas el enfrentarse a una situación de evaluación. A su vez, McDonald (2001) propone que la emocionalidad como un elemento de la ansiedad hacia la evaluación, se manifiesta en diferentes tipos de molestias físicas.

Eysenck y Calvo (1992), luego de haber realizado diferentes estudios en relación a los términos preocupación y emocionalidad, sugieren que ambos están relacionados. No obstante, son definidos como vocablos distintos, ya que aparecen o se manifiestan de diferente manera y a diferentes tiempos ante la situación de una evaluación. Asimismo, la aparición de los síntomas de preocupación y emocionalidad va a depender del tipo de evaluación a la cual un individuo se expone. Por lo tanto, siendo

la evaluación una situación que genera síntomas fisiológicos y psicológicos en los individuos que afectan su desempeño de manera negativa la mayoría de las veces, es importante que los profesores tomen conciencia de este trastorno que tiene un impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Aydin, 2009).

2.4 Síntomas de la ansiedad hacia la evaluación

Como se ha planteado anteriormente, la ansiedad hacia la evaluación tiene relación con un conjunto de reacciones que puede sentir un estudiante al momento de enfrentar algún tipo de evaluación. Estas reacciones se pueden manifestar de manera física (transpiración, aceleración del ritmo cardíaco, sequedad en la boca, entre otras) y también pueden ser emocionales (temor al fracaso o preocupación por el propio desempeño al momento de enfrentar algún tipo de evaluación).

Asimismo, Damer y Melendres (2011) proponen que la ansiedad hacia la evaluación, además de causar un profundo deterioro en el ámbito académico, suele ser perjudicial para la salud mental y física de los estudiantes. Es un factor que influye en los problemas de depresión, desesperanza y disminución de las respuestas inmunológicas que dan lugar a mayores tasas de enfermedad (Donaldson *et al.*, 2002; King *et al.*, 2004; Wadee *et al.*, 2001; Zeidner, 1998).

2.5 Variables a considerar en el análisis de la ansiedad hacia la evaluación

Existen una variedad de factores que influyen en el desempeño de los estudiantes al momento de ser evaluados (Cheng *et al.*, 2013; McDonald, 2001), a continuación, se explican algunos de ellos asociados a los objetivos de este estudio.

2.5.1 Sexo

Diferentes autores plantean que existen diferencias entre los sexos femenino y masculino respecto a la ansiedad. Mousavi *et al.* (2008) plantean que hay diferencias entre los sexos femenino y masculino, respecto a los patrones de ansiedad hacia la evaluación. McDonald (2001) afirma que existen estudios comparativos sobre el grado de ansiedad hacia la evaluación entre hombres y mujeres y estos señalan que las mujeres muestran mayores grados de ansiedad. Estudios más contemporáneos que analizan la ansiedad escolar en diferentes grupos de aprendices (primarios, adolescentes y universitarios) reafirman que las mujeres presentan niveles de ansiedad mayores que los varones (Eum y Rice, 2011; García-Fernández *et al.*, 2014; Lagos y Palma, 2018; Martínez-Montegudo, 2019).

2.5.2 Edad

Aydin (2013) concluye que la edad se correlaciona con el nivel de ansiedad hacia la evaluación. Los resultados del estudio indican que a mayor edad el nivel de ansiedad

es más significativo a la hora de enfrentar una tarea evaluativa. Un estudio realizado con adolescentes chilenos entre los 13 y 17 años también reveló que la edad tiene un impacto importante en la ansiedad hacia la evaluación. En el caso de este estudio los estudiantes de mayor edad fueron quienes presentaron menores niveles de ansiedad (García-Fernández *et al.*, 2014). McDonald (2001) realiza una clara descripción de las manifestaciones de la ansiedad hacia la evaluación en los estudiantes de edad escolar. Este autor propone que estos estudiantes, de igual manera, muestran preocupación o ansiedad cognitiva, la que se expresa con pensamientos negativos, bajas expectativas de éxito, una autoimagen pobre que afecta su integración a la clase, ya que consideran que sus compañeros tienen una muy mala impresión de ellos.

McDonald (2001) plantea que la ansiedad hacia la evaluación ha sido conceptualizada casi exclusivamente como un fenómeno que tiene efectos debilitantes sobre el rendimiento de los estudiantes. Asimismo, establece que gran parte de los estudios reportan correlaciones negativas entre la ansiedad hacia la evaluación y el rendimiento de los estudiantes (Bertoglia, 2005; DordiNejad *et al.*, 2011). Igualmente, McDonald (2001) describe ciertos factores que influyen en los discentes que propician la ansiedad ante la evaluación tales como factores metodológicos, aspectos del examinador, el propio instrumento de evaluación y el entorno en el que se realiza la medición.

La ansiedad hacia la evaluación es una constante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y como tal merece ser investigada con el fin de determinar cómo el profesor y la comunidad educativa pueden apoyar a los aprendices a desarrollar estrategias y habilidades que les permitan lidiar con esta actividad educativa que es parte de su proceso de aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Este estudio cuantitativo tuvo un diseño no experimental de corte transversal. La pregunta que guio este trabajo fue ¿cuál es el nivel de ansiedad hacia los exámenes de inglés que tienen los estudiantes del sistema escolar?, mientras que el objetivo fue identificar las diferencias en el nivel de ansiedad hacia los exámenes de inglés de estudiantes de cuarto año de enseñanza media.

3.1 Participantes

En este estudio participaron 1.093 estudiantes de cuarto año medio de cuatro regiones del país. De los participantes, 504 fueron mujeres y 589 fueron hombres. La edad promedio de los participantes estuvo entre los 16 y 20 años ($M = 17.45$, $SD = 0.75$). Para conseguir esta muestra se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo casual (Tyrer y Heyman, 2016), puesto que se tuvo fácil acceso a los sujetos, quienes estaban presentes en los colegios al momento de la recolección de datos. La participación fue voluntaria, previa autorización entregada en un consentimiento informado en donde se especificó el aseguramiento del anonimato y confidencialidad de la información entregada.

3.2 Instrumento

El instrumento utilizado en este estudio fue el inventario de ansiedad hacia los exámenes (Spielberger y Vagg, 1995) cuyo propósito es el medir las diferencias individuales de la ansiedad hacia la evaluación en situaciones específicas. De acuerdo a Chapell *et al.* (2005), este inventario es el instrumento más importante utilizado para medir la ansiedad hacia la evaluación en estudiantes de secundaria y educación superior. Para este estudio, el instrumento se adaptó para medir la ansiedad que perciben los estudiantes del sistema escolar chileno sobre los exámenes de inglés (ver Anexo A).

El inventario se compone de 20 ítems distribuidos en tres sub-escalas: a) Test de Ansiedad Total (TAI-T), b) Test de Ansiedad Preocupación (TAI-W), y c) Test de Ansiedad-Emocionalidad (TAI-E). La primera sub-escala se compone de 4 ítems, mientras las dos restantes de 8 ítems cada una. Para ansiedad, se consideran los ítems 1, 12, 13, 19. Para preocupación, los ítems son 3, 4, 5, 6, 7, 14, 17, 20 y para el factor emocionalidad se consideran los ítems 2, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 18. Los ítems se respondieron en una escala de Likert de 5 puntos, (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = indeciso/no sé, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo). Las puntuaciones del instrumento han presentado una adecuada fiabilidad ($\alpha = 0.92$). Los valores de confiabilidad del coeficiente alfa para las sub-escalas de la versión original del instrumento fueron de 0.96 para TAI-T, 0.94 para TAI-W y 0.91 para TAI-E.

El inventario fue adaptado al idioma español mediante el uso de la metodología de traducción directa e inversa (traducción-retrotraducción). Para su desarrollo, se consideraron las siguientes etapas:

- (a) Traducción al español: dos traductores profesionales de lengua materna española, y bilingües en inglés, tradujeron de forma independiente la versión original en inglés de la escala.
- (b) Retro-traducción al idioma original: un traductor de lengua materna inglesa y bilingüe en español realizó una retrotraducción o traducción inversa. Se compararon la versión retro-traducida con la versión original, para detectar diferencias o discrepancias entre ambas y proponer nuevas formulaciones de los ítems en español.

Este instrumento también fue adaptado para ser aplicado en la asignatura en inglés mediante la adición de una breve frase para contextualizar a los participantes en una situación específica relacionada a las evaluaciones propias de la asignatura. Por ejemplo, en el ítem 1 “Me siento confiado/a y relajado/a cuando tengo evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés”, el equipo de investigación agregó la frase “en la asignatura de inglés”.

3.3 Procedimiento

Los datos se recolectaron durante el año 2019. Durante este periodo, los investigadores se contactaron con profesores y directivos de establecimientos educacionales para poder recolectar los datos. Una vez obtenida la autorización de los colegios, los

investigadores procedieron a informar a los estudiantes sobre el estudio y solicitar su participación voluntaria, la cual fue aceptada mediante un consentimiento informado. Este documento informaba de los instrumentos que se aplicarían y del tiempo que tomarían en responder, puesto que el inventario no fue el único instrumento a aplicar en ese momento. En algunas ocasiones, los investigadores o sus ayudantes tuvieron la opción de recolectar la información en el mismo momento, mientras que en otras oportunidades debieron dejar el instrumento en el colegio y lo retiraron en días posteriores.

3.4 Análisis

Para este análisis se utilizaron análisis de fiabilidad para medir la consistencia interna del instrumento y la confiabilidad del instrumento y sus sub-escalas. También se realizaron análisis estadísticos de frecuencia y descriptivos y la prueba *t*-test para comparar los datos de la escala y sub-escalas utilizando el sexo como variable de agrupación. Estos análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS versión 19.

4. RESULTADOS

4.1 Consistencia interna y confiabilidad

Se identificó que la adaptación de este instrumento al idioma español y a la asignatura del inglés tuvo un Alpha de Cronbach de 0.94. Este número revela la fuerte consistencia interna de este inventario para los posteriores análisis que se puedan realizar con los datos entregados. En relación al TAI-T, se obtuvo $\alpha = 0.69$. Este valor se podría justificar debido a que la sub-escala solo cuenta con cuatro ítems. Loewenthal y Lewis (2021) explican que a pesar de que el valor Alpha es <0.70 , este se puede aceptar en escalas con menos de diez ítems. Los valores Alpha para TAI-W y TAI-E fueron de 0.88 y 0.89 respectivamente. Ambos valores revelan la alta consistencia interna del instrumento en esta adaptación.

4.2 Análisis descriptivos y comparativos

La media obtenida por los participantes en el inventario fue de $M = 2.81$ ($SD = 0.90$), la cual demuestra una tendencia intermedia de ansiedad hacia la evaluación en la asignatura de inglés. En particular, las mujeres obtuvieron una media de $M = 2.93$ ($SD = 0.85$) y los hombres una media de $M = 2.68$ ($SD = 0.94$). El análisis *t*-test realizado sobre el instrumento mostró diferencias significativas en el resultado obtenido entre mujeres, $t(1091) = 0.64$, $p < .001$. Esto indica que las mujeres tienen un nivel más alto de ansiedad hacia la evaluación. El Gráfico 1 ilustra la tendencia de la media obtenidas por los participantes en el inventario de acuerdo a la variable sexo.

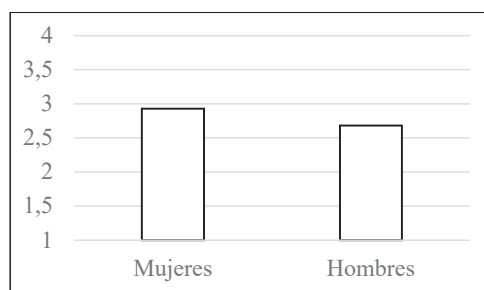


Gráfico 1: *tendencia obtenida por mujeres y hombres en el inventario*

En relación con las sub-escalas, todas ellas evidenciaron diferencias significativas entre mujeres y hombres. La Tabla 1 ejemplifica los resultados del *t*-test.

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
TAI-A	Mujeres	2.82	0.93	4.37	1091	<.001
	Hombres	2.56	0.97			
TAI-W	Mujeres	2.85	0.92	3.30	1091	<.001
	Hombres	2.66	0.99			
TAI-E	Mujeres	3.04	0.90	5.44	1091	<.001
	Hombres	2.73	1.01			

Tabla 1: *resultados análisis comparativo de medias t-test*

Para explorar con mayor detalle los resultados en las TAI-W y TAI-E se realizó un análisis descriptivo para identificar qué aspectos de la preocupación y emocionalidad se identifican como mayor o menormente evaluados agrupados a la variable de sexo. La Tabla 3 indica el análisis de la sub-escala TAI-W.

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
3. Pensar en mis notas en la asignatura de inglés interfiere en mi trabajo/desempeño en las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés.	1	5	2.81	1.26
4. Me siento paralizado cuando enfrento evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) importantes en la asignatura de inglés.	1	5	2.65	1.29
5. Durante las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, pienso si alguna vez terminaré la escuela.	1	5	2.68	1.34

6. Entre más trabajo en una evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, más confundido/a me siento.	1	5	2.77	1.29
7. Cuando tengo una evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, pienso que me va a ir mal y esto interfiere en mi concentración.	1	5	2.92	1.33
14. Cuando tengo evaluaciones importantes (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, me siento derrotado/a.	1	5	2.40	1.23
17. Durante las evaluaciones importantes (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, pienso sobre las consecuencias que tendría si me va mal.	1	5	3.11	1.32
20. Durante las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, me pongo tan nervioso/a que olvido mis conocimientos.	1	5	2.77	1.38

Tabla 2: *estadística descriptiva sobre aspectos relacionados a la sub-escala TAI-W*

Los datos muestran que, a pesar de las diferencias significativas entre mujeres y hombres, la tendencia general de esta sub-escala indica un nivel medio menor de ansiedad (mayormente valores menores a 3 en relación a la preocupación con una media de $M = 2.76$ ($SD = 0.96$)). Dentro de esta sub-escala, el ítem 14 “Cuando tengo evaluaciones importantes (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, me siento derrotado/a” presentó el puntaje más bajo entregado por ambos sexos ($M = 2.40$). El ítem más alto tiene relación con el enunciado 17 ($M = 3.11$), “Durante las evaluaciones importantes (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, pienso sobre las consecuencias que tendría si me va mal”.

Para determinar diferencias entre ambos sexos en relación a cada uno de los ítems de esta sub-escala se realizó un análisis *t*-test. El ítem 4 tuvo una diferencia significativa, $t(1091) = 2.73$, $p = 0.007$, en donde las mujeres tuvieron una media de $M = 2.74$ ($SD = 1.28$) y los hombres una media de $M = 2.73$ ($SD = 1.27$). El ítem 7 tuvo una diferencia significativa, $t(1091) = 4.43$, $p < .001$, en donde las mujeres obtuvieron una de $M = 3.08$ ($SD = 1.33$) y los hombres de $M = 2.73$ ($SD = 1.31$). En el ítem 14, las mujeres tuvieron una media de $M = 2.47$ ($SD = 1.22$) y los varones $M = 2.31$ ($SD = 1.25$), con una diferencia significativa de $t(1091) = 2.13$, $p = 0.034$. Finalmente, en el ítem 20, las mujeres tuvieron una $M = 2.91$ ($SD = 1.39$) y los hombres $M = 2.60$ ($SD = 1.34$), con una diferencia significativa de $t(1091) = 3.67$, $p < .001$.

A diferencia de la sub-escala de preocupación, la media de la TAI-E fue más alta ($M = 2.90$, $SD = 0.96$), por lo que su tendencia hacia la ansiedad también es mayor (ver Tabla 3). Dentro de esta sub-escala, el ítem 18, “Siento que mi corazón late muy fuerte durante las evaluaciones importantes (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés” tuvo la menor media ($M = 2.54$) versus el ítem 10 “Comienzo a sentirme muy intranquilo/a en el momento en que recibo los resultados de una

evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés” en donde la media fue mayor ($M = 3.22$, $SD = 1.27$).

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
2. Mientras realizo evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, experimento sentimientos de molestia y de ansiedad.	1	5	2.79	1.21
8. Me siento muy nervioso/a cuando tengo una evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) importante en la asignatura de inglés.	1	5	3.12	1.31
9. Aunque esté bien preparado/a para una evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, me siento muy nervioso/a.	1	5	3.13	1.34
10. Comienzo a sentirme muy intranquilo/a en el momento en que recibo los resultados de una evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés.	1	5	3.22	1.27
11. Durante las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés me siento muy tenso/a.	1	5	2.89	1.25
15. Me siento con mucho pánico cuando tengo una evaluación importante (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés.	1	5	2.49	1.29
16. Me preocupo mucho antes de tener una evaluación importante (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés.	1	5	3.00	1.30
18. Siento que mi corazón late muy fuerte durante las evaluaciones importantes (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés.	1	5	2.54	1.30

Tabla 3: *estadística descriptiva sobre aspectos relacionados a la sub-escala TAI-E*

Para determinar diferencias significativas dentro de esta escala, se utilizó el *t*-test. Los resultados arrojaron que existen diferencias en todos los ítems. La Tabla 4 muestra los resultados de este análisis.

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ítem 2	Mujeres	2.90	1.19	3.48	1091	<.001
	Hombres	2.65	1.22			
Ítem 8	Mujeres	3.34	1.28	6.09	1091	<.001
	Hombres	2.86	1.31			
Ítem 9	Mujeres	3.33	1.29	5.69	1091	<.001
	Hombres	2.88	1.34			
Ítem 10	Mujeres	3.37	1.22	4.21	1091	<.001

	Hombres	3.05	1.31			
Ítem 11	Mujeres	3.01	1.22	3.44	1091	<.001
	Hombres	2.75	1.27			
Ítem 15	Mujeres	2.64	1.32	4.14	1091	<.001
	Hombres	2.32	1.24			
Ítem 16	Mujeres	3.08	1.29	2.24	1091	0.025
	Hombres	2.91	1.30			
Ítem 18	Mujeres	2.65	1.32	3.02	1091	0.03
	Hombres	2.41	1.27			

Tabla 4: resultados análisis comparativo de medias t-test en sub-escala TAI-E

5. DISCUSIÓN

Los resultados sugieren que las mujeres en cuarto año medio presentan mayores estados de ansiedad hacia la evaluación en la asignatura de inglés que los hombres. Esta diferencia ya ha sido confirmada por otros autores como Eum y Rice (2011), García-Fernández *et al.* (2014), Lagos y Palma (2018), Martínez-Monteagudo (2019), McDonald (2001) y Mousavi *et al.* (2008), quienes ya demostraron en estudios comparativos que el grado de ansiedad hacia la evaluación es mayor en las mujeres.

En cada una de las escalas, los resultados evidenciaron diferencias significativas entre ambos sexos. Por ejemplo, en relación al TAI-W, las mujeres tienen mayores grados de ansiedad que los varones. Si bien es cierto que las mujeres muestran un alto grado de preocupación, sus resultados en los diferentes ítems del TAI-W no fueron a un extremo, es decir, se concentraron en un promedio de $M = 2.85$, lo cual está entre en desacuerdo e indecisión. También se revela que los puntajes de los hombres son más bajos. Algunos estudios han demostrado que los hombres utilizan métodos más instrumentales o enfocados en problemas para manejar las experiencias que causan estrés (Panayiotou *et al.*, 2017; Ptacek *et al.*, 1994).

Asimismo, el análisis de cada ítem del TAI-W agrupados por sexo no muestran puntajes superiores a $M = 3.11$ de la ansiedad hacia la evaluación en la asignatura de inglés. Este resultado merece ser estudiado, ya que investigaciones demuestran que a mayor edad el nivel de ansiedad puede ser mayor o menor (Aydin, 2013; García-Fernández *et al.*, 2014).

Dentro de la sub-escala TAI-E se revelaron diferencias significativas en todos sus ítems. Esto puede ser explicado por la literatura que indica que las mujeres tienden a ser más emocionales que los hombres (Bradley *et al.*, 2001; Brody *et al.*, 2018; Lucas y Gohm, 2000; Widigier y Settle, 1987, en Hutson-Comeaux, 2002).

Igualmente, los bajos niveles de emocionalidad en los hombres se podrían explicar por aspectos socioculturales que tienen relación a las características de este sexo. Al hombre se le ha enseñado a no mostrar emociones, ya que esto no representaría los cánones socialmente aceptados de lo que es ser hombre (Olavarría, 2017; Parrini,

2000). La emocionalidad sería un factor de debilidad y feminidad entendida desde la perspectiva de la masculinidad hegemónica de nuestra sociedad (Bonino, 2002), especialmente en el ámbito educativo en donde, a través de nuestras escuelas y un currículum oculto de género, predomina el sexismo que promueve las diferencias de género y sexo (Acuña *et al.*, 2018; Ahmed, 2015; Alonso *et al.*, 2007; Morgade, 2001).

Desde una mirada más global, los resultados del TAI-E tanto de las mujeres como de los hombres presentaron niveles más altos de ansiedad relacionados con la emocionalidad en comparación al TAI-W. Esto podría indicar que los participantes al estar cursando el último año de estudios, su ansiedad podría estar relacionada a la finalización de sus estudios y la relevancia de sus notas para su incorporación a la educación superior. No obstante, no es posible determinar qué factores podrían influir directa o indirectamente sobre los aspectos de la emocionalidad y preocupación respectivamente.

Finalmente, los resultados de la ansiedad hacia la evaluación también se podrían explicar por otros factores externos como: las prácticas evaluativas de los profesores, su actitud ante la evaluación y su propia personalidad. Por ejemplo, Maehr y Midgley (1991) y Pintrich y Schrauben (1992), plantean que el impacto de la ansiedad hacia la evaluación en el desempeño de los estudiantes, a menudo es influido por las prácticas evaluativas de los profesores. Por otro lado, Ferguson (2011) postula que la retroalimentación de los profesores puede orientar los esfuerzos de los estudiantes, destacando los temas que han aprendido y señalando aquellos que se necesitan reforzar. Esto contribuiría a bajar los niveles de ansiedad ante la evaluación. Schunk (2020) y Stipek (2002) relacionan los logros de los estudiantes con muchas variables, entre ellas la ansiedad ante la evaluación que producen las prácticas evaluativas de los profesores. Asimismo, Oosterhof (2014) indica que evaluaciones mal diseñadas y prácticas de evaluación mal aplicadas, a veces, bajan el nivel de desempeño de los estudiantes. Al bajar el nivel de desempeño de los estudiantes, se podría elevar su nivel de ansiedad ante la evaluación.

6. CONCLUSIONES

Este estudio logró identificar las diferencias en el nivel de ansiedad hacia los exámenes de inglés de estudiantes de cuarto medio mediante la variable sexo. Este estudio revela que las mujeres tienen un grado de ansiedad más alto hacia las evaluaciones que los hombres en todas las dimensiones del inventario TAI-A, TAI-W y TAI-E.

Los altos coeficientes de Alpha de la adaptación del inventario mostró una fuerte consistencia interna que permite su utilización en contextos donde se enseña inglés como lengua extranjera, siendo una fortaleza del estudio.

En este trabajo también se muestran limitaciones. Una de ellas es que no se recolectó información como el tipo de colegio de donde provienen los participantes para poder realizar análisis correlacionales. Igualmente, se sugiere realizar otro tipo de análisis para poder incluir otras variables como la edad, el grado o curso que cursan, entre otros. De igual manera, a la luz de los análisis se sugiere realizar otros estudios

donde se incluya la percepción de los estudiantes hacia sus profesores de inglés al momento de la evaluación y hacia las clases de inglés en general.

Los resultados de este estudio dejan claras implicancias pedagógicas sobre el proceso de evaluación que los docentes deben recordar, puesto que la ansiedad ha demostrado ser un factor que influye en el desempeño de estudiantes en su proceso de aprendizaje. Una de estas implicancias requiere la creación e implementación de un ambiente adecuado y propicio donde el estudiante se sienta cómodo y seguro para realizar la evaluación. Así también, la evaluación debe ser congruente con los resultados de aprendizaje, contenidos enseñados, actividades desarrolladas en clases, además de tomar en cuenta las diferentes estrategias de aprendizaje y características particulares de los estudiantes. Todo proceso evaluativo debe considerar la retroalimentación, grupal e individual, como una forma de apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo de reafirmar sus capacidades para lograr los resultados esperados. Finalmente, la retroalimentación puede abrir un espacio para el diálogo reflexivo que ayude a los estudiantes en el desarrollo del proceso cognitivo y emocional y reduzca los niveles de ansiedad que se identifican en estudiantes adolescentes.

7. REFERENCIAS

- ACUÑA, M., R. DÍAZ, T. DEL RÍO y F. ECHEVERRÍA. 2018. "Nosotras y las otras". Estereotipos y negociaciones identitarias de un liceo público con matrícula migrante de la comuna de Santiago. *Castalia* 30: 23-37.
- AHMED, S. 2015. *La política cultural de las emociones*. México: PUEG.
- ALONSO, G., G. HERCZEG, B. LORENZINI y R. ZUBRIGGEN. 2007. Espacios escolares y relaciones de género. En C. Korol (Ed.), *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Pp 107-129. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- AYDIN, S. 2009. Test anxiety among foreign language learners. *Journal of Language and Linguistics Studies* 5(1): 127-137.
- AYDIN, S. 2013. Factors affecting the level of test anxiety among EFL learners at elementary schools. *e-International Journal of Educational Research* 4(1): 63-81.
- BERTOGLIA, L. 2005. Ansiedad y rendimiento en adolescentes escolares. Una alternativa de acción. *Psicoperspectivas* 4: 27-32.
- BONINO, L. 2002. Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes* 6: 8-35.
- BRADLEY, M., M. CODISPOTI, B. CUTHBERT y P. LANG. 2001. Emotion and motivation: II. Sex differences in picture processing. *Emotion* 1: 300-319.
- BRODY, L. R., J. HALL y L. STOCKS. 2018. Gender and emotion: theory, findings, and content. En L. Barrett, M. Lewis y H. Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (4th ed.). Pp. 369-392. New York: Guilford Press.
- BURGUCU, A., T. HAN y A. ENGIN. 2011. The impact of tests on learners' test anxiety. *International Journal of Arts & Sciences* 4(18): 285-296.

- CARREÑO, C., T. CÁCERES, A. DONOSO, D. MELLADO, C. PUELMA y V. SOTO. 2021. An analysis of test anxiety in English L2 oral tests for university level students. Tesis para optar al grado de Licenciado en Lingüística y Literatura Inglesas. Universidad de Chile.
- CHAPELL, M. S., Z. BLANDING, M. E. SILVERSTEIN, M. TAKAHASHI, B. NEWMAN, A. GUBI y N. MCCANN. 2005. Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology* 97(2): 268-274.
- CHENG, L., D. KLINGER, J. FOX, C. DOE, Y. JIN y J. WU. 2013. Motivation and test anxiety in test performance across three testing contexts: The CAEL, CET and GEPT. *Tesol Quarterly* 48(2): 300-330.
- DAMER, D. y L. MELENDRES. 2011. "Tackling Test Anxiety": A group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work* 36(3): 163-177.
- DONALDSON, S. I., L. E. GOOLER y M. SCRIVEN. 2002. Strategies for managing evaluation anxiety: Toward a psychology of program evaluation. *American Journal of Evaluation* 23(3): 261-273.
- DORDINEJAD, F., H. HAKIMI, M. ASHOURI, M. DEGHANI, Z. ZEINALI, M. DAGHIGHI y N. BAHRAMI. 2011. On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15: 3774-3778.
- ERFORD, B. T. y C. MOORE-THOMAS. 2004. Program evaluation and outcomes assessment: Documenting the worth of educational programs. En J. E. Wall y G. R. Walz (Eds.), *Measuring up: Assessment issues for teachers, counselors, and administrators*. Pp. 517-524. Greensboro, NC: CAPS Press.
- EUM, K. y K. RICE. 2011. Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping* 24(2): 167-178.
- EYSENCK, M. y M. CALVO. 1992. Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion* 6(6): 409-434.
- FERGUSON, P. 2011. Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36(1): 51-62.
- GARCÍA-FERNÁNDEZ, J., C. INGLÉS y N. LAGOS. 2014. Ansiedad escolar según género y edad en una muestra de adolescentes chilenos. *Intersecciones Educativas* 5: 9-20.
- GREGOR, A. 2005. Examination anxiety. *School Psychology International* 26(5): 631-675.
- HORWITZ, E., M. HORWITZ y J. COPE. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70(2): 125-132.
- HULL, K., H. LAWFORDE, S. HOOD, V. OLIVEIRA, M. MURRAY, M. TREMPER, M. J. CROOKS, M. RICHARDSON y M. JENSEN. 2019. Student anxiety and evaluation. *Collected essays on learning and teaching* 12: 23-35.
- HUTSON-COMEAUX, S. y J. KELLY. 2002. Gender stereotypes of emotional reactions: How we judge an emotion as valid. *Sex Roles. A Journal of Research* 47(1-2): 1-10.
- KING, N. J., P. MURIS y T. H. OLLENDICK. 2004. Specific phobia. En T. L. Morris, J. S. March, R. A. Vasa, D. S. Pine y D. R. Hirshfeld-Becker (Eds.), *Anxiety disorders in children and adolescents*. Pp. 263-279. New York, NY: The Guilford Press.
- LAGOS, N. y M. PALMA. 2018. Diferencias en ansiedad escolar, autoestima y perfeccionismo en función del nivel escolar y el sexo en estudiantes chilenos de Educación Primaria. *Revista Reflexión e Investigación Educativa* 1(1): 57-69.

- LIEBERT, R. y L. MORRIS. 1967. Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports* 20(3): 975–978.
- LOEWENTHAL, K. M. y C. LEWIS. 2021. *An introduction to psychological tests and scales* (3rd ed.). Oxon: Routledge.
- LUCAS, R. E. y C. L. GOHM. 2000. Age and sex differences in subjective well-being across cultures. En E. Diener y E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being*. Pp. 291–317. Cambridge: The MIT Press.
- MAEHR, M. y C. MIDGLEY. 1991. Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist* 26(3-4): 399–427.
- MARKS, I. 1987. *Fears, phobias and rituals: Panic, anxiety, and their disorders*. New York: Oxford University Press.
- MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, M. 2019. Ansiedad escolar en el ámbito universitario. Diferencias de sexo. En R. Rosabel Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Pp. 298-306. España: Octaedro.
- MCDONALD, A. 2001. The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology* 21(1): 89-101.
- MORGADE, G. 2001. *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.
- MOUSAVI, M., H. HAGHSHENAS y M. ALISHAHI. 2008. Effect of gender, school performance and school type on test anxiety among Iranian adolescents. *Iranian Red Cescent Medical Journal* 10(1): 4-7.
- OLAVARRÍA, J. 2017. *Sobre hombres y masculinidades: “Ponerse los pantalones”*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- OOSTERHOF, A. 2014. *Developing and using classroom assessments* (4th ed.). Des Moines, IA: Merrill/Prentice Hall.
- OITEIR, I. y A. AL-OTAIBI. 2019. Foreign language anxiety: A systematic review 10(3): 309-317.
- PANAYIOTOU, G., M. KAREKLA y C. LEONIDOU. 2017. Coping through avoidance may explain gender disparities in anxiety. *Journal of Contextual Behavioral Science* 6(2): 215-220.
- PARRINI, R. 2000. Los poderes del padre: Paternidad y subjetividad masculina. En J. Olavarría, y R. Parrini (Eds.), *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia. Primer encuentro de estudios de masculinidad*. Pp. 69-78. Santiago: FLACSO-Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Red de Masculinidad.
- PINTRICH, P. y B. SCHRAUBEN. 1992. Students’ motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Pp. 149–183. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- PTACEK, J., R., SMITH y K. DODGE. 1994. Gender differences in coping with stress: When stressors and appraisal do not differ. *Pers Soc Psychol Bull* 20: 421–430.
- RAMIREZ, G. y S. L. BEILock. 2011. Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science* 331: 211–213.
- SARASON, I. G. y B. R. SARASON. 1990. Test Anxiety. En H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of Social and Evaluation Anxiety*. Pp- 475–495. Springer, Boston, MA.
- SCHUNK, D. 2020. *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). New Jersey, NJ: Pearson.

- SCOVEL, T. 1978. The effects of affect on foreign language learning: A review of the anxiety literature. *Language Learning* 28: 129-142.
- SPIELBERGER, C. 1983. *Manual for the state-trait anxiety inventory*. California: Consulting Psychologists Press.
- SPIELBERGER, C. D. y P. R. VAGG. (EDS.). 1995. *Series in clinical and community psychology. Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- STIPEK, D. 2002. *Motivation to learn: From theory to practice (4th edition)*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- TYRER, S. y B. HEYMAN. 2016. Sampling in epidemiological research: issues, hazards and pitfalls. *BJPsych Bull* 40(2): 57-60.
- WADEE, A. A., R. H. KUSCHKE, S. KOMETZ y M. BERK. 2001. Personality factors, stress and immunity. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress* 17(1): 25-40.
- ZEIDNER, M. 1998. *Perspectives on individual differences. Test anxiety: The state of the art*. Massachusetts: Springer.
- ZEIDNER, M. 2007. Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings and future directions. En P. A. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education*. Pp. 165-184. Cambridge: MA: Academic Press.
- ZHENG, Y. 2008. Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education* 1(1): 165-184.

ANEXO A

Escala de ansiedad hacia la evaluación

EDAD: _____ SEXO: _____ CURSO: _____

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso / No sé	De acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. Me siento confiado/a y relajado/a cuando tengo evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés.					
2. Mientras realizo evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, experimento sentimientos de molestia y de ansiedad.					
3. Pensar en mis notas en la asignatura de inglés interfiere en mi trabajo/desempeño en las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés.					
4. Me siento paralizado cuando enfrento evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) importantes en la asignatura de inglés.					
5. Durante las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, pienso si alguna vez terminaré la escuela.					

6. Entre más trabajo en una evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, más confundido/a me siento.					
7. Cuando tengo una evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, pienso que me va a ir mal y esto interfiere en mi concentración.					
8. Me siento muy nervioso/a cuando tengo una evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) importante en la asignatura de inglés.					
9. Aunque esté bien preparado/a para una evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, me siento muy nervioso/a.					
10. Comienzo a sentirme muy intranquilo/a en el momento en que recibo los resultados de una evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés.					
11. Durante las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés me siento muy tenso/a.					
12. Desearía que las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés no me molestaran tanto.					

13. Durante las evaluaciones importantes (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, estoy tan tenso/a que siento molestias en el estómago.					
14. Cuando tengo evaluaciones importantes (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, me siento derrotado/a.					
15. Me siento con mucho pánico cuando tengo una evaluación importante (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés.					
16. Me preocupo mucho antes de tener una evaluación importante (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés.					
17. Durante las evaluaciones importantes (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, pienso sobre las consecuencias que tendría si me va mal.					
18. Siento que mi corazón late muy fuerte durante las evaluaciones importantes (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés.					

19. Después de que una evaluación (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés ha terminado, trato de no preocuparme mucho sobre ella, pero no puedo.					
20. Durante las evaluaciones (pruebas/exámenes/trabajos) en la asignatura de inglés, me pongo tan nervioso/a que olvido mis conocimientos.					