UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MENCIÓN LENGUAS MODERNAS

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DE LAS ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES ADULTOS

MÉRIDA, JULIO DE 2013

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MENCIÓN LENGUAS MODERNAS

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DE LAS ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES ADULTOS

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Educación, mención Lenguas Modernas

AUTOR:
Lic. Luis Pérez
TUTOR:
Lic. Tulio Carrillo

MÉRIDA, JULIO DE 2013

Agradecimiento

A todas las personas que contribuyeron a mi formación profesional.

Luis

Dedicatoria

A la Soka Gakkai Internacional y su presidente Daisaku Ikeda por forjar valores humanísticos y de concreción de las metas.

A mis padres, por su apoyo a lo largo de toda mi carrera universitaria.

A la ilustre Universidad de Los Andes, por su labor académica en pro de la formación de profesionales excelentes.

A mis hermanos, por su ejemplo de lucha y constancia en el logro de sus éxitos.

A mi amiga Flora, por sus sabios consejos.

A los profesores Tulio Carrillo, Ingrid Contreras, Asdrúbal Pulido, Manuel Albarrán, Judith Febres y Pilar Figueroa por su especial contribución académica.

A mis compañeros de estudio quienes compartieron conmigo momentos decisivos y de lucha.

Luis

INDICE

INDICE GENERAL……...iv

INDICE DE TABLAS…… vii

INDICE DE GRÁFICOS……ix

RESUMEN……...1

INTRODUCCIÓN……2

CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema…… ……4

Preguntas de investigación……..8

1.2. Objetivo general……...……..9

1.3 Objetivos específicos……..……..……9

1.4 Justificación……...…10

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes……..……13

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Las actitudes……..17

2.2.1.1 Definiciones de las actitudes……...……17

2.2.1.2 Características de las actitudes……..……18

2.2.1.3 Componentes de las actitudes……21

2.2.1.3.1 Componente cognitivo……..…22

2.2.1.3.2 Componente afectivo……22

2.2.1.3.3 Componente conductual……22

2.2.1.4 Funciones de las actitudes……..……...23

2.2.1.5 Evidencias de relación entre actitudes y conductas……24

2.2.1.5.1 Estudios donde no se ha encontrado relación entre actitudes y conductas……..……25
2.2.1.5.2 Estudios donde se encontró relación entre actitudes y conductas……26
2.2.2 La edad y la lengua extranjera……27
2.2.2.1 Concepto de adultez……27
2.2.2.2 Psicología del aprendizaje del adulto……28
2.2.2.3 Actitudes del adulto hacia el aprendizaje……29
2.2.2.4 Diferencias entre aprendizajes escolares y adultos……30
2.2.2.5 El hecho andragógico…..…….. 31
2.2.3 Taxonomía de técnicas de enseñanza de una lengua……..……34
2.2.3.1 Técnicas controladas……...……35
2.2.3.2 Técnicas semi-controladas……..……36
2.2.3.3 Técnicas libres……..……36
2.2.4 Habilidades del aprendizaje de una lengua extranjera……..……37
2.2.4.1 Habilidad de leer……..……37
2.2.4.2 Habilidad de escribir……38
2.2.4.3 Habilidad de escuchar……..……38
2.2.4.4 Habilidad de hablar……..……39
2.2.5 El rendimiento académico……...……40
2.3 Mapa de variables……..……41
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO
3.1 Tipo de investigación, diseño y paradigma de base……...…43

3.1.1 Tipo de investigación……..……43

3.1.2 Diseño de la investigación……..……44

3.2 Población y muestra……..……44

3.2.1 Población……44

3.2.2 Muestra……..……45

3.3 Técnica e instrumentos de recolección de datos……45

3.3.1 Técnica……..……46

3.3.2 Instrumentos……..…46

3.4 Validez y confiabilidad……..……48

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de los datos……..…48

CAPITULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS……..……50

CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES……..…113

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……..……116

ANEXOS……..……123

INDICE DE TABLAS

TABLA **PÁGINA**

1 Moderadores entre las actitudes y la conducta……..……24

2 Diferencias entre los aprendizajes escolares y adultos……..…30

3 Sistematización de variables……41

4 Sistematización de técnicas controladas y sus respectivas habilidades comunicativas en inglés……..…42

5 Tabulación de la dirección de las actitudes……51

6 Respuestas asociadas al componente afectivo de la técnica explicación…….……54

7 Respuestas asociadas al componente afectivo de la técnica traducción……..…59

8 Respuestas asociadas al componente afectivo de la técnica evaluación……..……64

9 Respuestas asociadas al componente afectivo de la técnica canción……68

10 Respuestas asociadas al componente cognitivo de la técnica explicación…….……74

11 Respuestas asociadas al componente cognitivo de la técnica traducción……..……78

12 Respuestas asociadas al componente cognitivo de la técnica evaluación……..…83

13 Respuestas asociadas al componente cognitivo de la técnica canción……88

14 Tabulación de la dirección de las actitudes del componente conductual……90
15 Respuestas asociadas al componente conductual de la técnica explicación……..…93
16 Respuestas asociadas al componente conductual de la técnica traducción…….....97
17 Respuestas asociadas al componente conductual de la técnica evaluación……...……101
18 Respuestas asociadas al componente conductual de la técnica canción……105
19 Media de los componentes de las actitudes……107
20 Media de las calificaciones en la asignatura inglés……107
21 Distribución de frecuencias de las calificaciones del grupo 1 de estudiantes……...……108
22 Distribución de frecuencias de las calificaciones del grupo 2 de estudiantes……...……109
23 Pearson para componente afectivo……...…110
24 Pearson para componente cognitivo……..……111
25 Pearson para componente conductual……..……111

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO **PÁGINA**

1 Componente afectivo hacia la explicación……..…55

2 Componente afectivo hacia la traducción…….60

3 Componente afectivo hacia la evaluación……..……65

4 Componente afectivo hacia la canción……69

5 Componente cognitivo hacia la explicación……75

6 Componente cognitivo hacia la traducción…….……79

7 Componente cognitivo hacia la evaluación…….……84

8 Componente cognitivo hacia la canción……..……89

9 Componente conductual hacia la explicación…….……94

10 Componente conductual hacia la traducción…….……..... 98

11 Componente conductual hacia la evaluación……..……102

12 Componente conductual hacia la canción…….……106

13 Calificaciones en la asignatura inglés grupo 1…….……108

14 Calificaciones en la asignatura inglés grupo 2…….……109

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MENCIÓN LENGUAS MODERNAS

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DE LAS ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES ADULTOS

AUTOR: Lic. Luis Pérez
TUTOR: Lic. Tulio Carrillo
AÑO: 2013

RESUMEN

La presente investigación se basó en analizar la teoría de las actitudes en su modelo multidimensional y su relación con la conducta. Para ello se utilizó el enfoque cuantitativo para realizar un análisis de la relación entre los componentes de las actitudes hacia cuatro técnicas controladas (explicación, evaluación, traducción y canción) del aprendizaje del inglés y el rendimiento académico en los estudiantes adultos de un liceo nocturno. La población estuvo constituida por 52 estudiantes que cursaron la asignatura inglés y una muestra accidental de 16 estudiantes divididos en dos grupos de 8 estudiantes cada uno. Se realizó una encuesta con un cuestionario tipo Likert con reactivos sobre los tres componentes: afectivo, cognitivo y conductual; técnicas controladas y habilidades comunicativas en inglés. En este sentido, se efectuó un análisis de cada uno de los componentes de las actitudes, de las calificaciones de los estudiantes y correlación, con apoyo de tablas, gráficos y porcentajes. Por otra parte, los resultados indican que según el modelo multidimensional, se encontraron correlaciones bajas y moderadas, positivas y negativas según el grupo del que se trate entre componentes de las actitudes y las calificaciones en la asignatura inglés. Aunque no hubo una correlación de 1 entre actitudes y conducta, se entiende que si existe dicha relación ya que la mayoría de los estudiantes tienen actitudes positivas en función de que la mayoría de ellos aprobaron la asignatura inglés. Se recomienda realizar estudios basados en la habilidad comunicativa de hablar particularmente en la técnica canción en los estudiantes adultos de bachillerato ya que sus actitudes hacia esta técnica difieren considerablemente con respecto a las actitudes hacia las otras tres técnicas investigadas y buscar relación no causal de componentes de las actitudes y rendimiento académico con otras técnicas. Los resultados revelan que es importante utilizar técnicas controladas en el aula de clases ya que la mayoría de los estudiantes tienen una actitud positiva hacia dichas técnicas.

Palabras clave: Actitudes, Componentes de las actitudes, rendimiento académico, habilidades comunicativas, inglés, adulto.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación fue diseñada para estudiar la influencia de los componentes de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés, adhiriéndose a la teoría del modelo multidimensional de las actitudes que está conformado por los componentes de las actitudes (afectivo, cognitivo y conductual) en relación al rendimiento académico de estudiantes adultos.

Este trabajo surgió a partir de postulados de otras investigaciones en los cuales se encontraron resultados contradictorios con respecto a la relación entre actitud y conducta. Sin embargo, se limitó al conocimiento de la relación solamente de los componentes de las actitudes con el rendimiento académico, sin profundizar en otros aspectos más complejos investigados por otros autores, tomando en cuenta que en otras investigaciones se ha encontrado dicha relación y en otras no.

Las actitudes del estudiante adulto son objeto de estudio ya que estas podrían influir en el rendimiento académico en el aula de clases en la asignatura inglés como lengua extranjera. Asimismo, se buscó analizar las teorías de las actitudes con respecto al aprendizaje del inglés dentro del aula de clases.

La importancia del estudio de las actitudes proviene de la contribución al campo de la Psicología Social y sus teorías, relacionado con el campo educativo. Con esa finalidad, se investiga en esta área para fomentar la constancia en el aprendizaje por parte de la población adulta quienes en razón de su edad presentan situaciones particulares y diferentes a estudiantes más jóvenes.

La conformación estructural de la investigación se diseñó por capítulos, los cuales están integrados por:

Capítulo I: En el que se establece el planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos y justificación.

Capítulo II: En el que se describe brevemente las diversas posiciones y conceptos relacionados con las teorías de las actitudes, incluyendo marco teórico: Antecedentes y bases teóricas de estudios realizados previamente a esta investigación.

Capítulo III: En el que se describe la metodología empleada en base al enfoque cuantitativo.

Capítulo IV: En el que se especifica el análisis e interpretación de resultados obtenidos de los instrumentos aplicados a la muestra seleccionada.

Capítulo V: En el que se describen las conclusiones y recomendaciones provenientes de los resultados cuantitativos y su contribución a cada uno de los objetivos planteados.

Referencias y anexos: en el que se nombran las fuentes consultadas, un modelo del instrumento utilizado y otros datos.

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estudiante adulto debería poseer buenas calificaciones ya que se ha decidido a retomar los estudios de bachillerato, previamente abandonados a la etapa de educación de adultos. Posiblemente, los componentes de las actitudes (afectivo, cognitivo y conductual) hacia el aprendizaje del inglés intervienen en el aprendizaje efectivo del mismo y manifestarse o expresarse en el aprendizaje de las cuatro habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar el inglés de bachillerato (Brown, 2001; Minera, 2010). El componente afectivo, podría intervenir, ya que el interés por el inglés, a su vez influenciado por materiales didácticos interesantes y provenientes de diversas fuentes como la música, libros especiales, internet, etc., podría aumentar las calificaciones. En lo cognitivo, posiblemente interviene que el adulto por su edad avanzada, pretende mejorar o aprender mucho mejor el inglés que cuando era adolescente; igualmente, debido también a otras causas tales como el ascenso en el empleo, mejor remuneración, hijos que mantener y educar; lo que haría que este estudiante adulto le parezca que es importante estudiar inglés para mejorar su calidad de vida y la de sus familiares. En lo conductual, posiblemente interviene las intenciones de los estudiantes de estudiar, bien sea de aprender más inglés o de no tener intención alguna de aprender.

Dichas intenciones, a su vez podrían estar influenciadas por previos éxitos del estudiante en el aprendizaje, posiblemente con la contribución de docentes, y familiares desde muy temprana edad o posteriormente.

Adicionalmente, el contacto con la complejidad del aprendizaje podría a su vez influir en las actitudes y dichas actitudes en las notas (conducta) al mostrar preferencia por alguna técnica o actividad en el aula de clases. Las consecuencias en este sentido, determinarían que, en caso de haber relación entre componentes de las actitudes y calificaciones escolares, la formación académica exitosa o la deserción del sistema educativo, el rendimiento y la formación de actitudes. Esta situación incluye gustos e intereses y el cumplimiento de las exigencias sociales (González, 2006; Cuervo, 2009). De persistir estas situaciones, quizás el alumno debería darle más importancia a estos tres componentes para que sus actitudes no afecten el rendimiento académico.

Al realizar una observación en una clase de adultos de bachillerato, se puede constatar que existen algunas deficiencias en términos de calificaciones que bien podría estar sustentado en la influencia en sus actitudes o las actitudes podrían estar influyendo en dichas calificaciones. Asimismo, algunos estudiantes poseen calificaciones altas que difieren de la mayoría de ellos, con calificaciones bajas. Según este sondeo, las calificaciones podrían tener alguna relación con las actitudes en general con el objeto de la actitud, en esta población en particular, en caso de que las mismas tengan alguna relación con las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en bachillerato.

Según Sánchez y Mesa (s/f) las actitudes han sido estudiadas por muchos años y básicamente, cumplen una función de estimación personal y de adaptación, entre otros, lo que permite que sean objeto de estudio. Al observar a los estudiantes adultos de bachillerato, surgen interrogantes tales como: ¿Qué actitudes poseen estos estudiantes considerando que han decidido continuar sus estudios en la edad adulta? ¿Existe relación entre sus actitudes y sus calificaciones? Para responder a ello, se puede buscar conocer lo que ellos piensan relacionado a cómo actúan (relación actitud con

la conducta). Estas previas interrogantes fueron respondidas parcialmente con base en la teoría de las actitudes que dice que las actitudes están formadas por tres componentes: afectivo, cognitivo y conductual (Sánchez & Mesa, s/f; González, 2006; Rangel, Núñez & Albarrán, 2009). En este sentido, se buscó conocer si este estudio proporciona evidencia sobre la existencia o no de correlación no causal entre estos tres componentes y las calificaciones escolares (conducta) (Navarro, 2003). Es decir, se buscó conocer si este estudio apoya a los autores que postulan que existe relación entre actitudes y conducta o a los que sugieren que no existe dicha relación (Hayes, 1999; Castro, 2002).

Los componentes de las actitudes han sido objeto de estudio por diversos autores con diversos aportes a la teoría de las actitudes, cuyas variables se pueden expresar en valoraciones cuantitativas. Por una parte, no siempre se ha encontrado relación entre actitudes y conducta; por otra parte, se han hecho muchas referencias con respecto a las actitudes. No obstante, existe el modelo multidimensional de las actitudes: el componente afectivo, el componente cognitivo y el componente conductual (Castro, 2002). Según Sánchez y Mesa (s/f), las actitudes se pueden determinar a partir del interés (componente afectivo), creencias (componente cognitivo) e intenciones conductuales (componente conductual). En efecto, esto puede ser determinado por grados e intereses (Rangel et al., 2009) y opiniones hacia el objeto de la actitud (González, 2006; Delfín, 2007). A partir de allí, se investigó específicamente si el estudiante tiene interés por el objeto de la actitud, si le otorga importancia al objeto de la actitud y si tiene intenciones de aprender sobre el objeto de la actitud, junto con la correlación que se obtuvo con la variable calificación en la asignatura inglés.

Estas calificaciones son lo que Navarro (2003) denomina “rendimiento académico” (p. 2) y que se expresa en las calificaciones escolares que es una variable que según Redondo (1997 citado en Navarro, s/f) se genera por

una situación en la que el estudiante se adapta a los medios, cultura y exigencias de las instituciones educativas.

Asimismo, según Sánchez & Mesa (s/f), las actitudes están dirigidas hacia algo, conocido como el "objeto de la actitud" (p. 13).De igual manera, Briceño (2006 citado en Rangel, Núñez & Albarrán, 2009) define la actitud, entre otros, como un "estado interno" hacia un "objeto" determinado (p. 18). Al respecto, en la presente investigación se entendió como objeto de la actitud lo que Brown (2001) denomina como "técnicas controladas" (p 134). Se limitó a conocer cuatro técnicas controladas como objeto de los tres componentes de las actitudes. Dentro de este marco, se esperó obtener un conocimiento delimitado y concreto, sin importar si los docentes hayan aplicado o no dichas técnicas en clase en el grupo adulto que se estudió, ya que el objeto de la actitud en este caso se trató del aprendizaje del inglés (cuatro técnicas controladas). Según Brown (2001), estas técnicas controladas fueron propuestas para la enseñanza de una lengua extranjera por Crookes y Chaudron en 1991, mediante la elaboración de una taxonomía de técnicas. En el caso de las técnicas controladas, el docente ejerce control en el aula; por esta razón, al preguntarle al estudiante sobre sus actitudes (componentes) hacia estas técnicas, se buscó saber si el estudiante tiene actitudes favorables a que el docente ejerza control en el aula. Las técnicas que se tomaron como objeto de la actitud fueron: la canción, la traducción, la evaluación y la explicación de contenido en el aula de clases, en relación a dicha taxonomía. Esto se realizó de manera más específica buscando conocer las actitudes hacia leer, escribir, escuchar y hablar la traducción, la canción, la evaluación y la explicación; ya que según Brown (2001), leer, escribir, hablar y escuchar el inglés son formas de enseñanza de una lengua extranjera.

Según Castro (2002) se ha intentado dejar claro que existe relación entre actitudes y conducta. También Baron y Byrne (2002 citados en Laca,

2005) han reseñado esa posición. No obstante, existen estudios que indican que la actitud no determina la conducta (Myers, 2005; Hayes, 1999). Igualmente, Castro (2002) refleja que Lapière, Wicker, Fisbein y Ajzen y Davidson y Jaccard expresaron dudas con respecto a la relación entre actitudes y conducta obtenida por otros investigadores; por ejemplo, dudas con respecto a la metodología empleada para obtener los resultados.

En este orden de ideas, un caso especial de posible falta de relación entre los componentes de las actitudes y conducta es el caso de los estudiantes de edad adulta de bachillerato, ya que ellos podrían tener muchos intereses, otorgamiento de importancia e intenciones favorables a las técnicas controladas y posiblemente sus calificaciones no son reflejo de sus actitudes. Tal es el caso de una observación realizada a estudiantes adultos de bachillerato de un liceo que sugieren que tienen buenas actitudes ya que asisten a clases y se mantienen en el sistema educativo a pesar de otras obligaciones correspondientes a su edad, situación económica, hijos que atender, etc. Sin embargo, muchos de ellos demostraron en una prueba escrita calificaciones deficientes. Aunado a ello, hay pocas investigaciones en la Universidad de Los Andes que traten sobre el tema de los adultos en situación de aprendizaje y las actitudes.

A partir de estas evidencias y de las grandes teorías, se procedió a conocer la relación existente entre los componentes de las actitudes hacia cuatro técnicas controladas del aprendizaje del idioma inglés y el rendimiento académico en los estudiantes adultos de un liceo nocturno. Para lograrlo, se formulan las siguientes preguntas de investigación y sus respectivos objetivos:

¿Cuáles son los componentes de las actitudes (afectivo, cognitivo y conductual) hacia cuatro técnicas controladas (traducción, canción,

evaluación y explicación de contenido) del aprendizaje del inglés de los estudiantes adultos de un liceo nocturno"?

¿Cuál es el rendimiento académico (calificaciones en la asignatura inglés) de los estudiantes adultos de un liceo nocturno?

¿Cuál es la relación entre los componentes de las actitudes (afectivo, cognitivo y conductual) hacia cuatro técnicas controladas (traducción, canción, evaluación y explicación de contenido) y las calificaciones en la asignatura inglés de los estudiantes adultos de un liceo nocturno?

1.2. OBJETIVO GENERAL

Analizar la relación existente entre los componentes de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés y el rendimiento académico en los estudiantes adultos.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Indagar sobre los componentes de las actitudes (afectivo, cognitivo y conductual) hacia cuatro técnicas controladas (traducción, canción, evaluación y explicación de contenido) del aprendizaje del inglés de los estudiantes adultos de un liceo nocturno.

2. Identificar el rendimiento académico (calificaciones en la asignatura inglés) de los estudiantes adultos de un liceo nocturno.

3. Estudiar la relación entre los componentes de las actitudes (afectivo, cognitivo y conductual) hacia cuatro técnicas controladas (traducción, canción, evaluación y explicación de contenido) y las calificaciones en la asignatura inglés de los estudiantes adultos de un liceo nocturno.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Según Stracuzzi y Pestana (2006), La justificación de la investigación "indica el por qué se quiere hacer una investigación. Expresa las razones tanto personales como generales del investigador" en lo "Teórico, metodológico y práctico" (p. 65) y con criterios de optimización señalados por Hernández, Fernández y Baptista (2010). Esto incluye la revisión y ampliación del concepto de actitudes, conformada como tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual (Wenden, 1991 citado en Al-Tamini y Shuib, 2009). De ello, se derivan básicamente las consiguientes formulaciones:

Fomentar la permanencia en el sistema educativo podría implicar detectar y asimilar los componentes de las actitudes que refuercen el agrado y la constancia en el estudio y el interés por el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Hoy en día, aprender otra lengua es muy importante para desempeñarse en diversos ámbitos del mundo laboral y personal. Muchas veces, los estudiantes no prestan atención consciente hacia las actitudes y aunque el aprendizaje de los idiomas es un proceso complejo, a veces los métodos de enseñanza no cumplen satisfactoriamente sus fines debido a la ausencia de programas de mejoramiento de las actitudes. Es importante la simbiosis entre mente y acción, entre otros aspectos, para evitar que el aprendizaje se vuelva algo tedioso. Para ello existen diversas teorías y conocimientos de los procesos de la mente, pero muy pocas veces se indaga sobre su aplicación práctica.

La relevancia conlleva la aplicación de los fundamentos teóricos en el área de la investigación educativa y de los tres aspectos, que conforman los componentes de las actitudes junto con las teorías antagónicas a las mismas. A partir de este postulado, se detecta una necesidad de comprobar dichas teorías en el área del aprendizaje del inglés, más específicamente tomando como denominador la edad avanzada. Por otra parte, existen pocas

investigaciones sobre el tema en la localidad. En este caso, es relevante reconocer la actitud del adulto que lo mueve a continuar sus estudios para lograr su culminación exitosa, siendo importante mantener esa motivación e incluso, mejorarla.

Es relevante debido a la construcción del instrumento basado parcialmente en otros instrumentos limitados a los tres componentes de las actitudes: afectivo, cognitivo y conductual y que formula una base para otras investigaciones. En este sentido, es dada la importancia que tiene para el adulto obtener una herramienta que le permita mejorar su calidad de estudio y futuro desempeño laboral, en un mundo cada vez más exigente en cuanto a la adquisición de una segunda o más lenguas extranjeras en áreas tales como el manejo de ordenadores (computadoras): internet, programas de software, etc.

Por otra parte, contribuye al aporte de evidencia con respecto a las previas teorías de los componentes de las actitudes y el análisis de dichas teorías. Asimismo, aumenta el conocimiento que contribuya a desarrollar las líneas de investigación de la Universidad de Los Andes y su elaboración en el campo de las lenguas extranjeras, cuya enseñanza forma parte integral de la labor educativa universitaria de dicha institución.

Es pertinente ya que se basa en el reconocimiento del hecho educativo como pilar fundamental del progreso de las naciones y su modalidad particular para adultos, junto con la continuación de las líneas de investigación de la Universidad de Los Andes. En consecuencia, es una continuación de previas investigaciones en el campo de las actitudes, pero pocas veces realizado en la localidad, basado en el trabajo sobre las actitudes realizado por Rangel et al. (2009) en la Universidad de Los Andes, quienes sugirieron en su trabajo profundizar la investigación en varios aspectos de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés En este sentido, fue

establecido como una continuación de esa investigación, pero aplicado a dos campos novedosos: el adulto en situación de aprendizaje y el rendimiento académico como un todo expresado en la evaluación cuantitativa de los aprendizajes en el liceo por parte del docente. Esto con la consiguiente adaptación de diversas encuestas sobre actitudes y aplicado a un grupo de estudio de la actualidad y la localidad.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Después de realizar una revisión de la literatura disponible en diversas fuentes, se obtuvo diversos enfoques y teorías relacionados con el tema para investigar, que sirvieron para establecer los antecedentes y la primera fase de constitución del marco teórico, que se amplió posteriormente en la fase de arqueo bibliográfico (Hernández et al., 2010). Los criterios establecidos fueron: la búsqueda de teorías relacionadas con las actitudes, el aprendizaje del adulto, la taxonomía de técnicas controladas y el rendimiento académico.

Asimismo, la obtención de fuentes actualizadas fue difícil en el caso de algunos tópicos, debiéndose recurrir a la fuente originaria, en virtud de que tanto en las referencias como en algunos antecedentes, solo se citaban extractos, lo cual podría limitar el análisis e interpretación de los aspectos teóricos tratados en este capítulo.

2.1 ANTECEDENTES

Los autores Tragant y Muñoz (2000) investigaron sobre las actitudes, en un trabajo subtitulado *Estudio sobre la actitud y la motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.* Dicho trabajo consiste en una investigación más amplia cuyo título es *Segundas lenguas adquisición en el aula*. Este trata sobre los efectos de la edad en el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto de la educación pública primaria y secundaria, cuyo diseño fue

en parte longitudinal y en parte transversal. Se utilizó un cuestionario y pruebas lingüísticas de conocimiento. Se obtuvieron porcentajes y frecuencias y se hizo prueba T. Se estudiaron a 923 sujetos del sistema educativo español, 47% masculino y 53% femenino de siete centros distintos de la ciudad de Barcelona, cuya población es heterogénea, en base a clase socioeconómica y edad. Las edades se ubicaron entre un promedio de 10,9 años y 12,9 años de edad. Posteriormente, se evaluó a los mismos alumnos cuando tenían más edad, 14,9 años y 17,9 años. Los resultados fueron: No se encontró diferencias significativas entre la edad de inicio y la edad posterior de su actitud hacia el inglés (comenzar a los ocho u once no afecta la actitud global), las horas de clases parecen tener efecto positivo en la motivación y cuando la actitud es positiva, se tiende a obtener mejores resultados académicos en las pruebas y en casi todas las clases. El estudio encontró un aumento progresivo de las actitudes positivas hacia el inglés según las horas de clases recibidas, y el desinterés hacia el inglés es debido a factores externos (actitud negativa hacia la clase de inglés), mientras que los estudiantes con más horas de clases atribuyen esta actitud negativa a factores personales (falta de interés y poca autoconfianza). Cuando los alumnos tienen actitudes positivas, la diferencia entre grupos está relacionada con la edad. Todo ello relacionado con orientaciones, actitudes, interés, predisposición y autoconfianza.

Con respecto a Delfin (2007), realizó un trabajo titulado *Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés,* del Instituto Universitario de Tecnología del Estado Trujillo, Extensión Boconó. Su propósito fue determinar la actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Seleccionó el enfoque cualitativo con metodología fenomenológica-interpretativa. La información fue recolectada mediante una entrevista, validada por siete expertos del área de idiomas y de la investigación cualitativa. La muestra estuvo conformada por

unidades de estudio escogidas intencionalmente e integrada por tres estudiantes de la carrera de Servicios de la Hospitalidad del Instituto Universitario de Tecnología del Estado Trujillo Extensión Boconó y tres estudiantes de la carrera Hotelería del Instituto Universitario de Tecnología de Ejido, bajo tres criterios: ultimo nivel de inglés (inglés IV), estudiantes de educación superior y pocos alumnos, debido a la naturaleza del enfoque fenomenológico. Hizo una etapa de descripción protocolar y una estructural de los resultados, incluyendo aspectos afectivos, cognitivos y conductuales como unidades de análisis y presentó las respuestas a las preguntas de la entrevista aplicada a los estudiantes. Concluyó que en la vía de expresión cognitiva y afectiva, la actitud es de acercamiento pero que en la vía conductual es de desconfianza hacia el aprendizaje debido a que no logran una competencia comunicativa efectiva en inglés. Los estudiantes hicieron una atribución causal de esto a factores internos y externos. Descubrió que en la categoría superior del estudio existe bipolaridad, unipolaridad y ambivalencia actitudinal, lo que significó la creación de condiciones interactitudinales e intraactitudinales consistentes e inconsistentes. Además creó lineamientos prácticos constructivistas para propiciar actitudes de acercamiento hacia el objeto de la actitud.

Por su parte, Rangel, Núñez & Albarrán (2009) llevaron a cabo una investigación denominada *Actitud hacia los tiempos verbales del inglés de los estudiantes de quinto año de bachillerato de la parroquia Spinetti Dini de la ciudad de Mérida*. Para lograr su objetivo, establecieron conocer los componentes actitudinales hacia el aprendizaje del inglés en adolescentes, identificar factores intervinientes en las actitudes y analizar la relación entre estos y el conocimiento de los tiempos verbales en inglés. Optó por el enfoque cuantitativo y correlacional, no experimental. La población estuvo conformada por 512 estudiantes y cuya muestra fueron 116 estudiantes de diversas instituciones de la parroquia respectiva. Su instrumento se basó en

el escalamiento tipo Likert y en una prueba objetiva. Los resultados fueron que la mayoría de los encuestados poseen un sentimiento positivo hacia el aprendizaje de los tiempos verbales, las subdimensiones del contacto docente con el alumno y el entorno social son determinantes en el estímulo para aprender; existe la posibilidad de la influencia de los padres, los medios de comunicación y el comportamiento del docente en las actitudes, la prueba de conocimiento reveló un bajo nivel de conocimiento y el análisis correlacional fue negativo; señalando que, sin embargo, algunos autores sostienen que si existe dicha correlación.

Estos antecedentes se establecieron debido a que se obtuvo relación entre actitudes y comportamiento (cuando la actitud es positiva, se obtuvieron mejores resultados académicos), se estudiaron los tres componentes de las actitudes: el afectivo, el cognitivo y el conductual; describiendo una atribución causal y en adultos universitarios y los estudiantes adultos poseen actitudes favorables hacia el aprendizaje. Se observó que son de tipo cualitativo y cuantitativo, dependiendo del caso de que se trate y permitieron analizar investigaciones actualizadas y en países de habla hispana.

2.2 BASES TEÓRICAS

La teoría de las actitudes cuenta con diversas definiciones y contradicciones (Sánchez & Mesa, s/f). De allí parten las diversas definiciones que se enmarcan en diversas investigaciones extensas realizadas hasta el momento y de las cuales deriva esta investigación que, así mismo, constituyen teorías para fundamentar la investigación de los componentes de las actitudes.

Al respecto, existe la teoría de los componentes de las actitudes (Rangel, Núñez y Albarrán, 2009; Cuervo, 2009) que constituye abundante evidencia teórica.

2.2.1 LAS ACTITUDES

Con respecto a las actitudes, Sánchez & Mesa (s/f) afirman que las mismas “pueden agruparse en un bloque, llamado “modelo multidimensional” que integran tres componentes (afectivo, cognitivo y conductual) y que también existe una relación entre los mismos y de relación de estímulo con respuesta” (p. 23).

2.2.1.1 DEFINICIONES DE LAS ACTITUDES

Con respecto a las actitudes, diversos autores se han referido y definido a las mismas, entre cuyas definiciones se encuentran las siguientes:

1) Gardner y Lambert (1972 citado por Ellis, 1999) la definen como “La persistencia que muestra el aprendiz en alcanzar una meta” (p. 117).

2) Al respecto, Myers (2005) afirma que “son creencias y sentimientos que predisponen nuestra reacción ante los objetos, las personas y los acontecimientos” (p. 698) y que, según Wicker (1971) citado por Myers (2005) “aunque la mayor parte de los individuos suponen que un cambio en la actitud puede modificar el comportamiento, en docenas de estudios que se llevaron a cabo durante la década de los 60, se desafió esta opinión” (p. 698).

3) Dawes (1972 citado por González, 2006) la define como "Un afecto o disponibilidad para responder de cierta manera frente a un objeto o fenómeno social que está relacionado con un componente valorativo. Con el afecto se está en pro o en contra de algo y con disponibilidad se acepta o se rechaza" (p. 1).

4) Morales (2000 citado en Cuervo, 2009) la define como una “predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera, valorativa, favorable o desfavorable ante un objeto (individuo, grupo, situaciones, etc.)” (p. 25).

2.2.1.2 CARACTERISTICAS DE LAS ACTITUDES

González (2006), acota las siguientes características comunes a las definiciones de actitudes:

> 1.- La actitud es una predisposición.
>
> 2.- Es un principio de organización de los comportamientos en relación con un objeto o situación.
>
> 3.- Se forma y puede modificarse. Es plástica, aunque es una disposición relativamente persistente.
>
> 4.- Actúa sobre el estímulo con un papel motor constituyéndose con relación al objeto.
>
> 5.- En general, puesto que se sitúa en un nivel superior de la organización cubriendo comportamientos que van desde lo biológico a lo más estructural. Es una realidad psicosocial. (p. 1).

A este respecto, Laca (2005) señala que “el constructo actitud es probablemente uno de los más controvertidos en las ciencias sociales, a la par que uno de los más antiguos” (p. 118). Asimismo, sostiene que “el interés de los científicos sociales por el estudio de las actitudes se ha enfocado tradicionalmente en su hipotética relación con los comportamientos” (p. 118).

Por su parte, Castro (2002) destaca ciertas características de la población con referencia a la concepción general de las personas con

respecto al concepto de las actitudes. De esta manera, nombra las siguientes concepciones:

1) Se adquieren a raíz de la experiencia tanto individual como grupal.
2) Poseen una alta carga afectiva y emocional, reflejando deseos, voluntad y sentimientos.
3) Indican respuestas de aceptación o rechazo.
4) Representan una evaluación de algo o de alguien.
5) Están conformadas por una dimensión múltiple conformada por los tres componentes: afectivo, cognitivo y conductual.
6) No se pueden analizar directamente sino a través de respuestas.
7) Su significado social se puede determinar en los planos individual, interpersonal y social.
8) Se aprenden y son susceptibles de ser fomentadas, reorientadas y cambiadas.
9) Representan una tendencia a la acción.

Por otra parte, se señala que las actitudes son un constructo social con una implicación en el campo educativo.

Según Stracuzzi & Pestana (2006) " las actitudes medidas por escalas se interpretan en términos analíticos, no como hechos sino como síntomas" (p. 165). Adicionalmente, conciben las actitudes según diversas definiciones paralelas a las definiciones conceptuales. En este sentido admiten las siguientes características de las actitudes:

Creencias: actitudes en o sobre algo.

Opinión: Evaluaciones tentativas, no fijas, sujetas a cambios y no comprometedoras para el individuo.

Valor: Referencias que sirven de guía para la evaluación de la experiencia y la conducta.

> Fe: Actitud con alta carga emocional o afectiva. Describe una creencia específica de la persona.
>
> Dirección: La actitud del sujeto puede ser positiva, negativa o neutra hacia el objeto.
>
> Intensidad: es alta si el sujeto está fuertemente convencido de que la actitud es justificada y baja si el sujeto no piensa así.
>
> Estabilidad: La actitud es estable si permanece invariable durante un largo período de tiempo.
>
> Fortaleza: Una actitud es fuerte si, por ejemplo, es difícil de cambiar a través de la persuasión y suave si cambia fácilmente.
>
> Importancia: Es grande la importancia, si influye sobre la conducta de una persona en muchos campos de actividades (p. 165).

Para Sánchez & Mesa (s/f) las actitudes poseen elementos comunes a consideración:

1) Hay consistencia o congruencia entre las actitudes.
2) Aunque no existe una implicación directa en la relación de la actitud con la conducta, normalmente una actitud tiene una implicación congruente con la conducta.
3) La actitud expresa un sentimiento, denominado positivo o negativo.
4) Son estables y permanentes, aunque pueden ser cambiadas.
5) Se aprenden de diversas formas, según el contexto y la socialización.
6) Intervienen en el conocimiento, haciendo que el individuo busque conocer lo que es favorable a su actitud y a no poner atención a lo que es desfavorable a su actitud.
7) Son transferibles, pudiendo hacerse generalizaciones según la situación de varias formas.

En otro orden de ideas, Castro (2002) explica que las actitudes se manifiestan de tres formas distintas pero con una esencia, una unidad, porque se trata de la misma actitud manifestada en tres componentes. En

segundo término, la actitud forma una respuesta que es susceptible de ser medida. Esta medición se puede realizar de diversas formas, cuyos instrumentos se basan en escalas tales como la escala de Likert (Hernández et. al., 2010). Adicionalmente, recalca que la respuesta, según dicha medición, debe ser positiva o negativa. Por otra parte, señala que las personas que no han tenido experiencias con el objeto de la actitud, podrían carecer de creencias sobre ese objeto. Asimismo, señala la existencia de la inconsistencia entre actitud y conducta, que puede ser cognitiva o afectiva, y se refiere a la contradicción entre creencias o sentimientos hacia el objeto de la actitud. En otro orden de ideas, señala que las "conductas están influenciadas (afectadas) por muchos otros factores, además de las actitudes" (p. 49) y "la conducta está muy relacionada con las intenciones de las personas" (p. 49).

2.2.1.3 COMPONENTES DE LAS ACTITUDES

El modelo multidimensional (Sánchez & Mesa, s/f) y que también es descrito como dominios cognitivos, conativos y afectivos (Hayes, 1999), describen básicamente tres componentes de las actitudes. Así mismo, esta postura es defendida por Rosenberg y Hovland (1960 citados en Hayes, 1999):

> La idea de los dominios cognitivo, conativo y afectivo de la psique humana se ha mantenido viva en la teoría de la actitud. Se ha visto que las actitudes tienen tres dimensiones: una dimensión cognitiva, que incluye las razones y explicaciones que las personas darán sobre por qué sostienen una actitud concreta; una dimensión afectiva, que incluye la forma en que se sienten las actitudes propias, y una dimensión comportamental, o conativa, que está relacionada con la forma en que actuamos en las actitudes que mantenemos (…..) Por ejemplo, la dimensión cognitiva de una actitud está a menudo indicada por lo que alguien dice. La dimensión afectiva puede evaluarse a partir de las descripciones verbales de cómo se sienten las personas, o de sus reacciones fisiológicas a la actitud objeto, o de las expresiones faciales, postura u otras formas de comunicación no verbal. (p. 418).

En este sentido, las actitudes están conformadas por tres aspectos que según este modelo consta de tres partes a saber:

2.2.1.3.1 COMPONENTE COGNITIVO

González (2006) lo define como "El componente cognoscitivo o perceptivo, es la idea, la categoría utilizada, al pensar valorada cognoscitivamente, y a él pertenecen primordialmente los conjuntos de opiniones, las categorías, los atributos, los conceptos" (p. 9). Sánchez & Mesa (s/f), lo define como "podrán ser más o menos erróneos, o muy parciales, los conocimientos que una persona tiene sobre un objeto, pero por si mismos son suficientes para fundamentar una actitud" (p. 24). Igualmente, Cuervo (2009) lo define como "el dominio de hechos, pensamientos, conocimientos y opiniones" (p. 27).

2.2.1.3.2 COMPONENTE AFECTIVO

González (2006) lo define como "sería la emotividad que impregna los juicios. La valoración emocional, positiva o negativa, acompaña a las categorías asociándolas a lo agradable o a lo desagradable" (p. 10) y para Sánchez & Mesa (s/f) "conocido un objeto es posible y probable que se asocien con sentimientos de agrado y desagrado a tal conocimiento, especialmente si los referentes son de alguna importancia (interés, valor) para el sujeto" (p. 24). Igualmente, Estrada, Batanero & Fortuny (2002) lo define como "expresiones de sentimiento hacia el objeto de referencia" (p. 81).

2.2.1.3.3 COMPONENTE CONDUCTUAL

González (2006) lo define como "la inclinación a actuar de un modo determinado ante un objeto, un sujeto o un acontecimiento" (p. 10) llamado también reactivo. Sánchez & Mesa (s/f) lo expresan como "intenciones

conductuales o tendencias de acción en relación a una actitud. Es el aspecto dinamizador de una actitud. Se trata de una consecuencia de la conjunción de los dos componentes anteriores" (p. 24). Al respecto, Castro (2002) señala que "muestran las evidencias de actuación a favor o en contra del objeto o situación de la actitud" (p. 40) y "las intenciones de conducta" (p.40-41).

2.2.1.4 FUNCIONES DE LAS ACTITUDES

Sánchez & Mesa (s/f) reflejan que las actitudes cumplen una función de estimación personal para prepararse ante algo y de adaptación y evitación de confrontación. En este sentido, define cuatro funciones básicas que son: 1) auto defensivas, 2) instrumental, adaptativa o utilitaria, 3) expresiva del conocimiento y 4) expresiva de valores. Cuervo (2009) y Sánchez & Mesa (s/f) las definen de la siguiente manera:

1) FUNCIÓN AUTODEFENSIVA

Ejerce una función de protección hacia alguien de algún sentimiento negativo hacia sí mismo o a un grupo en específico, con proyecciones de sentimientos hacia otras personas.

2) FUNCIÓN INSTRUMENTAL, ADAPTATIVA O UTILITARIA

La necesidad de obtener un premio o evitar un castigo interviene en la modelación de las actitudes, ayudando a las personas a alcanzar algún objetivo.

3) FUNCIÓN EXPRESIVA DEL CONOCIMIENTO

El conocimiento es una guía para lograr satisfacer alguna necesidad contribuyendo también a organizar nuestro concepto del mundo (dimensiones) evaluando las informaciones en base a experiencias. Por otra parte, permite la simplificación y comprensión del mundo. De este modo, se forma una base de referencias que permite ahorrar tiempo y esfuerzo. La mayoría de las actitudes cumplen una función de comprensión de la realidad.

Cuando un individuo se encuentra con un objeto de actitud, interviene la memoria de la evaluación que este hizo bien sea positiva o negativa y, en base a esta evaluación de ese objeto de actitud, se toman decisiones sin tener que evaluarlo de nuevo ya que dicha evaluación ya se encuentra en la memoria de dicho individuo.

4) FUNCIÓN EXPRESIVA DE VALORES

Esto conlleva la expresión de conductas contribuyendo a la formación pública y privada de un auto concepto y también de los valores más importantes de un sujeto.

2.2.1.5 EVIDENCIAS DE RELACIÓN ENTRE ACTITUDES Y CONDUCTAS

Según Barón y Byrne (2002, citado en Laca, 2005), se detectó que "en situaciones donde la presión de tiempo es elevada, el vínculo actitud-comportamiento tiende a ser más fuerte que en situaciones que en situaciones donde no hay presión" (p. 119). A este respecto, se reconoce que muchos investigadores no afirman la existencia de relación entre actitudes y conducta pero que cuando el individuo se encuentra influenciado por el factor tiempo, tiende a haber cierta relación. Asimismo, se identifican ciertos elementos denominados "moderadores" (p. 121) que intervienen en la relación entre las actitudes y la conducta. De estas evidencias, se comprende que dichos moderadores debilitan la influencia de las actitudes sobre el comportamiento, sin eliminarla por completo.

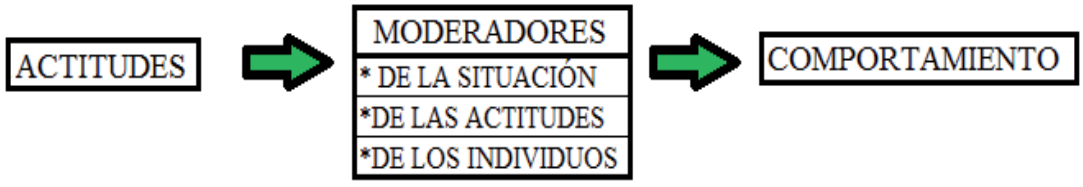


Tabla 1. Moderadores entre las actitudes y la conducta (Laca, 2005)

2.2.1.5.1 ESTUDIOS DONDE NO SE HA ENCONTRADO RELACIÓN ENTRE ACTITUDES Y CONDUCTA

Existen estudios que indicaron que no existe relación entre actitudes y comportamiento (Hayes, 1999). Un ejemplo de ello es la correlación encontrada por Wicker entre actitudes y conductas, que no superó el valor de 0,30 (Sánchez & Mesa, s/f). Así mismo, Hayes (1999) hizo una comparación pertinente basado los estudios de Lapière (1934) sobre la atención ofrecida en establecimientos turísticos a una pareja china en Norteamérica (aunque con algunas observaciones relacionadas con la época y la cultura norteamericana de ese momento) agregando que "Uno de los problemas con el modelo de Rosenberg y Hovland, sin embargo, es el hecho de que las personas no actúan de modo coherente con sus actitudes" (p. 418). González (2006) se refiere a este hecho de la siguiente forma:

> Las actitudes implican lo que se piensa, se siente y cómo gustaría comportarse respecto de un objeto de actitud. Pero el comportamiento no es siempre lo que gustaría, sino también lo que creemos que debemos hacer, es decir, por las normativas sociales, costumbres o consecuencias que se esperan del comportamiento (….) no existe unanimidad en cuanto al papel psicológico desempeñado por las actitudes en relación a la conducta vinculada con las mismas. (p. 1).

Según Sánchez & Mesa (s/f) "el modelo de Fishbein y Ajzen, la teoría de la acción razonada, la actitud no está directamente relacionada con la conducta, sino con la intención de llevar a cabo una conducta" (p. 29). Asimismo, explica que Lapière concluyó que existe una diferencia entre las reacciones verbales ante situaciones simbólicas diferenciadas de las verdaderas reacciones a situaciones reales. Expone que en los estudios de Wicker se encontró que la correlación entre actitud y comportamiento no es mayor a 0,30. Incluso, según Hayes (1999), existe la teoría de Newcomb sobre el equilibrio interpersonal, en el cual se señala que algunos investigadores observaron que existe un sesgo, denominado "sesgo de

positividad" (p. 421) y que se refiere a que se prefiere las actitudes positivas en vez de las negativas.

2.2.1.5.2 ESTUDIOS DONDE SE ENCONTRÓ RELACIÓN ENTRE ACTITUDES Y CONDUCTA

Gardner y Lambert (1972 citados en Minera, 2010) sugieren que las actitudes y sus variables afectivas tienen influencia en el aprendizaje de una lengua. Asimismo, según Castro (2002) los trabajos realizados por Thurstone, Dillehay y Kraus intentaron dejar claro que existe relación entre actitudes y conducta, junto con el realizado por Baron y Byrne (2002 citados en Laca, 2005). Según Sánchez & Mesa (s/f) la "congruencia" vinculado al "paradigma empirista" postula que existe relación entre actitud y conducta: "se caracteriza por la creencia en la existencia de una correlación perfecta entre la actitud y la conducta (…) Pero esta perspectiva se cuestionó por varias razones" (p. 19). Dicho cuestionamiento proviene de los estudios de Lapière y de Wicker. Por otra parte comenta que para Fishbein, además del modelo multidimensional, existe el "modelo expectativa-valor de las actitudes" (p. 24), en el que se describe que existe relación entre actitud y conducta, en el que formula lo siguiente:

> La actitud de la persona hacia un objeto de actitud (actitud hacia la compra de un abrigo de piel) es una función del valor de los atributos asociados al objeto (por ejemplo, pérdida ecológica importante) y de las expectativas, es decir, la probabilidad subjetiva de que el objeto de actitud esté caracterizado por esos atributos (es decir, compromiso de una persona hacia la ecología) (p. 24-25).

De acuerdo con este modelo, se establece una predicción basada en el valor y la expectativa que el individuo asocia a las características del objeto de la actitud. Por otra parte, de acuerdo con Hayes (1999), existe una teoría denominada "teoría de la acción razonada", en la que Ajzen y Fishbein postulan que las personas "normalmente se comportan de forma sensata, teniendo en cuenta la información disponible y considerando las

implicaciones de sus acciones" (p. 420). En este sentido, esta teoría propone que las intenciones, son más susceptibles para predecir la conducta acerca de la forma de como actuará una persona.

2.2.2 LA EDAD Y LA LENGUA EXTRANJERA

Ellis (1999) señala que "La evidencia disponible sugiere que la edad no altera la ruta de la adquisición" (p. 105) y que en el proceso de adquisición de una lengua extranjera están implicados factores cognitivos y afectivos. Por otra parte, Krashen (1982) considera que los adultos aprenden más rápido que los niños.

Según Palladino (1981 citado en Marquès, 2005) se estableció un cuadro comparativo señalando las diferencias entre jóvenes y adultos, que se refieren a las características particulares de ambos grupos y que pueden influir en el aprendizaje y/o forman parte del mismo. Para Brown (2001), muchas de las técnicas de enseñanza de niños se aplican a los adultos, con sus diferencias tales como: los adultos se adaptan mejor a conceptos y reglas abstractas y se adaptan mejor a materiales que no son intrínsecamente interesantes para ellos.

2.2.2.1 CONCEPTO DE ADULTEZ

Para Urquiza et. al, (s/f), El "Adulto es la persona, que además de su crecimiento físico ligado a la edad, evidencia un nivel de autonomía consagrado por la experiencia individual y colectiva y realiza a partir de sus necesidades un aprendizaje social que le permite resolver las situaciones de su medio social" (p. 1) En este sentido, expresa que el individuo se desarrolla en un ámbito donde se ejercen conductas cognitivas, conductas motrices y conductas afectivas. A partir de ello, destaca que se debe elegir un programa adecuado de enseñanza y las particularidades del alumno. Según Adam (1977) el proceso de convertirse en adulto es un proceso variable según la especie, alcanzando al final un crecimiento psico-social, integrando aspectos

tanto psicológicos como biológicos y mentales. Asimismo, señala que existe una “adultez psicológica” (p. 35), que se caracteriza por el “desarrollo de la actividad psíquica en su máximo grado” (p. 35), que se alcanza en edades comprendidas entre los 15 y los 18 años o bien, según otras investigaciones, entre los 15 y 16 años e incluso hacia los 20 años. A este respecto, explica que la característica de la “adultez psicológica, es la actuación responsable de quien sabe lo que hace, por qué lo hace y los efectos que derivan de su conducta” (p. 36). También admitió definiciones de carácter bilógico y sociológico, que describen cuestiones propias del aspecto físico del individuo en su etapa de desarrollo adulto y los procesos sociales en el que interviene la participación del individuo en la sociedad, incluyendo aspectos jurídicos, políticos y sociales.

2.2.2.2 PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE DEL ADULTO

Según Urquiza et. al., (s/f) existen leyes de aprendizaje del adulto. Las mismas están conformadas por leyes de:

- De preparación: El estudiante adulto presenta determinados niveles de madurez biopsicosocial que le confieren condiciones para un aprendizaje efectivo.
- De periodicidad: El aprendizaje debe realizarse con sistematicidad, tanto dentro como fuera de instituciones educativas. Cabría preguntarnos si siempre garantizamos la continuidad del mismo.
- De finalidad: Es importante que el estudiante esté consciente a qué será sometido o dicho de otro modo que se pretende de él, cuál debe ser su papel en el grupo y durante el proceso. Esta postura o actitud del estudiante puede explorarse en los momentos iniciales de la actividad para ser reforzada en otros momentos.
- Del ejercicio activo: El aprendizaje debe contar con un componente activo que movilice al estudiante.
- Del efecto: Los resultados del proceso deben ser catalogados como positivos por los estudiantes.
- De repetición: Las acciones tanto mentales como prácticas deben ser repetidas para que el estudiante alcance a dominarlas.

> Esto constituye un elemento central en la preparación de los diversos temas o actividades docentes. No basta la sola mención de las mismas.
>
> - De comprensión: Las relaciones entre objetos y fenómenos deben ser bien comprendidas por los estudiantes. De esto hemos hecho mención en momentos anteriores del trabajo.
> - De estructuración: Todos los elementos del contenido deben estar integrados tanto en la materia como en relación con otras. (p. 1).

A partir de estos pre-conceptos, se considera al adulto como un ser vinculante con su propio proceso de aprendizaje mediante la conciencia de estos procesos y una participación activa en su planificación y dominio de los contenidos.

2.2.2.3 ACTITUDES DEL ADULTO HACIA EL APRENDIZAJE

Según Urquiza et. al., (s/f), algunas actitudes potencian y otras obstaculizan el proceso de aprendizaje del adulto, por lo menos en fases iniciales de aprendizaje. En este sentido, refleja que algunas de las actitudes más comunes son la resistencia, el interés o desinterés, responsabilidad, evasión, etc., que deben ser manejadas adecuadamente. Asimismo, explica que el adulto aprenderá sólo lo que comprende, lo que reconoce como útil y lo que coincide con su experiencia. De igual manera, evoca tres dimensiones del proceso de educación de adultos, referidas a:

1) Saber: Los conocimientos.
2) Saber-hacer: capacidades y habilidades para un desempeño.
3) Ser: Dimensión actitudinal.

En síntesis, el aprendizaje está conformado por muchos factores relacionados entre sí, se encuentra en función del programa de estudio y es necesaria la contribución del estudiante en dichos procesos.

2.2.2.4 DIFERENCIAS ENTRE APRENDIZAJES ESCOLARES Y EL APRENDIZAJE DE ADULTOS

Para Palladino (1981, citado en Marquès, 2005), las diferencias entre aprendizajes escolares y adultos se pueden reseñar en el siguiente cuadro comparativo:

DIFERENCIAS ENTRE APRENDIZAJES ESCOLARES Y ADULTOS.	
ESCOLARES	**ADULTOS**
- Grupo homogéneo en edad, intereses y expectativas.	- Grupo heterogéneo en edad, intereses y aspiraciones
- Motivación para el estudio débil, incentivada e intermitente	- Motivación para el estudio intensa, espontánea y persistente.
- Objetivos difusos, impuestos, no valorizados y diferidos.	- Objetivos claros y elegidos, valorizados y actualizados. Se busca utilidad.
- Logros y éxito escolar relativamente ambicionados.	- Logros y éxitos muy deseados, impaciencia y ansiedad.
- Cierta indiferencia por los resultados.	- Mucha preocupación por los resultados.
- Más autoconfianza y menor susceptibilidad ante las observaciones y críticas.	- Inseguridad y susceptibilidad ante las críticas.
- Cierta irresponsabilidad, necesidad de sanción externa.	- Autorresponsabilidad y sentimientos de culpa.
- Pocas exigencias del medio social. Protección de la familia.	- Altas exigencias del medio social y laboral. Necesidad de satisfacer gran número de expectativas.
- Nada anterior entorpece la adquisición de nuevos conocimientos.	- Muchos conocimientos previos, experienciales más que académicos. Alta resistencia al cambio.
- Ritmo de aprendizaje rápido, mente fresca, perspicacia y detallismo.	- Ritmo de aprendizaje más lento, mente preocupada, razonamiento pausado.
- Cultura "integrada", más sistemática y organizada para el hábito de estudio.	- Cultura "mosaico" conocimientos yuxtapuestos y de fuentes heterogéneas.
- Personalidad en formación, ductilidad, posibilidades abiertas.	- Personalidad desarrollada, patrones de conducta establecidos.
- Mayor capacidad de memorización. Menor preocupación por entender o razonar	- Menor capacidad de memorización. Tendencia a relacionar y hallar aplicaciones concretas.
- Establecer pocas relaciones con los	- Mayor correlación de hechos y

hechos de vida. Le interesa la calificación lograda por cualquier medio.	conocimientos. Le interesa la calificación lograda por la capacidad adquirida. Pregunta para entender mejor.
- Limitado campo de experiencias. Pocos mecanismos de compensación para superar dificultades.	- Mayor campo de experiencia. Uso de mecanismos de compensación de ciertas deficiencias.
- Capacidad de esfuerzo intelectual más prolongado. Mayor perseverancia supeditada al interés.	- Menor capacidad de esfuerzo intelectual prolongado. Menor perseverancia a pesar del interés.

Tabla 2. Diferencias entre los aprendizaje escolares y adultos. Fuente: Marquès (2005)

No obstante, Adam (1977) explica que “los principios generales del aprendizaje son iguales para niños y adultos” (p. 83), pero señalando que los “contenidos, técnicas y procedimientos para interesar y sostener el aprendizaje varían en unos y otros” (p. 83). Al respecto, señala lineamientos comunes y diferentes para la enseñanza de adultos comparados con el de los niños, como por ejemplo que el adulto lleva consigo un acumulado de experiencias, el adulto asiste a la escuela por voluntad propia, los problemas propios de la edad pueden influir en el aprendizaje y el adulto reclama la incorporación inmediata del conocimiento para su vida laboral, etc. Asimismo, destaca que el docente debe adaptarse a las características particulares del adulto ya que el mismo no llega en las mismas condiciones psicológicas y biológicas al aula de clases que los estudiantes de menor edad.

2.2.2.5 EL HECHO ANDRAGÓGICO

Con respecto a la Andragogia, Calderón, Manzanilla & Carrillo (2013) reseñan diversas características de la Andragogía que son:

Interés por aprender.

Auto concepto de independencia.

Profesor en relación reciproca con los educando (Facilitador).

La experiencia del adulto contribuye ricamente al proceso de

aprendizaje.

El educando adulto selecciona los contenidos y el proceso de aprendizaje, atendiendo a sus intereses y necesidades individuales.

Educación como proceso para resolver problemas en el presente.

El Facilitador guía el proceso de aprendizaje y no controla la conducta en muchos aspectos.

El educando adulto es capaz de evaluar continuamente la utilidad de su aprendizaje anterior y de evaluar sus necesidades de futuro aprendizaje. (p. 17)

Dentro de este marco, para Torres, Fermín, Arroyo y Piñero (2000), existen dos principios de la Andragogía que son la "horizontalidad" y la "participación" (p. 25) en el que intervienen procesos relacionados con:

1) Horizontalidad: "El adulto aprende lo que quiere y cuando lo quiere hacer" (p.26) y porque sabe que es capaz de dirigir su aprendizaje. Asimismo, existen características a este respecto que son:

   a) Adultez: En la que ocurren procesos biológicos, psicológicos, sociales y ergológicos; de asumir responsabilidades y de tomar decisiones en el ámbito social.

   b) Experiencia: Es el valor de las vivencias que el adulto posee y que se forma en su estructura psíquica permitiéndole tomar decisiones.

Por otra parte, después de los cuarenta años, se manifiestan ciertas características como lo es el hecho de que la vista y el oído comienzan a

deteriorarse junto con la velocidad de las respuestas del sistema nervioso central.

2) La participación: se refiere a la motivación intrínseca que logra el adulto para consolidar sus metas y despojarse de frustraciones, tensiones o fracasos acumulados. A partir de ello, la Andragogía proporciona al adulto oportunidades de progreso, de manera tal que incide el entorno social en el que se desenvuelve.

En otro orden de ideas, recalcan que existen factores personales, domésticos y externos que conforman esta situación de aprendizaje a destacar:

1) Temores a aspectos nuevos en su aprendizaje.
2) Miedo a hacer el ridículo o a parecer como tal.
3) Inseguridad en la parte afectiva.
4) Sentimientos de inseguridad en el plano social.
5) Falta de gusto o agrado por la institución en la que se desenvuelve.
6) Actitudes negativas al proceso de aprendizaje.
7) Carencias monetarias.
8) Preocupaciones.

9) Incertidumbre sobre el valor de podría ejercer su esfuerzo posteriormente.

10) Impedimentos en la parte física o mental.

11) Dificultades para dejar el hogar e independizarse.

12) Problema de oposición de algún miembro de la familia cercano.

13) Cansancio por el trabajo que debe cumplir en horas diurnas.

14) Problemas ocasionados por dificultades para transportarse, entre otros.

2.2.3 TAXONOMÍA DE TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DE UNA LENGUA

Según Brown (2001), los autores Crookes y Chaudron en 1991 elaboraron tres grandes categorías de actividades que se pueden desarrollar en el aula. Estas actividades esencialmente están agrupadas en tres tipos de técnicas: controladas, semi-controladas y libres. Explica que las técnicas controladas están centradas en el profesor, son manipulativas y estructuradas, predicen las respuestas de los alumnos, entre otros. Por otra parte, señala que el docente posee diversos roles que se enmarcan en una situación de interacción. De este modo, el profesor destaca como "controlador" (p. 167) en el que ejerce un papel tradicional como controlador de la situación en el aula. Esto se conforma en todo momento en el aula. Asimismo, el docente puede predecir muchas de las respuestas del estudiante en la que interviene la escogencia de una técnica de enseñanza por parte del docente. A partir de ello, este momento es interactivo mediante el seguimiento de las instrucciones que el docente elija por parte de los alumnos, con un tiempo y planificación programados. De igual manera, se

concibe a las cuatro habilidades de desempeño en una lengua extranjera o segunda lengua como una manifestación fundamental y que se pueden ejercer dentro del aula de clases.

Dentro de este marco, recalca que la interacción ejerce una influencia tanto directa como indirecta por parte del docente. Al respecto, perfila las siguientes características:

1) Influencia indirecta: Comprensión de los sentimientos de los estudiantes a través de discusiones, aceptación sin amenazas, motivación a los estudiantes a continuar, uso de chistes, bromas, etc., uso de las ideas de los estudiantes, repetición de las respuestas de los estudiantes después de su participación, realización de preguntas, etc. Todo ello constituye un ejemplo de hacer más amena la clase. En estos puntos el estudiante debería sentirse más cómodo y por ende, participar en clases.

2) Influencia directa: En esta modalidad, el docente influye de la siguiente forma: Proporción de información, hechos, opiniones o ideas y retórica; corrección de errores de los estudiantes; cambio del comportamiento no aceptable, comunicación de enojo, desencanto o rechazo a ciertas conductas del estudiante.

Igualmente, se han descrito diversas técnicas con diversas funciones tales como técnicas para desarrollar la habilidad de hablar, técnicas para la enseñanza de acuerdo a la edad, ejercicios especiales, técnicas interactivas, etc., todos ellos con una intención: variaciones entre “manipulativo” y “muy comunicativo” (p. 130) donde una” técnica totalmente controlada” (p. 130) por parte de docente que la aplica requiere cierta predicción de la respuesta que suministra el estudiante.

2.2.3.1 TÉCNICAS CONTROLADAS

Según Brown (2001) las técnicas controladas poseen las siguientes características:

1) Centradas en el docente.
2) Manipulativas.
3) Estructuradas.
4) Predicción de las respuestas de los estudiantes.
5) Objetivos planificados con anticipación.
6) Programas establecidos.

Entre estas técnicas, se encuentran los siguientes ejemplos:

1) Warm-up: Que involucra la utilización de bailes, canciones, juegos, chistes.
2) Explicación: Cualquier aspecto relacionado con la lengua tales como como la gramática, fonología, vocabulario, sociolingüística, pragmática, etc.
3) Traducción: Traducción de una lengua a otra en ambas direcciones.
4) Evaluación: Procedimientos formales de prueba.

2.2.3.2 TÉCNICAS SEMI-CONTROLADAS

Según Brown (2001) se pueden perfilar en este tipo de técnicas las siguientes técnicas:

1) Llenado de diagrama mientras se escucha una descripción.
2) Resumen.
3) Lectura silenciosa, estudio.
4) Metalenguaje.

2.2.3.3 TÉCNICAS LIBRES

Según Brown (2001), en una técnica libre, el estudiante puede realizar las siguientes acciones:

1) Juegos: Diversos tipos de juegos del idioma como formar palabras.
2) Composición escrita.
3) Drama: De forma planificada, una historia, etc.
4) Entrevista: Un estudiante entrevista a otro estudiante.
5) A propos: Conversación.

2.2.4 HABILIDADES DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Según Brown (2001) el aprendizaje de una lengua extranjera involucra la enseñanza de cuatro habilidades de mucha importancia y que se enseñan de diversas formas haciendo énfasis en unos o en otros según el programa de enseñanza. Estas habilidades o destrezas son:

1) Escuchar: En el aula de clases, puede ser de varios tipos tales como reactivo e intensivo.

2) Leer: Cuyo desempeño puede ser de dos tipos: oral y silencioso.

3) Hablar: Tales como imitativo y dialogo.

4) Escribir: Cuyas micro habilidades incluye, entre otros, uso aceptable de sistemas gramaticales, velocidad aceptable de uso de sinónimos, etc.

2.2.4.1 HABILIDAD DE LEER

Según Brown (2001), los tipos de desempeño en el aula de clases en la habilidad de leer están conformados por las siguientes características:

1) Lectura oral y silenciosa.
   a) Oral: Participación oral del alumno del alumno y contribuye a su evaluación directa.
   b) Silenciosa: Por ejemplo, cuando el estudiante lee rápidamente un texto. Asimismo, el estudiante en esta modalidad aprende formas gramaticales, con lentitud y con un método. Se puede utilizar la lectura rápida para evaluar un texto.

Por otra parte, subraya que estas características poseen ventajas y desventajas. Ente ellas, se puede nombrar la atención que el estudiante ejerce sobre el escrito y la atención que ejercen los estudiantes que no prestan la debida atención.

2.2.4.2 HABILIDAD DE ESCRIBIR

Según Brown (2001), los tipos de desempeño de la escritura en el aula de clases son los siguientes:

1) Imitativo: El estudiante escribe unidades cortas del segundo idioma, incluyendo el dictado.
2) Intensivo o controlado: Escritura controlada con actividades interactivas de escritura tales como cambiar todos los verbos de tiempo presente a tiempo pasado.
3) Escritura propia: Toma de notas, diario o journal en el aula de clases.
4) Escritura real: Para estudiantes más avanzados en su aprendizaje, tales como escritura académica (intercambio de información útil, resolución de problemas, temas relevantes, etc.), escritura vocacional (como herramienta laboral) y personal (tales como mensajes personales, postales, cartas, etc.).

2.2.4.3 HABILIDAD DE ESCUCHAR

Brown (2001) distingue entre diversas formas de enseñar la habilidad de escuchar una lengua extranjera. Asimismo, señala los tipos de desempeño en la habilidad de escuchar en el aula de clases. Entre ellas se encuentran:

1) Reactivo: En la que el estudiante escucha para repetir (pronunciar) lo que el docente dice en la segunda lengua.
2) Intensivo: Donde el docente repite una palabra o fonema varias veces para que el estudiante la memorice.
3) Responsivo: En la que se esperan respuestas inmediatas del alumno.
4) Selectivo: en donde el alumno debe tratar de entender lo más importante de un cuerpo de información mayor.

5) Extensivo: En el que el estudiante escucha un cuerpo mayor de ideas y quizás deba utilizar otras habilidades interactivas tales como la toma de notas.
6) Interactivo: En la que el alumno puede usar cualquiera o todos los tipos de desempeño anterior y en cuerpos de información más extensos tales como debates, conversaciones, etc. en pareja o en grupo.

2.2.4.4 HABILIDAD DE HABLAR

Tipos de desempeño en el aula de clases, según Brown (2001) en la habilidad de hablar:

1) Imitativo: Para enfocarse en aspectos particulares donde el estudiante practica entonación de algún elemento menor como por ejemplo, una vocal.
2) Intensivo: Para que el estudiante practique algún aspecto gramatical o fonológico por sí mismo o en clases.
3) Responsivo: Para que el estudiante responda a preguntas realizadas por el profesor u otro estudiante, sin convertirse en diálogos. Ejemplo:

> Teacher: How are you today?
> Student: Pretty good, thanks, and you?
> Teacher: What is the main idea in this essay?
> Student: The United Nations should have more authority
> Teacher: So, what would you write for question number one?
> Student: Well, I wasn't sure, so I left it blank (p. 273)

4) Transaccional (diálogo): Para realizar un diálogo más extendido que el lenguaje responsivo, pero más flexible.
5) Interpersonal: En el que se realiza un diálogo utilizado para relaciones sociales en vez de transmisión de hechos o información, en el que se utilizan palabras más coloquiales.

6) Extensivo: En el que los estudiantes más avanzados emplean el uso del monólogo en la realización de un resumen.

2.2.5 EL RENDIMIENTO ACADEMICO

Para Navarro (2003) el rendimiento académico formula que:

> Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un "nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico", encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por si misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa…..Probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de este criterio considerado como 'predictivo' del rendimiento académico (p. 2-3)

El sistema educativo posee planes y programas establecidos para dicho fin, lecciones o unidades correspondientes a cada período escolar. En el caso de la educación adultos en Venezuela, los períodos de estudio se dividen en semestres y no por años o por clases semi presenciales y no todas las instituciones poseen el mismo sistema. Por otra parte, existen nuevos programas de estudio para adultos pero que no se organizan según el esquema tradicional.

Sistematización de variables				
Objetivo específico 1	**Variables**	**Dimensiones**	**Técnica**	**Ítems**
Indagar sobre los componentes de las actitudes (afectivo, cognitivo y conductual) hacia cuatro técnicas controladas (traducción, canción, evaluación y explicación de contenido) de aprendizaje del inglés de los estudiantes adultos de un liceo nocturno	Componente afectivo	El interés que expresa el estudiante hacia las cuatro habilidades comunicativas en inglés en el aula	Explicación	1-4-7-10
			Traducción	13-16-19-22
			Evaluación	25-28-31-34
			Canción	37-40-43-46
	Componente cognitivo	La importancia para el estudiante de las cuatro habilidades comunicativas en inglés en el aula	Explicación	2-5-8-11
			Traducción	14-17-20-23
			Evaluación	26-29-32-35
			Canción	38-41-44-47
	Componente conductual	Las intenciones conductuales del estudiante hacia las cuatro habilidades comunicativas en inglés en el aula	Explicación	3-6-9-12
			Traducción	15-18-21-24
			Evaluación	27-30-33-36
			Canción	39-42-45-48

Tabla 3. Sistematización de variables. Fuente: Pérez (2013)

Técnica controlada	***Habilidad comunicativa en inglés***			
	Leer	***Escribir***	***Escuchar***	***Hablar***
Explicación del contenido	Leer la explicación que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra	Tomar notas de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en inglés	Escuchar al profesor hablar en inglés explicando la gramática en inglés	Responder oralmente en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre la gramática que esté explicando en inglés
Traducción	Leer un texto en inglés para traducirlo al español en el aula de clases ordenado por el profesor	Escribir una traducción a en el aula de clases ordenado por el profesor	Escuchar al profesor explicando cómo se traduce un texto	Explicar oralmente profesor el proceso de traducir un texto del inglés al español
Evaluación	Leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases	Escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases	Escuchar un audio en inglés y responder preguntas de lo escuchado como parte de una evaluación	Responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación
Canción	Leer una canción en inglés en silencio en el aula de clases ordenado por el profesor	Escribir el texto de una canción en inglés en el aula de clases ordenado por el profesor	Escuchar una canción en inglés en el aula de clases ordenado por el profesor	Cantar una canción en inglés en el aula de clases ordenado por el profesor

Tabla 4. Sistematización de técnicas controladas y sus respectivas habilidades comunicativas en inglés (Brown, 2001)

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

Esta investigación se adhiere a la investigación cuantitativa en la que la estadística juega un papel fundamental, no experimental, sin manipulación de variables, aplicada en un único momento (transeccional) y correlacional porque no se buscó relación causal pero el coeficiente servirá para futuras investigaciones (Hernández et al., 2010).

3.1 Tipo de investigación, diseño y paradigma de base:

Según Ferrer (2010) la investigación consta de tipo y diseño de investigación. La investigación fue investigación positivista cuantitativa, no experimental, de campo, transeccional, correlacional, exploratoria y de campo (Arias, 2006; Stracuzzi y Pestana, 2006; Hernández et. al., 2010; Chavez, s/f).

3.1.1 Tipo de investigación:

La investigación fue de campo porque tuvo encuesta, aplicándose el diseño de un cuestionario con escalamiento tipo Likert y con su respectivo aporte de datos obtenidos directamente de los sujetos investigados, sin manipulación de variables (Arias, 2006; Stracuzzi & Palella, 2006).

Se realizó una investigación cuantitativa, ya que se aplicó lo que según Stracuzzi & Pestana (2006) se conforma como una investigación en la que se utilizan datos numéricos sobre variables y relación entre dos variables aplicadas a una muestra de la población.

La investigación correlacional que se aplicó a los datos cuantitativos obtenidos permitió contribuir de forma tal que se asociaron dos variables sin necesariamente esperar obtener relación causal para determinar el éxito de la investigación. En este caso, se buscó aportar evidencias a la teoría de las actitudes previamente planteadas en otras investigaciones.

3.1.2 Diseño de investigación:

El diseño de campo, que comprende entre ellos la investigación no experimental, se realiza debido a que se desean conocer los fenómenos según la forma en que se presentan en su propio contexto y cuyo paso siguiente es el correspondiente a un análisis en el que no se manipulan las variables; el mismo tiene relación con la investigación de los componentes de las actitudes y el rendimiento académico en inglés, ya que permitió conocer valores numéricos de dichos componentes y a los que también se les buscó una posible vinculación de variables mediante el uso de la estadística (Balestrini, 2006; Hernández et. al., 2010).

3.2 Población y muestra:

3.2.1 Población

La población estuvo conformada por el número de estudiantes que cursaron la asignatura inglés previamente a la aplicación de la encuesta, de un liceo nocturno, con un total de 59 estudiantes.

Características de la población

1. Edad igual o mayor a 18 años.

2. Sistema educativo de educación secundaria para adultos.

3.2.2 Muestra

Debido a limitaciones de fuerza mayor, no se logró contactar a todos los integrantes de la muestra, por varias razones:

1) Inasistencia de muchos estudiantes debido a encontrarse ellos en las últimas semanas de clases, según su período de clases de su cronograma establecido por la institución.

2) El número de estudiantes que se encontraban asistiendo a clases fue un número inferior al valor n para fórmula para poblaciones finitas, para cada sección. A este respecto, ninguna sección encuestada tuvo la mínima cantidad de alumnos sugerido por el valor n para poblaciones finitas.

Por lo tanto, debido a estas limitaciones, se decidió obtener lo que Stracuzzi & Pestana (2006) define como "muestras accidentales" (p. 124) de los estudiantes que se encontrasen asistiendo a la institución. A partir de ello, se encuestaron dos grupos de estudiantes de tres secciones, conformado por dos grupos de 8 estudiantes cada grupo. Efectivamente, se trató de encuestar la mayor cantidad de alumnos posibles al azar. Asimismo, la prueba piloto se aplicó a un grupo adicional de alumnos de 9 estudiantes.

De este modo, la muestra estuvo conformada por 16 alumnos, quienes respondieron la encuesta, con edades comprendidas entre los 18 y 39 años. Por otra, parte, dos estudiantes no respondieron a ninguno de los ítems de la encuesta.

3.3 Técnica e instrumentos de recolección de datos:

Se utilizó escalamiento tipo Likert porque es el recomendado para investigaciones basadas en las actitudes (Arias, 2006; Hernández et. al., 2010).

3.3.1 Técnica:

3.3.1.1 Encuesta

Se utilizó una encuesta con 48 reactivos reseñada por Stracuzzi y Pestana (2006). Se utilizó una encuesta que midió los componentes de las actitudes hacia: 1) leer 2) escribir 3) escuchar y 4) hablar en cuatro técnicas controladas de enseñanza aprendizaje del inglés (Brown, 2001) según la taxonomía de Crookes y Chaubron (Brown, 2001). Esta encuesta permitió obtener datos cuantitativos para realizar los análisis estadísticos correspondientes.

3.3.1.2 Análisis de calificaciones

Se recolectaron las calificaciones de los estudiantes en la asignatura inglés para poder hacer la correlación con los componentes actitudinales.

3.3.1.3 Triangulación de la información

Se aplicó para comparar los resultados de las calificaciones con la información de las encuestas, en donde, según Stracuzzi y Pestana (2006) señala que “se recoge la información desde puntos de vista distintos, lo que permite realizar múltiples comparaciones de un problema utilizando perspectivas y procedimientos diversos” (p. 198), donde “El uso de dos o más medidas cuantitativas del mismo fenómeno en un estudio es un ejemplo de triangulación” (p. 198).

3.3.2 Instrumentos

3.3.2.1 Cuestionario

Para la adaptación del cuestionario se revisaron varias investigaciones tales como las propuestas de Uribe, Gutiérrez y Madrid (2007) y Rangel et al. (2009) que basaron su instrumento en el tipo Likert y en los cuestionarios puestos en práctica por Gardner (1985), Jakobovitz (1970) y Madrid (1999).

El cuestionario midió variables mediante la utilización de un instrumento o encuesta basado en un cuestionario de fácil aplicación y sencillo, con una cantidad determinada de ítems que evaluaron las actitudes mediante una escala de estimación de preguntas cerradas con varias opciones para responder en grados determinados por los niveles de acuerdo o desacuerdo con los ítems correspondientes, con respecto a los componentes actitudinales hacia las cuatro habilidades del aprendizaje de una lengua extranjera (Hernández et. al., 2010; Stracuzzi y Pestana, 2006). Para ello, se utilizaron diversas definiciones tales como las expresan González (1981) y Rangel et al. (2009) de manera ampliada y que se resume en los siguientes apartados:

Características:

a) Componente afectivo: Interés del estudiante hacia el aprendizaje del inglés. Ejemplo de ítem: “Es interesante leer las explicaciones de la gramática en el aula de clases”

b) Componente cognitivo: Expectativas, importancia que otorga el estudiante al aprendizaje del inglés. Ejemplo de ítem: “Leer en inglés es importante”

c) Componente conductual: Intenciones conductuales hacia el aprendizaje del inglés. Ejemplo de ítem: “Se tiene la intención de leer textos en inglés en clases, libros, cuadernos”, etc.

d) Componentes de las actitudes hacia cuatro “técnicas controladas” de aprendizaje que según Brown (2001) son: canción, explicación de contenido, traducción y evaluación (p. 134), aplicadas en el aula de clases, con preguntas sobre lectura, escritura, escuchar y hablar, de cada una de las técnicas controladas y con una cantidad de cuarenta y ocho preguntas (ver tabla sobre sistematización de técnicas controladas, y tabla sobre sistematización de variables y el modelo de encuesta).

e) Edad del participante, sexo, año que estudia y/o semestre y mención.

f) Según Hernández et. al. (2010) contenido de portada, introducción, formato específico, distribución de instrucciones, preguntas y categorías.

g) Para la aplicación el cuestionario, se solicitó el permiso correspondiente al plantel educativo.

3.4 Validez y confiabilidad

1) Validez: Para conocer la validez del instrumento diseñado, se siguió la recomendación de Stracuzzi & Pestana (2006) que expone que es recomendable pedir la opinión a "tres, cinco o siete expertos" (p. 173). De esta manera, se procedió a validar el instrumento de medición de las actitudes mediante el juicio de tres expertos de la Universidad de Los Andes y del Instituto Universitario Santiago Mariño; del área de Psicología, Lenguas Modernas y Metodología, con sus respectivas planillas de validación.

2) Confiabilidad: Según Stracuzzi & Pestana (2006) "el coeficiente Alfa de Cronbach es una de las técnicas que permite establecer el nivel de confiabilidad" (p. 180). A partir de este concepto, se procedió a determinar la confiabilidad mediante el cálculo de Alfa de Cronbach y otros datos tales como varianzas, desviación típica y coeficiente de proporción de rango. Para ello, se solicitó la contribución de profesional especializado en estadística, quien proporcionó el análisis estadístico de confiabilidad de los datos de la muestra piloto y cuyos resultados indujeron a modificar el instrumento para aplicarlo posteriormente a la muestra definitiva (ver anexos).

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de resultados

Los resultados se presentaron de acuerdo al nivel de medición de intervalo (media aritmética) derivado de las calificaciones y el nivel de medición nominal (frecuencias y porcentajes según componentes de las

actitudes, técnica controlada y habilidad comunicativa en inglés), todo ello con codificación y tabulación de resultados y codificación de los instrumentos. Dicha codificación se basó en una escala del 1 al 5 tomando como valor positivo mayor el 5 y como valor positivo menor el 1.

Se elaboraron cuadros, gráficos y tablas que expresaron los resultados numéricos de los componentes de las actitudes, junto con la codificación de los valores de las respuestas del cuestionario), matrices de datos, coeficiente de correlación de Pearson, medias y porcentajes de los componentes y las calificaciones, según el caso. Se desarrolló una operacionalización de las variables para determinar los indicadores (Stracuzzi y Pestana, 2006). Adicionalmente, se utilizó Excel y SPSS para los respectivos análisis estadísticos (Hernández et al., 2010).

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Según Balestrini (2006), el análisis “involucra la introducción de cierto tipo de operaciones ordenadas, estrechamente relacionadas entre ellas” (p.169). A este respecto, indica que se aplica la “lógica deductiva e inductiva” (p. 170). Esta fase se constituyó mediante la utilización de matrices de datos y programas de cálculo de frecuencias, porcentajes, gráficos y coeficiente.

La presente investigación realizó una adaptación de los instrumentos elaborados por Rangel et al. (2009) y Uribe, Gutiérrez & Madrid (2008) con sus respectivas variaciones en función de los objetivos, técnicas o estrategias y habilidades comunicativas en inglés. Los resultados se presentan basados en el modelo multidimensional de las actitudes en función del objeto de las actitudes que son las técnicas controladas, cuyo contenido se segmenta en las cuatro habilidades comunicativas en inglés.

Los datos se interpretaron según su medición, basado en la definición de Stracuzzi & Pestana (2006) que define la “dirección” de las actitudes como “la actitud del sujeto puede ser positiva, negativa o neutra hacia el objeto” (p. 165) y también reseñado por (Hernández et al., 2010) con respecto a la “categoría neutral” (p. 252). Por otra parte, se sumaron los datos para agruparlos de esa forma. A partir de ello, se obtuvo la siguiente tabulación:

	Ítems
Actitud positiva	5 y 4
Actitud neutra o indiferente	3
Actitud negativa	2 y 1

Tabla 5. Tabulación de la dirección de las actitudes. Fuente; Rangel, Núñez & Albarrán (2009)

Adicionalmente, se presentan los datos del componente conductual basado en una escala de reacción (Rangel et al., 2009). Para el componente cognitivo, se consideró calificarlos de la misma forma que para el componente afectivo.

De esta manera, se muestran los resultados con sus respectivas descripciones, inferencias, interpretaciones y juicio en función de la teoría.

4.1 Componente afectivo

En relación al ítem 1, referido a la técnica explicación del componente afectivo de la habilidad de leer, acerca *del interés por leer la explicación que el profesor hace de la gramática del inglés en la pizarra*, se obtuvo que el 93,75% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes expresaron interés por leer durante una clase, mientras que algunos no mostraron interés por hacerlo. Esto permite inferir que la mayoría de los alumnos están atentos en clase y por ende, entienden las explicaciones porque leen las producciones escritas del docente. Por otra parte, una parte de los estudiantes podrían estar presentando algún déficit de atención y por consiguiente, de la memorización de datos en el momento de la explicación.

En relación al ítem 4, referido a la técnica explicación del componente afectivo de la habilidad de escribir, acerca del *interés por tomar apuntes en el cuaderno de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en*

inglés en la pizarra, se obtuvo que el 56,25% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 43,75% respondió estar muy de acuerdo.

Esto significa que un poco más de la mitad de los alumnos mostraron interés por escribir en el aula lo que el profesor explica, mientras que un poco menos de la mitad también está interesado, pero por alguna razón, en menor proporción.

Estos resultados dejan ver que los alumnos adultos se sienten a gusto escribiendo y quizás les da mejores resultados académicos, que sólo poner atención. Por otra parte, estos resultados muestran que los estudiantes conocen el objeto de la actitud, ya que ninguno expresó dudas acerca del objeto de la actitud. Asimismo, todos se abstuvieron de expresarse negativamente sobre esta técnica, lo que quizás indica que la misma ha ofrecido resultados positivos para ellos. Este ítem es el único del componente afectivo con el 100% de respuesta favorable al objeto de la actitud, lo que sugiere que los estudiantes se sienten a gusto con escribir, debido a los posibles efectos positivos en el rendimiento académico, más que por obligación a realizarlo.

En relación al ítem 7, referido a la técnica explicación del componente afectivo de la habilidad de escuchar, acerca del *interés por escuchar al profesor hablar en inglés explicando gramática en inglés*, se obtuvo que el 50% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 31,25% respondió estar muy de acuerdo y el 18,75% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes muestran interés por escuchar al docente expresándose en inglés para explicar. Por otra parte, algunos estudiantes expresaron dudas sobre el interés por escuchar al docente expresarse en inglés lo que quizás significa que el estudiante podría no estar entendiendo todo lo expresado en inglés en clases o podrían haber

tenido muy poco contacto o nulo con este objeto de la actitud ya que se considere una actitud neutra.

En relación al ítem 10, referido a la técnica explicación del componente afectivo de la habilidad de hablar, acerca *del interés por responder oralmente en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre gramática que esté explicando en inglés*, se obtuvo que el 31,25% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 37,5% respondió estar muy de acuerdo, el 18,75% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 6,25% respondió estar muy en desacuerdo y el 6,25% respondió estar completamente en desacuerdo.

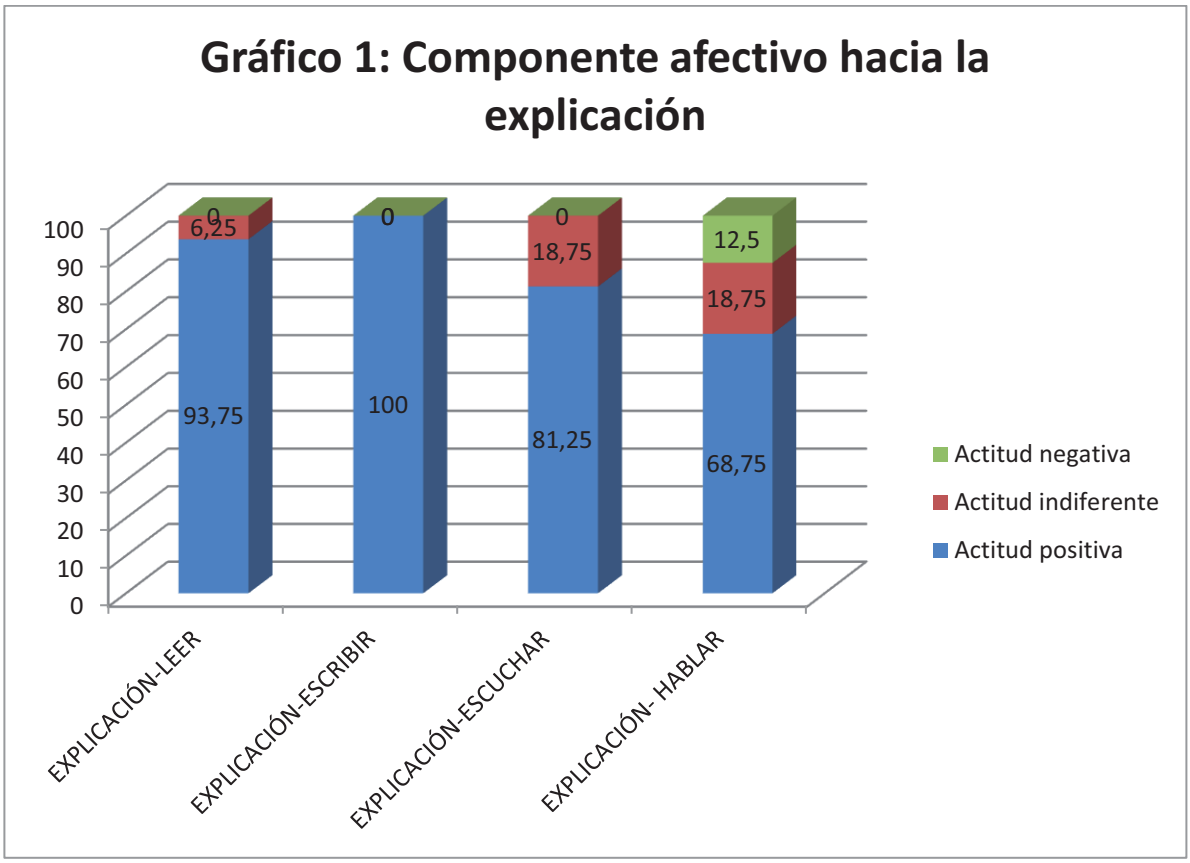
Esto significa que aunque la mayoría de los estudiantes tienen una actitud positiva hacia responder oralmente a preguntas, una proporción significativa posee una actitud neutra, quizás debido a que se han expresado muy pocas veces o ninguna vez oralmente en inglés en el aula de clases. Por otra parte, algunos se expresaron en forma negativa hacia la expresión oral en inglés, cuyo bajo interés por ello se podría encontrar en que no poseen suficiente vocabulario para poder hacerlo efectivamente. Esto deja ver que la presión por expresarse oralmente en el aula de clases diferencia a los estudiantes, mucho más que en las otras tres habilidades.

TABLA 6. RESPUESTAS ASOCIADAS AL COMPONENTE AFECTIVO TÉCNICA EXPLICACIÓN (ÍTEMS 1, 4, 7 y 10)

ÍTEM	COMPLETAMENTE DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO		COMPLETAMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Interés por leer explicación del profesor	15	93,75	0	0	1	6,25	0	0	0	0	16	100
Interés por tomar apuntes en el cuaderno de la explicación de profesor	9	56,25	7	43,75	0	0	0	0	0	0	16	100
Interés por escuchar al profesor explicando	8	50	5	31,25	3	18,75	0	0	0	0	16	100
Interés por responder oralmente a preguntas del profesor de lo que explica	5	31,25	6	37,5	3	18,75	1	6,25	1	6,25	16	100

	ACTITUDES		
TÉCNICA	POSITIVA	NEUTRA	NEGATIVA
EXPLICACIÓN-LEER	93,75	6,25	0
EXPLICACIÓN-ESCRIBIR	100	0	0
EXPLICACIÓN-ESCUCHAR	81,25	18,75	0
EXPLICACIÓN- HABLAR	68,75	18,75	12,5

Fuente: Pérez (2013)



Fuente: Pérez (2013)

Los resultados anteriores dejan ver que, la mayoría de los estudiantes tiene actitudes consistentes y coherentes con las cuatro habilidades referidos a la misma técnica, donde las ligeras variaciones corresponden a causas relacionadas con las habilidades comunicativas.

En relación al ítem 13, referido a la técnica traducción del componente afectivo de la habilidad de leer, acerca del *interés por leer un texto para traducirlo en el aula como actividad ordenada por el docente*, se obtuvo que el 56,25% respondió estar completamente de acuerdo, el 31,25% respondió estar muy de acuerdo, mientras que el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6,25% respondió estar muy en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la lectura del inglés en el aula para traducir, lo que podría indicar que los estudiantes consideran la lectura como actividad integral para traducir un texto. Por otra parte, algunos estudiantes se expresaron en forma neutra o negativa hacia la lectura para realizar una traducción, lo que podría indicar experiencias no exitosas en el momento de traducir tales como falta de herramientas adecuadas para ello como la utilización de diccionarios, trabajo en equipo, carencia de vocabulario o falta de experiencia con la traducción en el aula.

Con respecto al ítem 16, referida a la técnica traducción del componente afectivo de la habilidad de escribir, acerca del *interés por realizar una traducción escrita en el aula como actividad ordenada por el docente,* se obtuvo que el 43,75% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 43,75% estuvo muy de acuerdo, el 6,25% estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6,25% estuvo muy en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen actitudes positivas hacia escribir mientras traducen, mientras que algunos tienen una actitud neutra o negativa. Estos resultados dejan ver que en mayor o menor grado, los estudiantes tienen muy alto interés en el uso de la habilidad de escribir al momento de realizar una traducción y todos se abstuvieron de responder de forma completamente negativa. Esto quizás es debido a que esta habilidad es esencial al realizar una traducción en el aula de clases.

Con respecto al ítem 19, referida a la técnica traducción del componente afectivo de la habilidad de escuchar, acerca del *interés por escuchar al profesor explicando cómo se traduce,* se obtuvo que el 50% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 31,25% estuvo muy de acuerdo, el 12,5% estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6,25% estuvo muy en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes poseen una actitud positiva hacia escuchar al profesor sobre el proceso de traducción y algunos tienen una actitud neutra o negativa. Estos resultados dejan ver que los estudiantes ven como algo positivo la intervención del docente al momento de realizar una traducción en clases para quienes es interesante escuchar el proceso de traducción. Asimismo, la mayoría de los estudiantes podrían preferir escuchar sobre el proceso que realizar el proceso de traducir, pero no lo ven tan interesante como leer o escribir en la traducción. Esto podría significar poco contacto con el objeto de la actitud ya que la habilidad de escuchar el proceso quizás no es tan utilizada como la parte de escribir y leer para realizar la traducción en el aula.

Con respecto al ítem 22, referido a la técnica traducción del componente afectivo de la habilidad de hablar, acerca del *interés por explicar oralmente al docente el proceso de traducir un texto,* se obtuvo que el 37,5% respondió estar completamente de acuerdo, el 37,5% respondió estar muy de acuerdo, el 18,75% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 6,25% respondió estar muy en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes poseen una actitud positiva hacia intervenir oralmente para explicar sobre como traducir. En este sentido, se observa que los estudiantes tienen interés por cualquier actividad relacionada con la traducción, incluso la utilización del habla en el proceso de la traducción en el aula. Sin embargo, se observó un aumento en la actitud neutra, lo que probablemente quiere decir que los estudiantes no ven como actividad inherente a la traducción la utilización del habla cuando se involucra una traducción.

Asimismo, todos se abstuvieron de responder en forma completamente negativa, lo que induce a reconocer la posibilidad de que debido a que, si se trata de una actividad ordenada por el docente, el estudiante está al menos

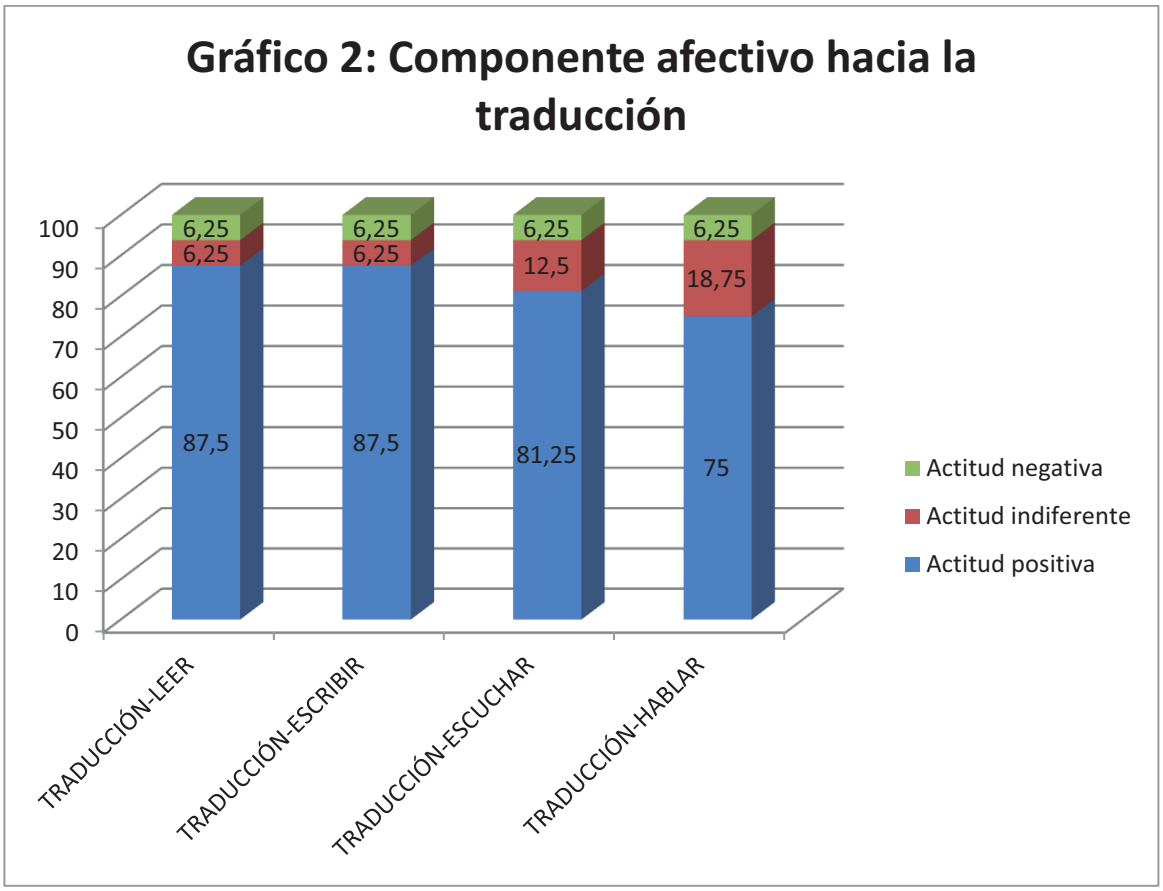
un poco interesado en realizarla. De otra manera, quizás muchos de ellos habrían respondido negativamente, particularmente en los ítems relacionados con escuchar y hablar, ya que el objetivo final de este tipo de traducción está esencialmente conformado por actividades en las que se utilice la lectura y la escritura y secundariamente y poco comunes, el escuchar y el hablar.

TABLA 7. RESPUESTAS ASOCIADAS AL COMPONENTE AFECTIVO TÉCNICA TRADUCCIÓN (ÍTEMS 13, 16, 19 Y 22)

ÍTEM	COMPLETAMENTE DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO		COMPLETAMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Interés por leer un texto para traducirlo en el aula como actividad ordenada por el docente	9	56,25	5	31,25	1	6,25	1	6,25	0	0	16	100
Interés por realizar una traducción escrita en el aula como actividad ordenada por el docente	7	43,75	7	43,75	1	6,25	1	6,25	0	0	16	100
Interés por escuchar al profesor explicando cómo se traduce	8	50	5	31,25	2	12,5	1	6,25	0	0	16	100
Interés por explicar oralmente al docente el proceso de traducir un texto	6	37,5	6	37,5	3	18,75	1	6,25	0	0	16	100

	ACTITUDES		
TÉCNICA	POSITIVA	NEUTRA	NEGATIVA
TRADUCCIÓN-LEER	87,5	6,25	6,25
TRADUCCIÓN-ESCRIBIR	87,5	6,25	6,25
TRADUCCIÓN-ESCUCHAR	81,25	12,5	6,25
TRADUCCIÓN-HABLAR	75	18,75	6,25

Fuente: Pérez (2013)



Fuente: Pérez (2013)

Con respecto a las actitudes hacia la evaluación, el diseño del cuestionario no abarca de manera específica los tipos de evaluación de la cual sería el objeto de la actitud, lo que da pie para ofrecer investigaciones posteriores más exhaustivas sobre los tipos de evaluación que se han diseñado en el tiempo y con diversos enfoques. Sin embargo, el eje central de los reactivos inducen a relacionar los hallazgos en base a las cuatro habilidades como se hizo con todos los reactivos, lo que da una base más específica. Es decir, que un estudiante al leer la pregunta de la encuesta, podría haber pensado, por ejemplo, que se trataba de una prueba objetiva, mientras que otro estudiante podría haber pensado que se trataba de una prueba de ensayo, porque no se especificó de qué tipo de prueba se trataba.

En relación al ítem 25, referido a la técnica evaluación del componente afectivo de la habilidad de leer, acerca del *interés por leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula*, se obtuvo que el 43,75% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 18,75% respondió estar muy de acuerdo y el 37,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

En este sentido, la mayoría de los estudiantes consideran interesante leer en una evaluación, mientras que un número importante es indiferente a ello. Asimismo, todos se abstuvieron de mostrar una actitud negativa hacia leer, lo que significa que aun cuando hay alumnos que son indiferentes a este tipo de evaluación, ninguno se siente incómodo leyendo para un examen. Esta variación es un caso atípico comparado con las demás habilidades comunicativas del componente afectivo.

En relación al ítem 28, referido a la técnica evaluación del componente afectivo de la habilidad de escribir, acerca del *interés por escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula*, se obtuvo que el 56,25% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 37,5% respondió estar muy de acuerdo y el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Esto significa que la inmensa mayoría tiene actitudes positivas hacia la evaluación escrita, mientras que algunos tienen una actitud neutra. Por otra parte, todos se abstuvieron de mostrar una actitud negativa. Esto deja ver que los estudiantes tienen una preferencia por las actividades escritas cuando se trata de una evaluación que leer, escuchar y hablar. Esto quizás es debido a que han tenido experiencia en la realización de evaluaciones escritas y por consiguiente, conocen este tipo de evaluaciones para formar dichas actitudes y quizás han obtenido calificaciones exitosas en esta habilidad.

En relación al ítem 31, referido a la técnica evaluación del componente afectivo de la habilidad de escuchar, acerca del *interés por escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación en el aula*, se obtuvo que el 31,25% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 37,5% respondió estar muy de acuerdo, el 12,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 18,75% respondió estar muy en desacuerdo.

En este sentido, se observó que la mayoría de los estudiantes poseen una actitud positiva hacia la evaluación de la habilidad de escuchar, algunos poseen una actitud neutra y un número considerable posee una actitud negativa. Esto deja ver que cuando se trata de escuchar, muchos alumnos quizás no poseen las herramientas básicas para ser evaluado según lo que se escucha, por diversos factores tales como el desconocimiento de la pronunciación del inglés, el no ser nativo o vivir en país de habla inglesa (García, 2008), etc.

Sin embargo, ninguno respondió estar completamente en desacuerdo, lo que quizás indica que los alumnos poseen cierto conocimiento en razón de su edad debido a algún bagaje acumulado al escuchar a alguien expresándose en inglés, como lo señala Palladino (1981citado en Marquès, 2005) donde recalca que los estudiantes adultos tienen una gran cantidad de conocimientos previos provenientes de sus experiencias. Esto podría constatarse en estudiantes con un alto interés por el uso de diversos medios para aprender tales como las nuevas tecnologías, libros, etc.

En relación al ítem 34, referido a la técnica evaluación del componente afectivo de la habilidad de hablar, acerca del *interés por responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula,* se obtuvo que el 62,5% respondió estar

completamente de acuerdo, el 31,25% respondió estar muy de acuerdo, mientras que el 6,25% respondió estar muy en desacuerdo.

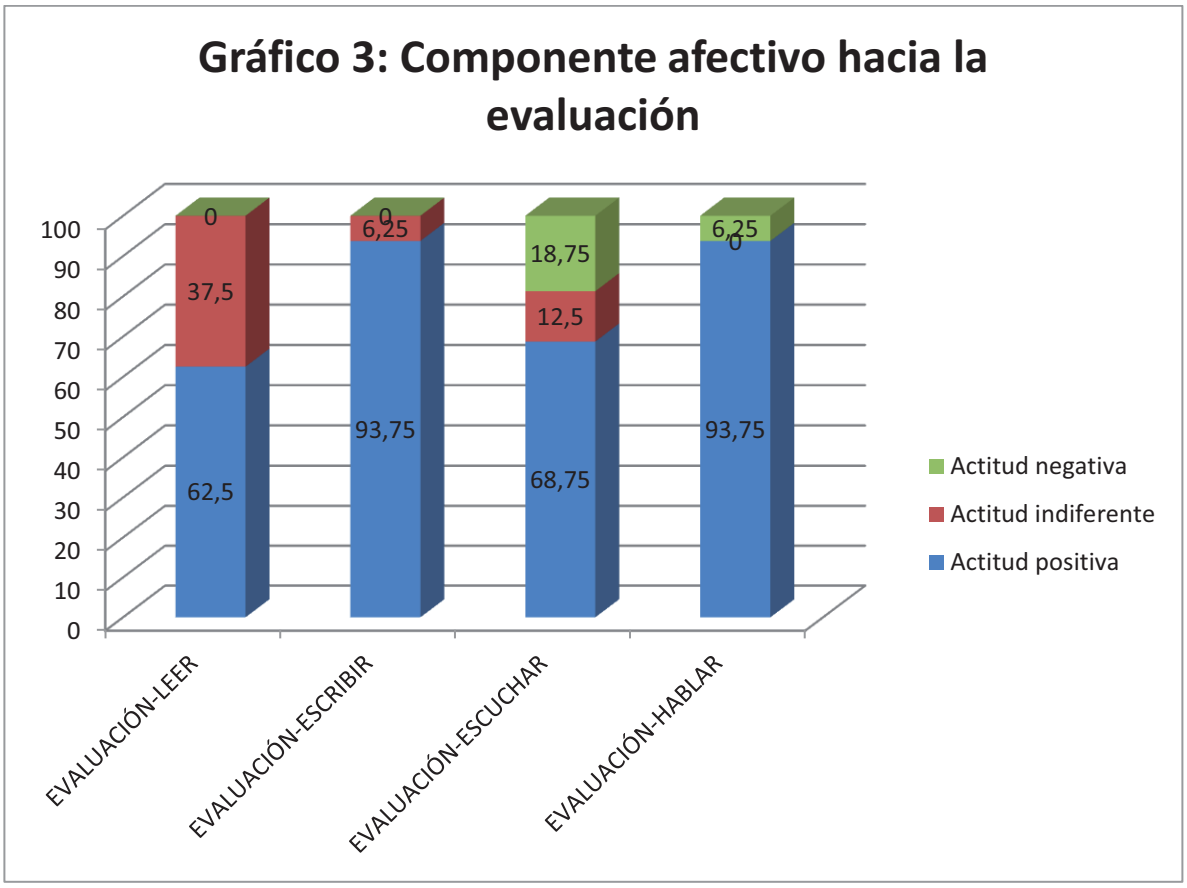
Esto significa que los estudiantes tienen bien sea actitud positiva o negativa, pero ninguno mostró tener una actitud neutra. Esto deja ver que la mayoría de los estudiantes muestran interés por hablar si el profesor lo pide, mientras que algunos no señalan interés por hacerlo. Esto quizás se debe a alguna carencia de vocabulario u otras razones, tales como un mayor contacto con el objeto de la actitud o podrían tener una idea basada en juicios realizados por otros estudiantes, sobre el objeto de la actitud (Sánchez & Meza, s/f).

TABLA 8. RESPUESTAS ASOCIADAS AL COMPONENTE AFECTIVO TÉCNICA EVALUACIÓN (ÍTEMS 25, 28, 31 Y 34)

ÍTEM	COMPLETAMENTE DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO		COMPLETAMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Interés por leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula	7	43,75	3	18,75	6	37,5	0	0	0	0	16	100
Interés por escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula	9	56,25	6	37,5	1	6,25	0	0	0	0	16	100
Interés por escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación en el aula	5	31,25	6	37,5	2	12,5	3	18,75	0	0	16	100
Interés por responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula	10	62,5	5	31,25	0	0	1	6,25	0	0	16	100

	ACTITUDES		
TÉCNICA	POSITIVA	NEUTRA	NEGATIVA
EVALUACIÓN-LEER	62,5	37,5	0
EVALUACIÓN-ESCRIBIR	93,75	6,25	0
EVALUACIÓN-ESCUCHAR	68,75	12,5	18,75
EVALUACIÓN-HABLAR	93,75	0	6,25

Fuente: Pérez (2013)



Fuente: Pérez (2013)

En relación al ítem 37, referido a la técnica canción del componente afectivo de la habilidad de leer, acerca del *interés por leer una canción en inglés en silencio en el aula ordenado por el profesor,* se obtuvo que el 37,5% respondió estar completamente de acuerdo, el 37,5% respondió estar muy de acuerdo, mientras que el 12,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 12,5% respondió estar muy en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen actitudes positivas hacia esta actividad, mientras que algunos tienen una actitud neutra y algunos tienen una actitud negativa. Todos los estudiantes se abstuvieron de responder completamente en desacuerdo, lo que significa que todos tienen un nivel de interés, más en unos y menos en otros. Esto deja ver que la

canción se puede utilizar en el aula por parte el docente. También hay que tomar en cuenta la posibilidad de la falta de la letra y la música, que podrían estar influyendo en las actitudes de los estudiantes, debido a algunas actitudes indiferentes. Asimismo, se observa una opinión bien formada, ya que la mayoría posee un nivel de interés por esta habilidad.

En relación al ítem 40, referido a la técnica canción del componente afectivo de la habilidad de escribir, acerca del *interés por escribir una canción en inglés el aula ordenado por el profesor,* se obtuvo que el 50% respondió estar completamente de acuerdo, el 25% respondió estar muy de acuerdo, mientras que el 12,5 % respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 12,5% respondió estar muy en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen una actitud positiva hacia escribir una canción, mientras que algunos tienen una actitud neutra o negativa. Esto deja ver que los alumnos muestran un alto grado de interés hacia escribir una canción, incluso podría significar que aunque no entiendan la canción, se sienten a gusto copiándola o creándola en el aula de clases. Esto a pesar de las posibles limitaciones para escribir canciones en el aula, como podría ser la letra y la música o sonido reproductor. Por otra parte, las actitudes neutras y negativas podrían implicar que, si el estudiante no entiende la canción en inglés, no le proporciona interés.

En relación al ítem 43, referido a la técnica canción del componente afectivo de la habilidad de escuchar, acerca del *interés por escuchar una canción en inglés en el aula ordenado por el profesor,* se obtuvo que el 31,25% respondió estar completamente de acuerdo, el 37,5% respondió estar muy de acuerdo, mientras que el 12,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 18,75% respondió estar muy en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen actitud positiva hacia escuchar una canción mientras que algunos tienen actitudes neutras o

negativas. En este ítem se ve una disminución en las respuestas positivas, comparado con los otros ítems relacionados con el componente afectivo hacia la canción, lo que denota que los estudiantes prefieren leer y escribir una canción que escucharla o cantarla. Esto quizás indica que ellos prefieren leerla y escribirla, ya que así podrían traducirla, mientras que solamente escuchándola no están empleando diccionarios, o no tienen suficiente vocabulario aprendido al momento de escuchar canciones. Por otra parte, la ausencia de actitudes completamente negativas indican que al menos estos estudiantes poseen algún nivel mínimo que les sirva para entender cualquier canción en inglés.

En relación al ítem 46, referido a la técnica canción del componente afectivo de la habilidad de hablar, acerca *del interés por cantar una canción en inglés en el aula ordenado por el profesor,* se obtuvo que el 25% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 37,5% respondió estar muy de acuerdo, el 12,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 18,75% respondió estar muy en desacuerdo y el 6,25% respondió estar completamente en desacuerdo.

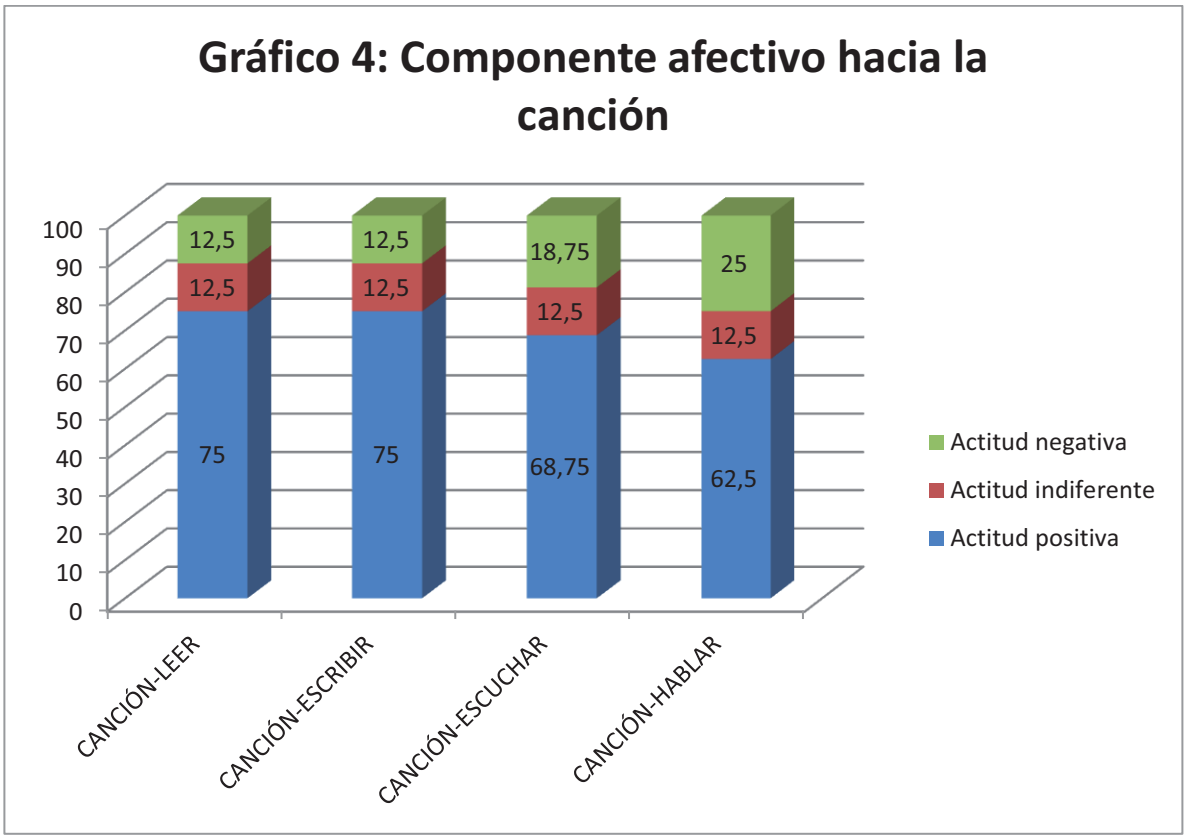
Esto deja ver que la mayoría de los estudiantes tienen interés en cantar una canción en inglés si el profesor lo exige, mientras que una buena parte de los estudiantes tienen actitudes negativas o neutras hacia dicha actividad. En este sentido, también se observó que cuando se trata de cantar, los estudiantes tienen más actitudes negativas que hablando sin cantar, observado en otros ítems de otras técnicas, en comparación con la técnica canción.

TABLA 9. RESPUESTAS ASOCIADAS AL COMPONENTE AFECTIVO TÉCNICA CANCIÓN (ÍTEMS 37, 40, 43 Y 46)

ÍTEM	COMPLETAMENTE DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO		COMPLETAMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Interés por leer una canción en inglés en silencio en el aula ordenado por el profesor	6	37,5	6	37,5	2	12,5	2	12,5	0	0	16	100
Interés por escribir una canción en inglés el aula ordenado por el profesor	8	50	4	25	2	12,5	2	12,5	0	0	16	100
Interés por escuchar una canción en inglés en el aula ordenado por el profesor	5	31,25	6	37,5	2	12,5	3	18,75	0	0	16	100
Interés por cantar una canción en inglés en el aula ordenado por el profesor	4	25	6	37,5	2	12,5	3	18,75	1	6,25	16	100

	ACTITUDES		
TÉCNICA	POSITIVA	NEUTRA	NEGATIVA
CANCIÓN-LEER	75	12,5	12,5
CANCIÓN-ESCRIBIR	75	12,5	12,5
CANCIÓN-ESCUCHAR	68,75	12,5	18,75
CANCIÓN-HABLAR	62,5	12,5	25

Fuente: Pérez (2013)



Fuente: Pérez (2013)

En conclusión, se observó que la mayoría de los estudiantes tienen actitudes afectivas positivas hacia cada una de las técnicas, con ligeras variaciones con respecto de la habilidad o técnica de que se trate. Por otra parte, se observó que a excepción de cuando se trata de hablar, los estudiantes se abstuvieron de dar una respuesta completamente negativa a la mayoría de los ítems. A este respecto, el interés de los estudiantes por el objeto de la actitud es altamente positivo, lo que según Adam (1977) reconoce como el interés del adulto, afirmando que "puede que un adulto no aprenda porque factores psico-fisicos se lo impiden o porque el contenido no llene sus aspiraciones, nunca porque no exista en el adulto el interés por aprender" (p. 89) y según Calderón, Manzanilla & Carrillo (2013) el estudiante adulto "es la persona que está deseosa por adquirir conocimientos con la finalidad de descubrir sus habilidades y capacidades para aplicarlas a

su vida diaria" (p.15) y existe en dichos adultos "interés por aprender" (p. 17). Así lo subrayan señalando que esta conclusión está basada en la experiencia con estudiantes adultos y se confirmó con los datos arrojados en cada una de las técnicas y habilidades del componente afectivo.

4.2 Componente cognitivo

Con respecto a lo formulado en Hayes (1999) "el dominio cognitivo es el pensamiento y el razonamiento de un individuo" (p. 418) cuando la persona se forma un juicio frecuentemente sobre lo que alguien dice de algo. En este sentido, los ítems de la encuesta se prepararon de manera tal que la persona indique la importancia que tiene el aprendizaje del inglés sin especificar la finalidad o el uso de la lengua inglesa. A partir de ello, se obtuvieron datos generales que permitieron obtener un panorama general de este componente. Por otra parte, los resultados poseen la misma coherencia entre sí, ya que la tendencia fue más o menos parecida entre todos los ítems de la encuesta.

En relación al ítem 2, referido a la técnica explicación del componente cognitivo de la habilidad de leer, acerca de la *importancia de leer la explicación del profesor sobre la gramática en inglés*, se obtuvo que el 62,5% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 31,25% respondió estar muy de acuerdo y el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen actitudes positivas hacia poner atención en clases, mientras algunos tienen una actitud neutra.

Esto deja ver que los estudiantes están conscientes de la importancia de este comportamiento para aprobar la asignatura inglés. Por otra parte, algunos estudiantes muestran una actitud neutra lo que podría evidenciar que estos estudiantes prefieren leer en sus hogares que en el aula de clases.

Asimismo, esta actitud neutra podría también evidenciar que los estudiantes utilizan otras técnicas para estudiar o no asisten regularmente a clases.

En relación al ítem 5, referido a la técnica explicación del componente cognitivo de la habilidad de escribir, acerca de la *importancia de tomar apuntes sobre la explicación que el profesor hace sobre la gramática en inglés,* se obtuvo que el 50% respondió estar completamente de acuerdo y el 50% respondió estar muy de acuerdo.

Esto significa que los estudiantes tienen una actitud positiva hacia tomar apuntes. Estos resultados dejan ver la importancia que tiene para el estudiante el hecho de tomar apuntes en clases. En este sentido, esto podría evidenciar que esta técnica es importante para el estudio en la población adulta, más que otras técnicas.

En relación al ítem 8, referido a la técnica explicación del componente cognitivo de la habilidad de escuchar, acerca de la *importancia de escuchar la explicación del profesor sobre la gramática en inglés* se obtuvo que el 50% respondió estar completamente de acuerdo, el 37,5% estuvo muy de acuerdo mientras que el 12,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen actitudes positivas hacia escuchar el inglés mientras que algunos tienen actitudes neutras.

A este respecto, todos se abstuvieron de señalar actitudes negativas, lo que significa que la mayoría de los estudiantes deberían estar poniendo suficiente atención en clases como para entender las explicaciones y por ende, reconocen que las indicaciones del profesor son importantes, ya que de ello depende en buena parte el obtener buenas calificaciones o al menos aprobar la asignatura inglés con la calificación mínima. En cuanto a los estudiantes que mostraron una actitud neutra, esto podría significar que los estudiantes no asisten a clases o tienen un comportamiento de estudio basado en actividades afuera del aula de clases, tales como pedir apuntes a

otros estudiantes, preguntar por lo que el profesor dice fuera de las horas de clases, distracciones de cualquier índole u otras susceptibles de investigación. Asimismo, la habilidad de la lectura y la escritura podrían estar ejerciendo una influencia en esta habilidad de escuchar ya que al tomar notas de lo que el docente escribe, los estudiantes quizás estén dejando de lado el poner atención de lo que dice oralmente el docente para poder escribir.

Por otra parte, los estudiantes que tienen actitudes positivas probablemente están conscientes de la importancia tanto de escribir como de escuchar, y tienen quizás un hábito de tomar en cuenta todas las habilidades, sin que una perjudique a la otra. En otros casos, algunos estudiantes podrían estar ejerciendo algunas habilidades más que otras. El empleo de todas las habilidades podría implicar un esfuerzo por parte del docente para que el alumno pueda escribir y escuchar cuando no está escribiendo, además siempre y cuando el estudiante sea disciplinado.

En relación al ítem 11, referido a la técnica explicación del componente cognitivo de la habilidad de hablar, acerca de la *importancia de responder oralmente en inglés a pregunta del profesor sobre la gramática que esté explicando* se obtuvo que el 62,5% respondió estar completamente de acuerdo, el 18,75% respondió estar muy de acuerdo, mientras que el 12,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6,25% respondió estar muy en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen una actitud positiva hacia expresarse oralmente y algunos tienen una actitud neutra o negativa. A partir de estos datos, se podría deducir que el método empleado por el docente y el valor cuantitativo expresado en calificaciones que el docente planifique podrían ser elementos que podrían estar influyendo en el valor que tiene para el estudiante esta habilidad de hablar en el aula. De esto se

deduce que si el docente no da un valor en calificaciones al hecho de hablar en clases, más alumnos estarán menos de acuerdo con su empleo en el aula de clases.

Por otra parte, salvo que el estudiante no considere importante para su formación el estudio de una lengua extranjera, es inconcebible que el estudiante considere que no es importante la utilización del habla para aprender un idioma, lo que podría significar que los estudiantes piensan que no utilizarán el inglés para hablarlo ya que todos se abstuvieron de responder completamente en forma negativa hacia leer, escribir y escuchar, pero si se expresaron en forma negativa hacia hablar. Adicionalmente, los estudiantes que se expresaron en forma negativa podrían tener la opinión de que al momento de explicar la gramática, el docente no debe realizar preguntas.

Es importante señalar que en todos los ítems del componente cognitivo de la técnica explicación, los estudiantes se abstuvieron de responder en forma completamente negativa. A este respecto conviene señalar que esto indica coherencia con tomar en cuenta las directrices del docente ya que el mismo ejerce control sobre esta la situación de enseñanza y, lógicamente, ningún estudiante podría considerar sin importancia una actividad ordenada por el docente, ya que el efecto de una actitud completamente negativa ejercería un efecto negativo en las calificaciones.

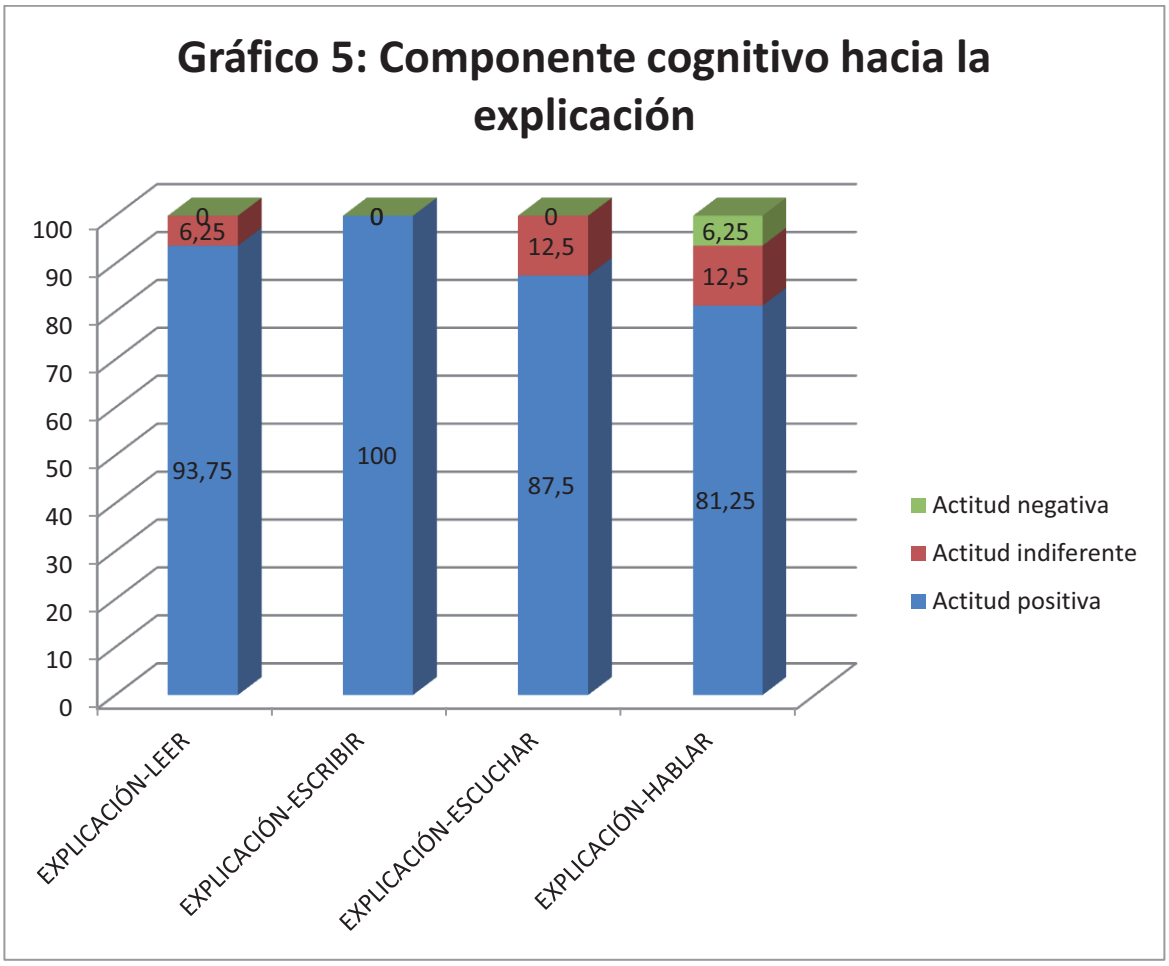
En otro orden de ideas, es resaltante el hecho particular de que el único ítem donde los estudiantes expresaron el 100% de actitud positiva fue en el ítem 5. Por ello, se observa que la expresión escrita basada en la toma de notas o apuntes es de vital importancia para el 100% de los estudiantes, donde no escribir se convertiría en una actividad completamente no académica y fuera de todo sentido común para el aprendizaje y la obtención de buenas calificaciones o calificaciones aprobatorias mínimas.

TABLA 10. RESPUESTAS ASOCIADAS AL COMPONENTE COGNITIVO TÉCNICA EXPLICACIÓN (ÍTEMS 2, 5, 8 Y 11)

ÍTEM	COMPLETAMENTE DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO		COMPLETAMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Importancia de leer la explicación del profesor sobre la gramática en inglés	10	62,5	5	31,25	1	6,25	0	0	0	0	16	100
Importancia de tomar apuntes sobre la explicación que hace el profesor sobre la gramática en inglés	8	50	8	50	0	0	0	0	0	0	16	100
Importancia de escuchar la explicación del profesor sobre la gramática en inglés	8	50	6	37,5	2	12,5	0	0	0	0	16	100
Importancia de responder oralmente en inglés a pregunta del profesor sobre la gramática que esté explicando	10	62,5	3	18,75	2	12,5	1	6,25	0	0	16	100

	ACTITUDES		
TÉCNICA	POSITIVA	NEUTRA	NEGATIVA
EXPLICACIÓN-LEER	93,75	6,25	0
EXPLICACIÓN-ESCRIBIR	100	0	0
EXPLICACIÓN-ESCUCHAR	87,5	12,5	0
EXPLICACIÓN-HABLAR	81,25	12,5	6,25

Fuente: Pérez (2013)



Fuente: Pérez (2013)

En relación al ítem 14, referido a la técnica traducción del componente cognitivo de la habilidad de leer, *acerca* de la *importancia de leer un texto en inglés para traducirlo por orden del profesor en el aula,* se obtuvo que el 62,5% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 31,25% respondió estar muy de acuerdo y el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. Esto significa que la mayoría de los estudiantes lógicamente ven como actividad esencial el hecho de leer para realizar una traducción.

En relación al ítem 17, referido a la técnica traducción del componente cognitivo de la habilidad de escribir, acerca de la *importancia de realizar una*

traducción escrita por orden del profesor en el aula, se obtuvo que el 56,25% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 31,25% respondió estar muy de acuerdo y el 12,5% respondió estar ni en acuerdo ni en desacuerdo. A este respecto, la mayoría de los estudiantes poseen una actitud positiva hacia el uso de la escritura para traducir, pero hubo un aumento de la respuesta neutra con respecto al ítem anterior. Esto quizás significa que los estudiantes con la actitud neutra podrían considerar que es más efectivo para el aprendizaje o para obtener calificaciones el realizar otro tipo de actividad tal y como una prueba de ensayo.

En relación al ítem 20, referido a la técnica traducción del componente cognitivo de la habilidad de escuchar, acerca de la *importancia de escuchar al profesor como se traduce un texto,* se obtuvo que el 56,25% respondió estar completamente de acuerdo, el 31,25% respondió estar muy de acuerdo, mientras que el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6,25% respondió estar muy en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes lógicamente reconocen la importancia de la intervención del docente en la enseñanza del proceso de traducir un texto. Esto quizás significa que los estudiantes se han dado cuenta que la traducción es un proceso complejo, en el cual interviene un conocimiento profundo de la gramática y una base de conocimientos amplios de vocabulario.

En relación al ítem 23, referido a la técnica traducción del componente cognitivo de la habilidad de hablar, acerca de la *importancia de hacer una explicación oral al profesor sobre el proceso de traducir un texto,* se obtuvo que el 37,5% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 43,75% respondió estar muy de acuerdo, el 12,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6,25% respondió estar muy en desacuerdo. Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen una actitud positiva y algunos tienen actitudes neutras o negativas hacia la expresión oral.

También se observó que los estudiantes consideran más importante leer y escuchar que escribir y hablar cuando se trata de realizar una traducción, cuestión interesante ya que esta tendencia revela preferencia por la intervención de la habilidad oral en vez de la habilidad escrita, cuando se trata de una traducción, en algunos de estudiantes.

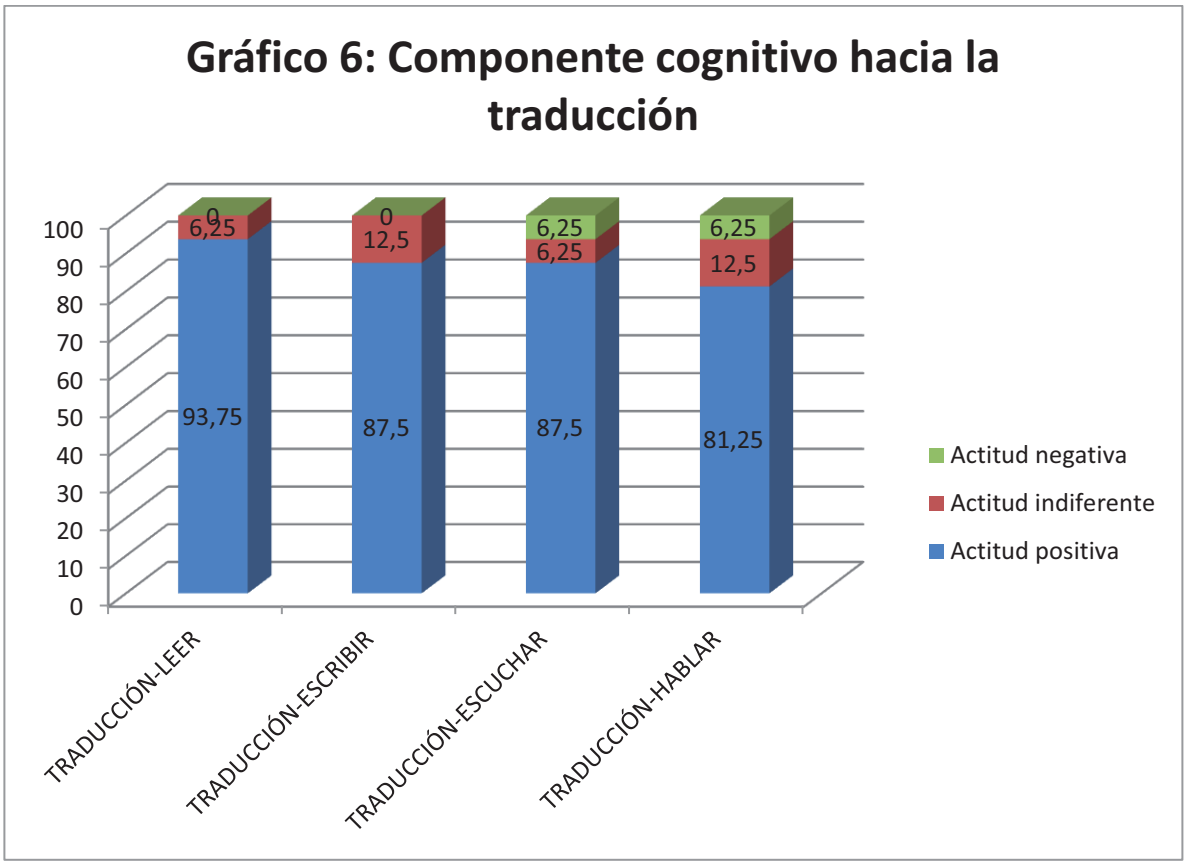
Los estudiantes que prefieren el uso de la actividad oral en el proceso de realizar una traducción, podrían considerar más importante hablar que escribir, en lo que podría ser una valoración mayor de lo que Brown (2001) se refiere como el uso de la pronunciación en el aprendizaje. Por otra parte, todos los estudiantes se abstuvieron de responder completamente en desacuerdo, lo que es coherente con el control que ejerce el docente en el aula, lo cual lógicamente hace referencia a que lo ordenado por el docente es una actividad importante.

TABLA 11. RESPUESTAS ASOCIADAS AL COMPONENTE COGNITIVO TÉCNICA TRADUCCIÓN (ÍTEMS 14, 17, 20 Y 23)

ÍTEM	COMPLETAMENTE DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO		COMPLETAMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Importancia de leer un texto en inglés para traducirlo por orden del profesor en el aula	10	62,5	5	31,25	1	6,25	0	0	0	0	16	100
Importancia de realizar una traducción escrita por orden del profesor en el aula	9	56,25	5	31,25	2	12,5	0	0	0	0	16	100
Importancia de escuchar al profesor como se traduce un texto	9	56,25	5	31,25	1	6,25	1	6,25	0	0	16	100
Importancia de hacer una explicación oral al profesor sobre el proceso de traducir un texto	6	37,5	7	43,75	2	12,5	1	6,25	0	0	16	100

	ACTITUDES		
TÉCNICA	POSITIVA	NEUTRA	NEGATIVA
TRADUCCIÓN-LEER	93,75	6,25	0
TRADUCCIÓN-ESCRIBIR	87,5	12,5	0
TRADUCCIÓN-ESCUCHAR	87,5	6,25	6,25
TRADUCCIÓN-HABLAR	81,25	12,5	6,25

Fuente: Pérez (2013)



Fuente: Pérez (2013)

En relación al ítem 26, referido a la técnica evaluación del componente cognitivo de la habilidad de leer, acerca de la *importancia de leer un texto en inglés como parte de evaluación en el aula,* se obtuvo que el 43,75% respondió estar completamente de acuerdo, el 50% respondió estar muy de acuerdo y el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Esto significa que los estudiantes tienen una actitud positiva hacia leer durante una evaluación. Esto deja ver que casi todos los estudiantes ven la habilidad de leer como un eje central y esencial para una evaluación. Por otra parte, para algunos estudiantes, no es importante leer en una evaluación lo que podría significar que no se están tomando en serio el estudio o no tienen hábitos de lectura, lo que podría estar dificultándoles el éxito en las evaluaciones escritas. También podría significar que algunos estudiantes

prefieren en vez leer, el uso de otra habilidad para ser evaluados en la asignatura inglés.

En relación al ítem 29, referido a la técnica evaluación del componente cognitivo de la habilidad de escribir, acerca de la *importancia de escribir un texto en inglés como parte de evaluación en el aula,* se obtuvo que el 50% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 37,5% respondió estar muy de acuerdo y el 12,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Esto significa que los estudiantes en su mayoría ven importante la escritura al momento de ser evaluados. Sin embargo, hubo una disminución de las respuestas de completamente de acuerdo, lo que podría significar que los estudiantes no consideran tener habilidades muy desarrolladas para escribir en inglés, tales como una gramática adecuada, vocabulario aprendido, etc. Sin embargo, lógicamente estos estudiantes no podrían haber respondido completamente en forma negativa ya que al ser evaluados, la consecuencia de ello es la calificación.

En relación al ítem 32, referido a la técnica evaluación del componente cognitivo de la habilidad de escuchar, acerca de *la importancia de escuchar un audio en inglés y responder preguntas como parte de evaluación en el aula,* se obtuvo que el 50% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 31,25% respondió estar muy de acuerdo y el 18,75% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Este aumento de las respuestas neutras obedecen a que quizás los estudiantes no están muy familiarizados con la habilidad de escuchar y responder preguntas sobre ello, es decir, poca experiencia con escuchar un audio en inglés. Por lo tanto, la importancia que se le otorga no está clara para los estudiantes con actitudes neutras. Adicionalmente, no hubo respuestas negativas lo que lógicamente hace ver que cuando el docente

posee control en el aula, cualquier actividad que se evalúe es importante, porque ello conlleva a obtener una calificación. Asimismo, los estudiantes con respuestas neutras quizás son estudiantes que proponen en el aula de clases el tipo de evaluación que ellos consideren más importante para obtener calificaciones exitosas.

En relación al ítem 35, referido a la técnica evaluación del componente cognitivo de la habilidad de escuchar, acerca de la *importancia de responder oralmente a preguntas realizadas por el profesor como parte de evaluación,* se obtuvo que el 50% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 43,75% respondió estar muy de acuerdo y el 6,25% respondió estar muy en desacuerdo.

A partir de estos resultados, es importante destacar que algunos estudiantes tienen una actitud negativa, lo que conlleva a formular preguntas sobre ello, ya que es inconcebible que los estudiantes respondan en forma negativa, considerando que es una evaluación que conduce a una calificación, lo cual obviamente puede llevar a la deserción. De resto, la inmensa mayoría reportó una actitud positiva, lo cual demuestra coherencia con el control del docente en el aula.

Estos resultados reflejan como los estudiantes reconocen la importancia de las directrices impuestas por el docente donde les guste o no, es importante para ellos debido a diferentes posibles factores, entre los cuales el más inmediato es el efecto que esto ejerce en las calificaciones y el aprendizaje. Pero la causa no se refleja en este tipo de encuesta y a partir de aquí se pueden formular otra investigación más amplia donde se le pregunte al estudiante sobre la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera. En la presente investigación, esta importancia está estrechamente vinculada y restringida al aula de clases, donde una respuesta negativa tal y como la obtenida en la pregunta 35, es un factor de posible indisciplina y deserción

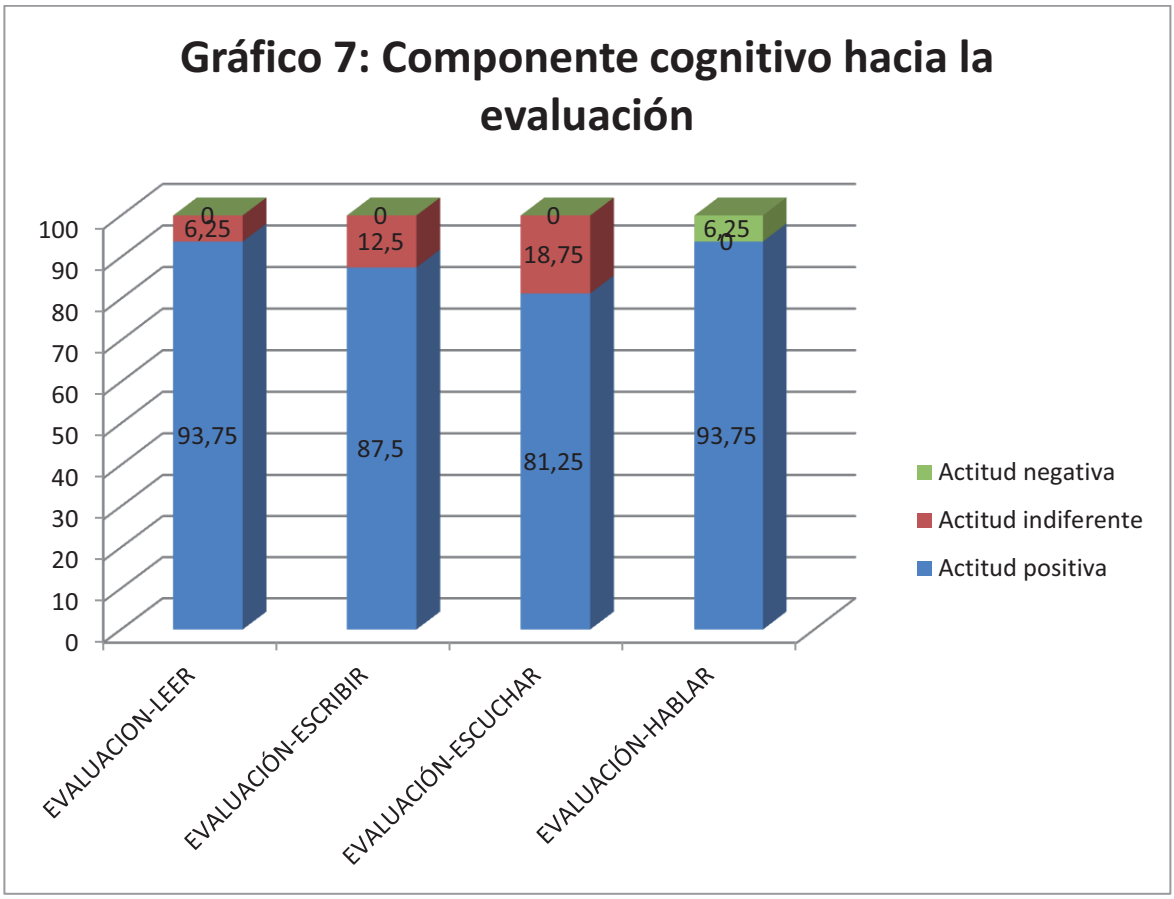
escolar (Navarro, 2003). La respuesta negativa también podría significar que el estudiante cree que la habilidad de hablar no es evaluada por el docente y por ende, no la considera importante en el aula de clases.

TABLA 12. RESPUESTAS ASOCIADAS AL COMPONENTE COGNITIVO TÉCNICA EVALUACIÓN (ÍTEMS 26, 29, 32 Y 35)

ÍTEM	COMPLETAMENTE DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO		COMPLETAMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Importancia de leer un texto en inglés como parte de evaluación en el aula	7	43,75	8	50	1	6,25	0	0	0	0	16	100
Importancia de escribir un texto en inglés como parte de evaluación en el aula	8	50	6	37,5	2	12,5	0	0	0	0	16	100
Importancia de escuchar un audio en inglés y responder preguntas como parte de evaluación en el aula	8	50	5	31,25	3	18,75	0	0	0	0	16	100
Importancia de responder oralmente a preguntas realizadas por el profesor como parte de evaluación	8	50	7	43,75	0	0	1	6,25	0	0	16	100

	ACTITUDES		
TÉCNICA	POSITIVA	NEUTRA	NEGATIVA
EVALUACION-LEER	93,75	6,25	0
EVALUACIÓN-ESCRIBIR	87,5	12,5	0
EVALUACIÓN-ESCUCHAR	81,25	18,75	0
EVALUACIÓN-HABLAR	93,75	0	6,25

Fuente: Pérez (2013)



Fuente: Pérez (2013)

En relación al ítem 38, referido a la técnica canción del componente cognitivo de la habilidad de leer, acerca de *la importancia de leer canción en inglés en el aula por orden del profesor,* se obtuvo que el 50% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 18,75% respondió estar muy de acuerdo, el 12,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 18,75% respondió estar muy en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes considera importante o cree importante leer una canción en el aula de clases si el profesor lo ordena. El resto de los estudiantes tuvo actitudes neutras o negativas, lo que significa que estiman poco importante para su formación el hecho de leer una canción. En este sentido, los estudiantes podrían estar aprendiendo de una

manera más efectiva con otra u otras técnicas controladas u otra en el aula de clases.

En relación al ítem 41, referido a la técnica canción del componente cognitivo de la habilidad de escribir, acerca de la *importancia de escribir canción en inglés en el aula por orden del profesor,* se obtuvo que el 50% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 31,25% respondió estar muy de acuerdo, el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 12,5% respondió estar muy en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen una actitud positiva hacia escribir canciones en inglés y algunos tienen una actitud neutra o negativa. En este ítem, se observó un aumento de las respuestas positivas, con respeto al ítem anterior. Se desconoce si los estudiantes poseen el hábito de escribir las canciones pero el aumento de las actitudes positivas podría significar experiencia con el objeto de la actitud.

En relación al ítem 44, referido a la técnica canción del componente cognitivo de la habilidad de escuchar, acerca de la *importancia de escuchar canción en inglés en el aula por orden del profesor,* se obtuvo que el 31,25% respondió estar completamente de acuerdo, el 31, 25% respondió estar muy de acuerdo, mientras que el 12,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 25% respondió estar muy en desacuerdo.

Estos resultados dejan ver una disminución en las actitudes positivas y un aumento de las negativas con respecto a los ítems 38 y 41. A partir de estas evidencias se infiere que algunos estudiantes no utilizan las canciones para aprender inglés particularmente el escucharla. Asimismo, una negativa a esta actividad en el aula de clases podría interpretarse como una posible resistencia a aprender mediante esta técnica incluso si el profesor la ordena en el aula de clases.

En relación al ítem 47, referido a la técnica canción del componente cognitivo de la habilidad de hablar, acerca de la *importancia de cantar canción en inglés en el aula por orden del profesor,* se obtuvo que el 25% respondió estar completamente de acuerdo, el 18,75% respondió estar muy de acuerdo, el 37,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 12,5% respondió estar muy en desacuerdo y el 6,25% respondió estar completamente en desacuerdo.

Estos resultados son muy interesantes ya que cuando se trata del uso de la canción los estudiantes presentan actitudes dispares e incoherentes entre sí. Así lo evidencia el hecho de la disminución notable de las actitudes positivas hacia la canción dependiendo de la habilidad de que se trate. En este orden de ideas, la mayor distancia marcada por los estudiantes se encuentra en esta habilidad de hablar expresada en el canto en inglés. El resultado denota la actitud extrema de un estudiante que, incluso en el caso de ser una actividad ordenada por el profesor, el estudiante rechaza su importancia completamente.

Esto podría dar pie a otras investigaciones en donde se busque la necesidad de conocer las actividades dentro del aula que podrían hacer desertar a un estudiante adulto. Asimismo, hubo un aumento notable de las actitudes neutras en este ítem lo que conlleva la posibilidad de poco contacto o nulo con el objeto de la actitud y por ende, los estudiantes no tienen una actitud claramente formada hacia ello.

Con respecto a la técnica canción, Brown (2001) expone que esta actividad ayuda a estimular y mantener motivado al estudiante. Sin embargo, expone que esta actividad no necesariamente involucra el uso de la lengua meta de aprendizaje. En este sentido, los resultados obtenidos dejan claro que los estudiantes tienen una actitud discriminativa hacia la habilidad comunicativa de que se trate en el caso del uso de la técnica de la canción

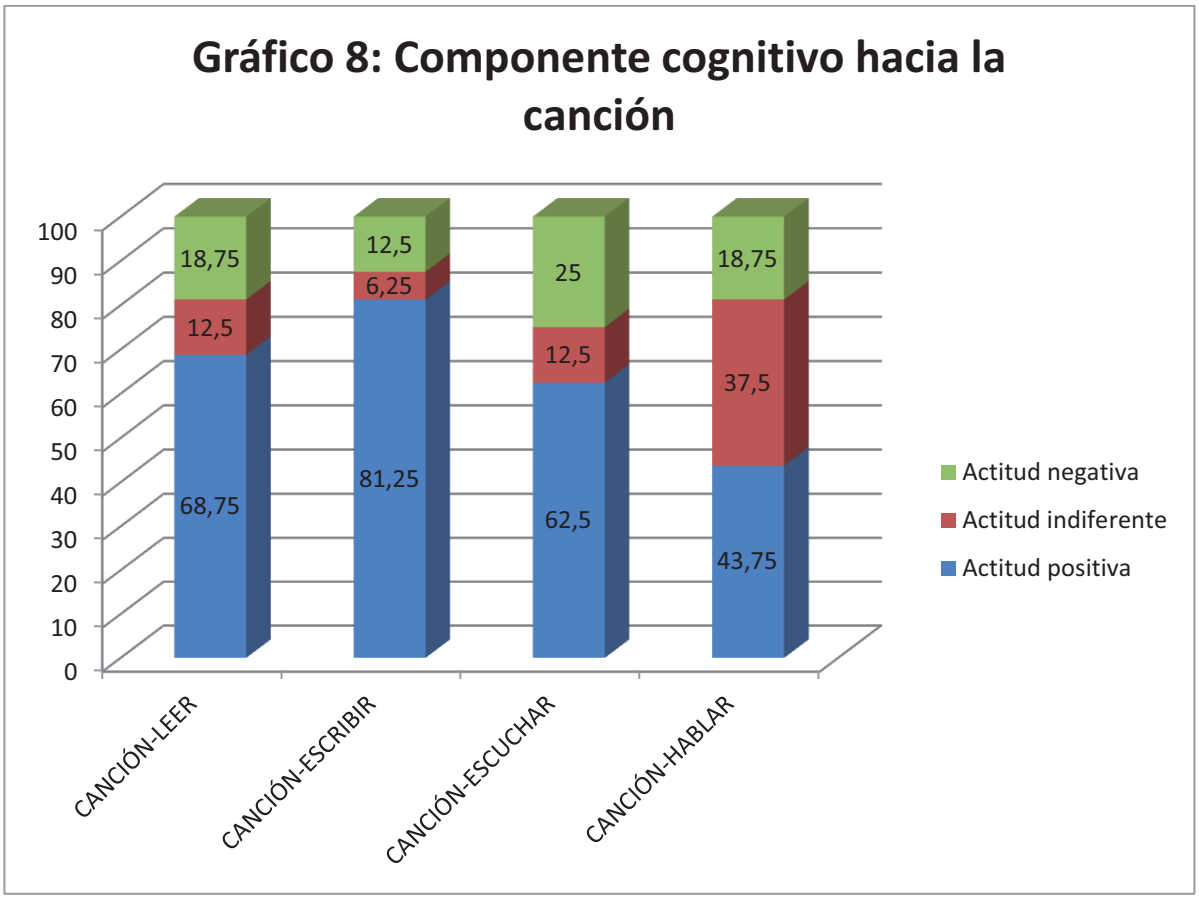
en el aula como actividad ordenada por el docente. En el caso del ítem 47, no solamente hubo una respuesta completamente negativa sino que disminuyeron las respuestas completamente positivas comparadas con los tres ítems anteriores. Asimismo, en la habilidad de escuchar se obtuvo una disminución con respecto a leer y escribir. A partir de ello, se podría evidenciar que la técnica canción si es importante para al menos estimular y mantener motivado al estudiante pero no para aprender el inglés necesariamente, en todos los casos.

TABLA 13. RESPUESTAS ASOCIADAS AL COMPONENTE COGNITIVO TÉCNICA CANCIÓN (ÍTEMS 38, 41, 44 Y 47)

ÍTEM	COMPLETAMENTE DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO		COMPLETAMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Importancia de leer canción en inglés en el aula por orden del profesor	8	50	3	18,75	2	12,5	3	18,75	0	0	16	100
Importancia de escribir canción en inglés en el aula por orden del profesor	8	50	5	31,25	1	6,25	2	12,5	0	0	16	100
Importancia de escuchar canción en inglés en el aula por orden del profesor	5	31,25	5	31,25	2	12,5	4	25	0	0	16	100
Importancia de cantar canción en inglés en el aula por orden del profesor	4	25	3	18,75	6	37,5	2	12,5	1	6,25	16	100

	ACTITUDES		
TÉCNICA	POSITIVA	NEUTRA	NEGATIVA
CANCIÓN-LEER	68,75	12,5	18,75
CANCIÓN-ESCRIBIR	81,25	6,25	12,5
CANCIÓN-ESCUCHAR	62,5	12,5	25
CANCIÓN-HABLAR	43,75	37,5	18,75

Fuente: Pérez (2013)



Fuente: Pérez (2013)

A partir de estos resultados, se puede observar que el estudiante adulto está consciente de las exigencias y necesidad de adaptación a las normas sociales que le exigen reconocer la importancia de ciertas actividades sociales para el acertado desempeño exitoso en la sociedad. A este respecto, González (2006) formula que en la adaptación social "responde el medio social satisfaciéndolas en una determinada dirección y con ello prefijando las actitudes que el sujeto se verá obligado a interiorizar progresivamente para acomodar su sistema de adaptación con las necesidades y expectativas que la sociedad tiene de él" (p.1). Para lograr esa finalidad, el estudiante adulto se adapta y reconoce la importancia de los

medios sociales que le ofrecen una oportunidad de superación porque con ello logrará su necesidad de aprender.

4.3 Componente conductual

Según Castro (2002) "no todas nuestras acciones (conductas) reflejan de manera precisa nuestras actitudes" (p. 49). En este sentido, incluso tratándose de intenciones, no siempre es un indicador de una conducta referida a esa intención.

Al referirse al componente conductual, este puede ser descrito como una reacción o reactivo, bien sea favorable, regular o desfavorable (González, 2006; Rangel et al., 2009).

	Ítems
Reacción favorable	5 y 4
Reacción regular	3
Reacción desfavorable	2 y 1

Tabla 14. Tabulación de la dirección de las actitudes del componente conductual. Fuente: Rangel, Núñez & Albarrán (2009)

En relación al ítem 3, referido a la técnica explicación del componente conductual de la habilidad de leer, acerca de la *intención de leer explicación que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra*, se obtuvo que el 56,25% respondió estar completamente de acuerdo, el 25% respondió estar muy de acuerdo, mientras que el 18,75% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes poseen una reacción favorable a leer lo que el profesor escribe en inglés, mientras que algunos tienen una reacción regular. Esto revela que los estudiantes están dispuestos a poner atención en clases mediante la lectura de la gramática explicada en el aula de clases y rechazan realizar alguna otra actividad que no implique leer lo que el docente escribe en la pizarra. Por otra parte, los estudiantes que no tienen una reacción completamente favorable, podrían preferir

escribir la explicación en vez de leer, mediante otras posibilidades tales como el pedir apuntes a otros compañeros de clases, entre otras posibles razones que podrían conformarse como factores que distraen al alumno de la actividad sugerida por el docente.

En relación al ítem 6, referido a la técnica explicación del componente conductual de la habilidad de escribir, acerca de la *intención de tomar apuntes en el cuaderno de la explicación que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra*, se obtuvo que el 31,25% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 56,25% respondió estar muy de acuerdo, el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6,25% respondió estar muy en desacuerdo.

Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen reacciones favorables a tomar apuntes en el cuaderno. En este sentido, los estudiantes toman en cuenta la posibilidad de escribir cuando sea necesario y no porque sea requerido por el docente. Esto deja ver que los estudiantes demuestran una disciplina en su conducta para obtener los resultados académicos esperados.

En relación al ítem 9, referido a la técnica explicación del componente conductual de la habilidad de escuchar, acerca de la *intención de escuchar al profesor explicando en inglés la gramática en la pizarra*, se obtuvo que el 43,75% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 43,75% respondió estar muy de acuerdo, el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6,25% respondió estar muy en desacuerdo.

Estos resultados revelan que la mayoría de los estudiantes tienen una reacción favorable a escuchar el inglés. En esta habilidad de escuchar, es posible que intervengan factores como la influencia de ruidos en el aula, ya que se pudo constatar la dificultad del docente para ser escuchado en algunas aulas de la institución.

En relación al ítem 12, referido a la técnica explicación del componente conductual de la habilidad de hablar, acerca de la *intención de responder oralmente a preguntas del profesor de la gramática que explica*, se obtuvo que el 68,75% respondió estar completamente de acuerdo, el 12,5% respondió estar muy de acuerdo, mientras que el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 12,5% respondió estar muy en desacuerdo.

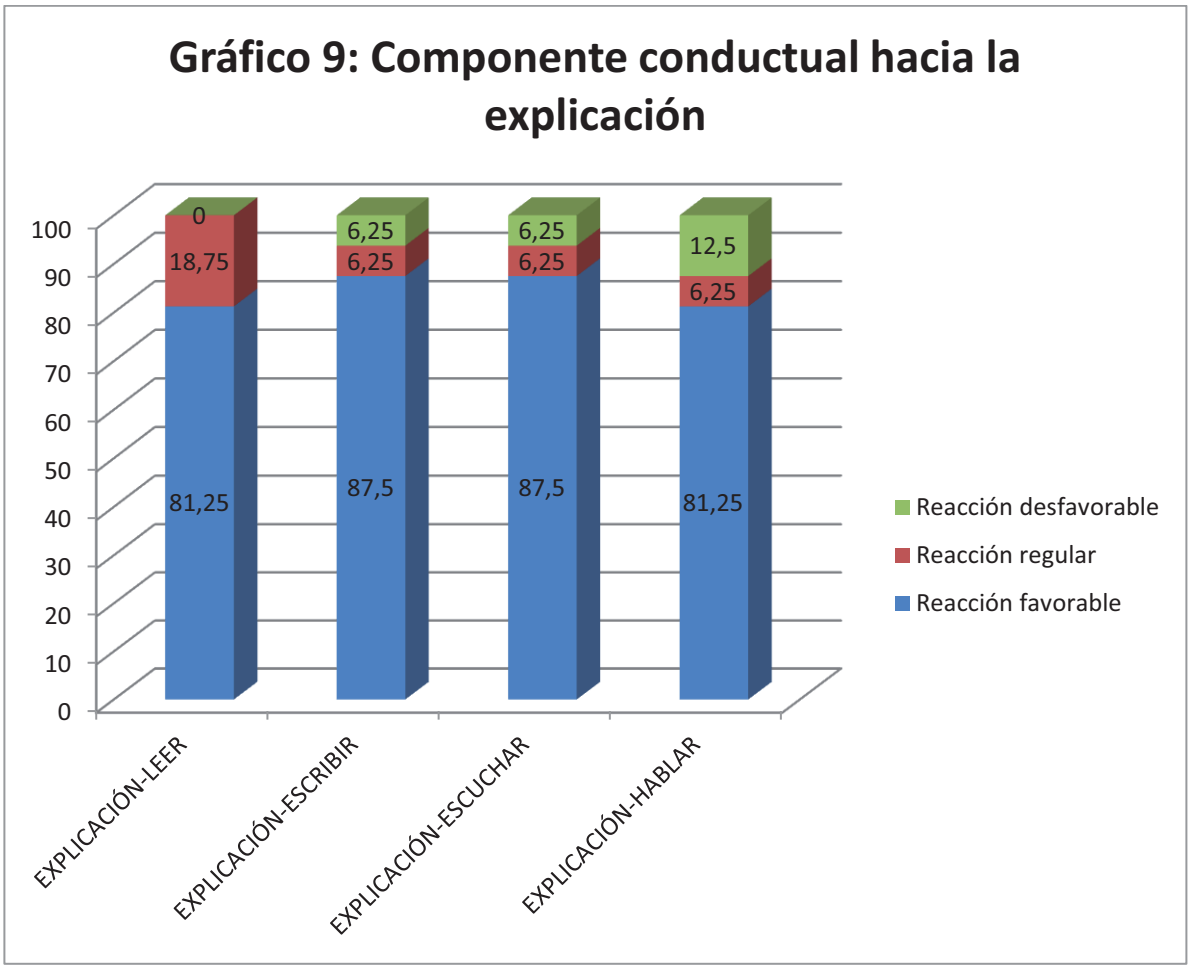
Esto refleja una reacción favorable por parte de la mayoría de los estudiantes. Este ítem quizás debe su respuesta a que los estudiantes consideran necesario realizar preguntas al docente y responder en el momento de la explicación de la gramática. Asimismo, hubo un aumento de la reacción desfavorable con respecto a los otros ítems de la misma técnica y componente, lo que hace ver la posibilidad de que hay estudiantes que se toman más en serio el estudio que otros en la edad adulta, ya que algunos están reacios a seguir las indicaciones del docente y, por consiguiente, la consecuencia podría ser un rendimiento académico inferior a lo esperado por ellos mismos. Este resultado o actitud evasiva es susceptible de ser investigado con mayor profundidad.

TABLA 15. RESPUESTAS ASOCIADAS AL COMPONENTE CONDUCTUAL TÉCNICA EXPLICACIÓN (ÍTEMS 3, 6, 9 Y 12)

ÍTEM	COMPLETAMENTE DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO		COMPLETAMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Intención de leer explicación que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra	9	56,25	4	25	3	18,75	0	0	0	0	16	100
Intención de tomar apuntes en el cuaderno de la explicación que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra	5	31,25	9	56,25	1	6,25	1	6,25	0	0	16	100
Intención de escuchar al profesor explicando en inglés la gramática en la pizarra	7	43,75	7	43,75	1	6,25	1	6,25	0	0	16	100
Intención de responder oralmente a preguntas del profesor de la gramática que explica	11	68,75	2	12,5	1	6,25	2	12,5	0	0	16	100

	ACTITUDES		
TÉCNICA	FAVORABLE	REGULAR	DESFAVORABLE
EXPLICACIÓN-LEER	81,25	18,75	0
EXPLICACIÓN-ESCRIBIR	87,5	6,25	6,25
EXPLICACIÓN-ESCUCHAR	87,5	6,25	6,25
EXPLICACIÓN-HABLAR	81,25	6,25	12,5

Fuente: Pérez (2013)



Fuente: Pérez (2013)

En relación al ítem 15, referido a la técnica traducción del componente conductual de la habilidad de leer, acerca de la *intención de leer un texto para traducirlo en el aula como actividad ordenada por el docente,* se obtuvo que el 37,5% respondió estar completamente de acuerdo, el 43,75% respondió estar muy de acuerdo, mientras que el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 12,5% respondió estar muy en desacuerdo. Al respecto, la mayoría de los estudiantes afirmó una reacción favorable de leer para traducir. Esto conlleva que los estudiantes tienen la voluntad de leer ya que esto es requerido para traducir un texto.

En relación al ítem 18, referido a la técnica traducción del componente conductual de la habilidad de escribir, acerca de la *intención de realizar una traducción escrita en el aula como actividad ordenada por el docente,* se obtuvo que el 50% respondió estar completamente de acuerdo, el 31,25% respondió estar muy de acuerdo, mientras que el 12,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6,25% respondió estar muy en desacuerdo. Estos datos proporcionan evidencia de una actitud favorable en la mayoría de los estudiantes y un aumento de las reacciones completamente favorables, lo que quizás indica que los estudiantes respondieron con coherencia los ítems ya que responden de manera similar.

En relación al ítem 21, referido a la técnica traducción del componente conductual de la habilidad de escuchar, acerca de la *intención de escuchar al profesor explicando cómo se traduce*, se obtuvo que el 43,75% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 25% respondió estar muy de acuerdo, el 18,75% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 12,5% respondió estar muy en desacuerdo. Estos datos proporcionan evidencia de una reacción favorable en la mayoría de los estudiantes. Esto significa que la mayoría de los estudiantes pondrían atención a la expresión oral del docente al proceso de traducción y no solamente a la traducción ya terminada.

En relación al ítem 24, referido a la técnica traducción del componente conductual de la habilidad de hablar, acerca de la *intención de explicar oralmente al docente el proceso de traducir un texto,* se obtuvo que el 37,5% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 25% respondió estar muy de acuerdo, el 18,75% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 18,75% respondió estar muy en desacuerdo. En este sentido, se observó que la mayoría de los estudiantes mantienen reacciones favorables por expresarse oralmente sobre como traducir, pero cuando se trata de hablar, hay una disminución de las actitudes favorables en favor de

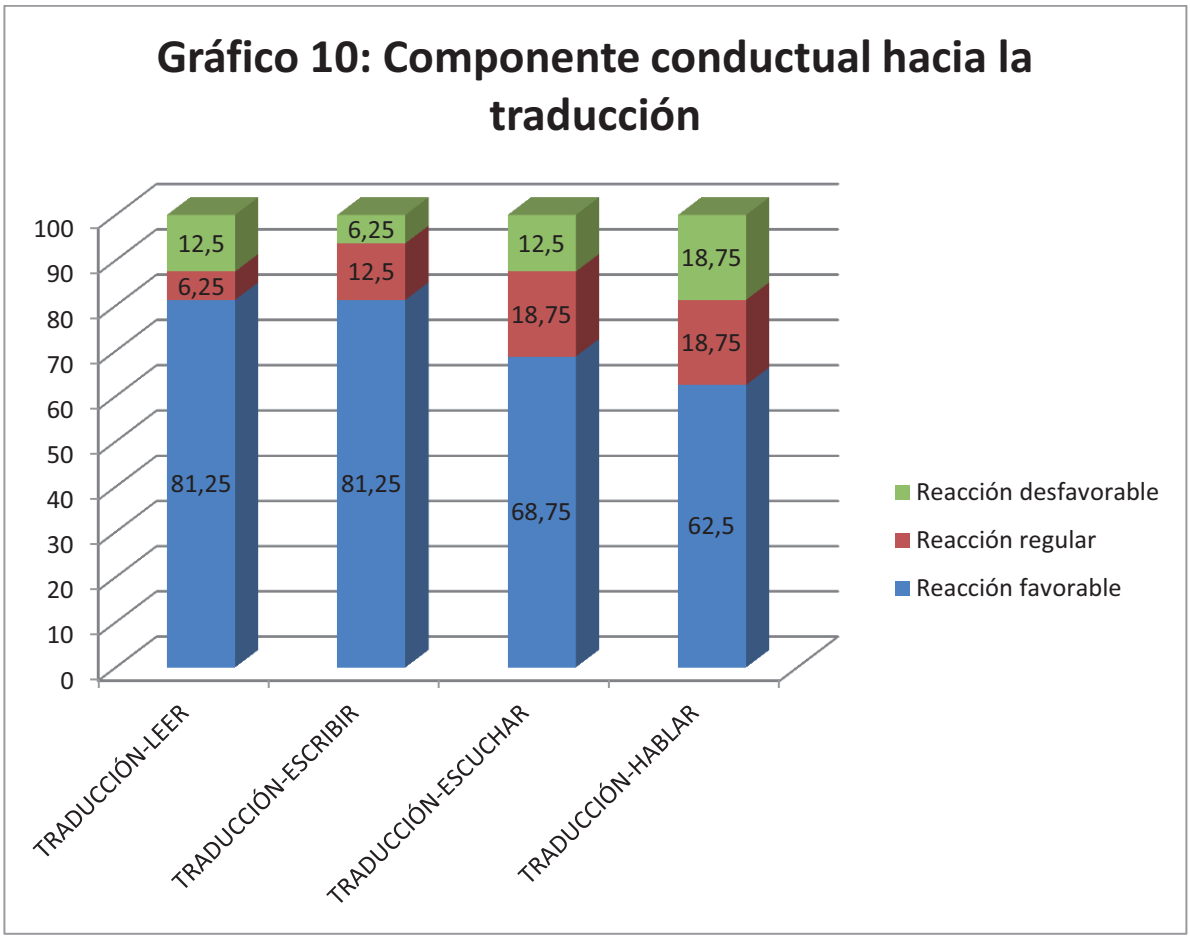
las actitudes desfavorables. Sobre el asunto se podrían formular investigaciones relacionadas con la habilidad de hablar y las actitudes, con preguntas abiertas donde los estudiantes puedan indicar la razón de su rechazo a la habilidad de hablar en ciertos casos, de tipo cuali-cuantitativo.

TABLA 16. RESPUESTAS ASOCIADAS AL COMPONENTE CONDUCTUAL TÉCNICA TRADUCCIÓN (ÍTEMS 15, 18, 21 Y 24)

ÍTEM	COMPLETAMENTE DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO		COMPLETAMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Intención de leer un texto para traducirlo en el aula como actividad ordenada por el docente	6	37,5	7	43,75	1	6,25	2	12,5	0	0	16	100
Intención de realizar una traducción escrita en el aula como actividad ordenada por el docente	8	50	5	31,25	2	12,5	1	6,25	0	0	16	100
Intención de escuchar al profesor explicando cómo se traduce	7	43,75	4	25	3	18,75	2	12,5	0	0	16	100
Intención de explicar oralmente al docente el proceso de traducir un texto	6	37,5	4	25	3	18,75	3	18,75	0	0	16	100

	ACTITUDES		
TÉCNICA	FAVORABLE	REGULAR	DESFAVORABLE
TRADUCCIÓN-LEER	81,25	6,25	12,5
TRADUCCIÓN-ESCRIBIR	81,25	12,5	6,25
TRADUCCIÓN-ESCUCHAR	68,75	18,75	12,5
TRADUCCIÓN-HABLAR	62,5	18,75	18,75

Fuente: Pérez (2013)



Fuente: Pérez (2013)

En relación al ítem 27, referido a la técnica evaluación del componente conductual de la habilidad de leer, acerca de la *intención de leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula*, se obtuvo que el 50% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 25% respondió estar muy de acuerdo, el 18,75% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6,25% respondió estar muy en desacuerdo. Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen reacciones favorables por leer en una evaluación. Se observó que comparado con el ítem siguiente, indica que un estudiante no está dispuesto a leer, pero si a escribir en una evaluación lo que podría indicar que quizás este estudiante tiene algún hábito de transgredir las normas en un examen.

En relación al ítem 30, referido a la técnica evaluación del componente conductual de la habilidad de escribir, acerca de la *intención de escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula*, se obtuvo que el 37,5% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 56,25% respondió estar muy de acuerdo y el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

A partir de este ítem, se puede inferir que la mayoría de los estudiantes tienen una reacción favorable hacia escribir en una evaluación, que debería ser lógica para ellos ya que es una actividad vital para la aprobación de la asignatura. Por otra parte, un estudiante expresó una reacción regular, lo que podría indicar la posibilidad de deserción de esos estudiantes o podría haber respondido al azar al reactivo. Asimismo, todos se abstuvieron de responder de forma desfavorable. Dicha evidencia indica que todos están conscientes del control que ejerce el docente en el aula. Por lo tanto, dicha situación lógicamente debería generar una intención no desfavorable.

En relación al ítem 33, referido a la técnica evaluación del componente conductual de la habilidad de escuchar, acerca de *la intención de escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación en el aula*, se obtuvo que el 37,5% respondió estar completamente de acuerdo, el 25% respondió estar muy de acuerdo, mientras que el 12,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 25% respondió estar muy en desacuerdo. Esto confirma un aumento de las actitudes desfavorables cuando se trata de una actividad que involucre escuchar, actitud coherente con las demás actitudes de los otros componentes.

En relación al ítem 36, referido a la técnica evaluación del componente conductual de la habilidad de hablar, acerca de la intención por responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de

una evaluación en el aula, se obtuvo que el 50% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 31,25% respondió estar muy de acuerdo, el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 12,5% respondió estar muy en desacuerdo. En este ítem se mantienen reacciones favorables en la mayoría de los estudiantes.

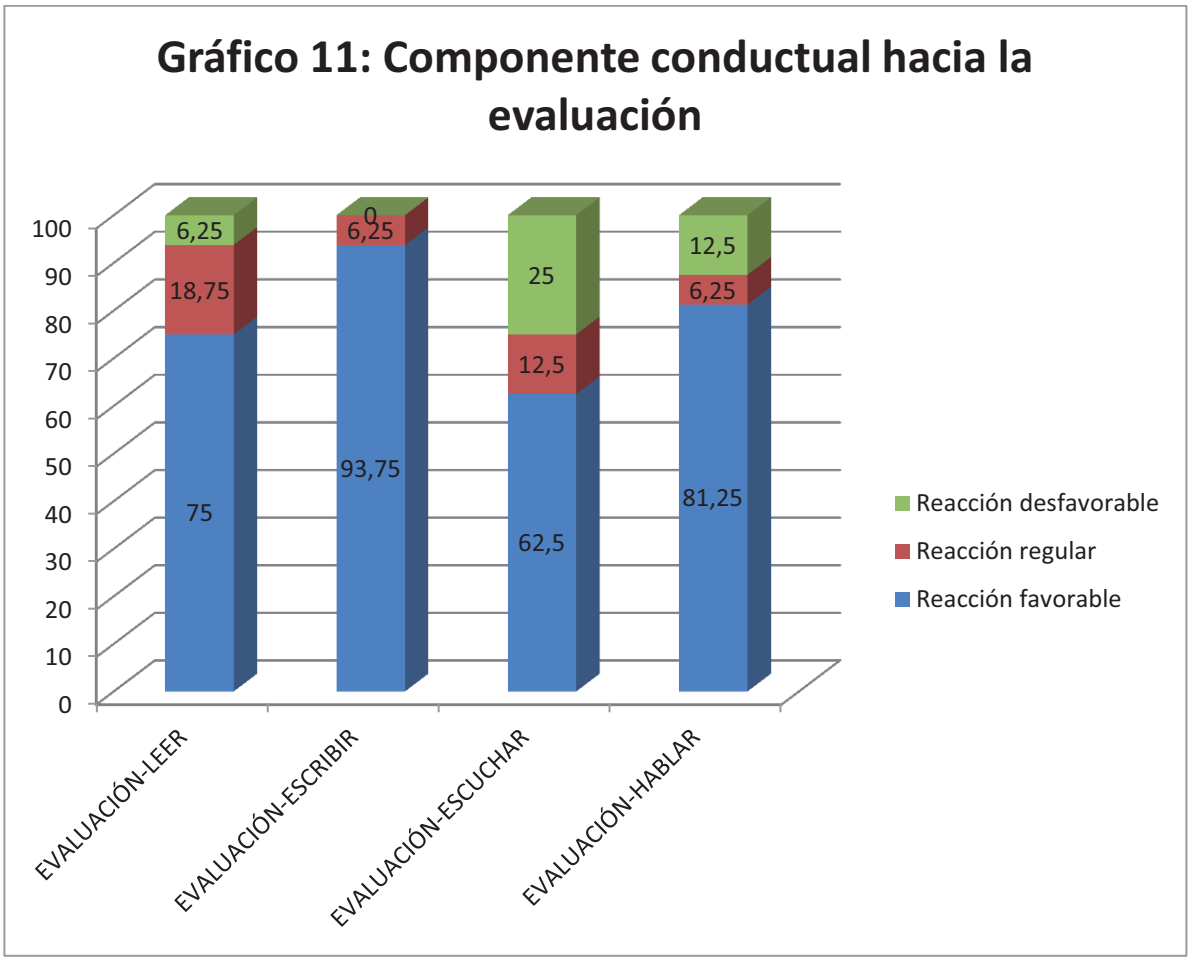
Los resultados obtenidos para esta técnica del componente conductual demuestran que los estudiantes encuestados aun estando muy en desacuerdo con el objeto de la actitud, todos se abstuvieron de responder completamente en desacuerdo, lo que podría indicar la intención de conciliar en caso de ser necesario y aceptar la orden del docente aun cuando no estén de acuerdo. Asimismo, los estudiantes con reacciones muy desfavorables podrían ser estudiantes que preferirían ser evaluados a su manera.

TABLA 17. RESPUESTAS ASOCIADAS AL COMPONENTE CONDUCTUAL TÉCNICA EVALUACIÓN (ÍTEMS 27, 30, 33 Y 36)

ÍTEM	COMPLETAMENTE DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO		COMPLETAMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Intención de leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula	8	50	4	25	3	18,75	1	6,25	0	0	16	100
Intención de escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula	6	37,5	9	56,25	1	6,25	0	0	0	0	16	100
Intención de escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación en el aula	6	37,5	4	25	2	12,5	4	25	0	0	16	100
Intención de por responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula	8	50	5	31,25	1	6,25	2	12,5	0	0	16	100

	ACTITUDES		
TÉCNICA	FAVORABLE	REGULAR	DESFAVORABLE
EVALUACIÓN-LEER	75	18,75	6,25
EVALUACIÓN-ESCRIBIR	93,75	6,25	0
EVALUACIÓN-ESCUCHAR	62,5	12,5	25
EVALUACIÓN-HABLAR	81,25	6,25	12,5

Fuente: Pérez (2013)



Fuente: Pérez (2013)

En relación al ítem 39, referido a la técnica canción del componente conductual de la habilidad de leer, acerca de la *intención de leer una canción en inglés en silencio en el aula ordenado por el profesor*, se obtuvo que el 43,75% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 31,25% respondió estar muy de acuerdo, el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 18,75% respondió estar muy en desacuerdo. Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen una reacción favorable hacia leer canciones en inglés.

En relación al ítem 42, referido a la técnica canción del componente conductual de la habilidad de escribir, acerca de *la intención de escribir una*

canción en inglés en el aula ordenado por el profesor, se obtuvo que el 37,5% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 37,5% respondió estar muy de acuerdo, el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 18,75% respondió estar muy en de acuerdo. Esto revela que la mayoría de los estudiantes mantienen la misma reacción favorable comparada con el ítem anterior, lo que deja ver que cuando se trata de leer y escribir una canción, las intenciones conductuales son las mismas.

En relación al ítem 45, referido a la técnica canción del componente conductual de la habilidad de escuchar, acerca de la *intención de escuchar una canción en inglés en el aula ordenado por el profesor*, se obtuvo que el 25% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 31,25% respondió estar muy de acuerdo, el 6,25% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 37,5% respondió estar muy en desacuerdo.

Estos resultados indican una mayor intención por leer y escribir que por escuchar una canción ya que aumentaron de manera considerable las reacciones desfavorables, en relación a los otros tres ítems del mismo componente de la misma técnica. Por su parte, es importante señalar que en una gran parte de los estudiantes se siguen manteniendo las reacciones favorables.

En relación al ítem 48, referido a la técnica canción del componente conductual de la habilidad de hablar, acerca de *la intención de cantar una canción en inglés en el aula ordenado por el profesor*, se obtuvo que el 12,5% respondió estar completamente de acuerdo, mientras que el 31,25% respondió estar muy de acuerdo, el 37,5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 12,5% respondió estar muy en desacuerdo y el 6,25% respondió estar completamente en desacuerdo.

Estos resultados reflejan una aversión a cantar una canción en inglés en el aula en diferentes grados expresada en una disminución considerable de las

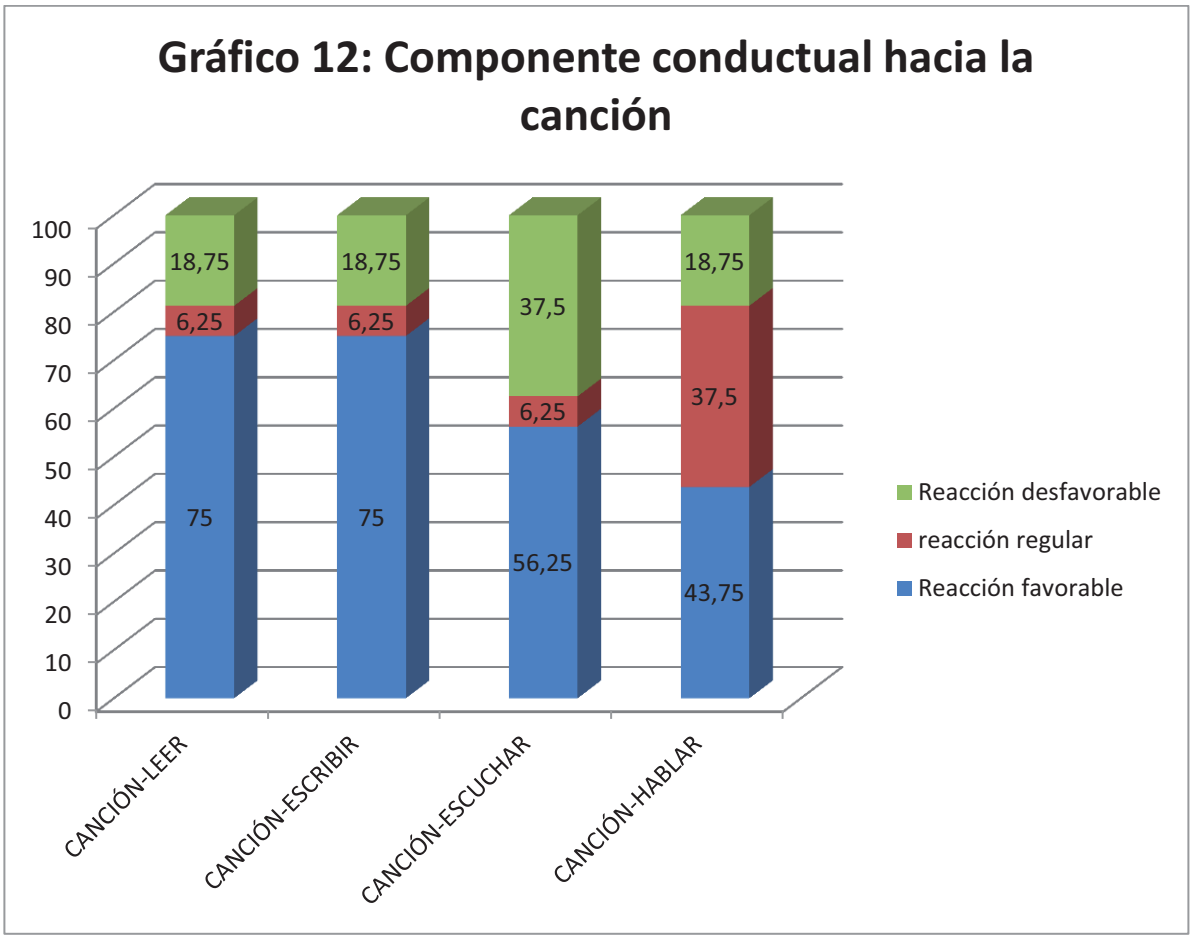
reacciones favorables con respecto a las otras tres habilidades. Esto podría indicar que el estudiante considera que si no sabe algo perfectamente, prefiere no intentarlo. Obviamente, al menos algunas palabras son de correcta pronunciación para varios estudiantes, pero aun así, quizás muchos prefieren no participar. Esto revela que los estudiantes leerían y escribirían más que cantar y escuchar una canción en el aula. El grueso de los estudiantes se ubicó en la reacción regular y desfavorable, lo que podría indicar poco o nulo contacto o experiencia con el objeto de la actitud. Quizás otros factores podrían estar interviniendo, pero hay coherencia similar en las respuestas comparadas con las respuestas de los otros componentes de las actitudes.

TABLA 18. RESPUESTAS ASOCIADAS AL COMPONENTE CONDUCTUAL TÉCNICA CANCIÓN (ÍTEMS 39, 42, 45 Y 48)

ÍTEM	COMPLETAMENTE DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO		COMPLETAMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Intención de leer una canción en inglés en silencio en el aula ordenado por el profesor	7	43,75	5	31,25	1	6,25	3	18,75	0	0	16	100
Intención de escribir una canción en inglés el aula ordenado por el profesor	6	37,5	6	37,5	1	6,25	3	18,75	0	0	16	100
Intención de escuchar una canción en inglés en el aula ordenado por el profesor	4	25	5	31,25	1	6,25	6	37,5	0	0	16	100
Intención de cantar una canción en inglés en el aula ordenado por el profesor	2	12,5	5	31,25	6	37,5	2	12,5	1	6,25	16	100

	ACTITUDES		
TÉCNICA	FAVORABLE	REGULAR	DESFAVORABLE
CANCIÓN-LEER	75	6,25	18,75
CANCIÓN-ESCRIBIR	75	6,25	18,75
CANCIÓN-ESCUCHAR	56,25	6,25	37,5
CANCIÓN-HABLAR	43,75	37,5	18,75

Fuente: Pérez (2013)



Fuente: Pérez (2013)

En conclusión, el componente conductual no muestra diferencias significativas con el resto de las componentes. Por ello, se puede afirmar que hay coherencia entre los componentes de las actitudes. Estos resultados evidencian un resultado que conforma lo que Sánchez & Mesa (s/f) denomina la "estructura de las actitudes" (p. 22) basado en el "modelo multidimensional" (p. 23).

4.4) Media de los componentes:

COMPONENTES DE LAS ACTITUDES	MEDIA
COMPONENTE AFECTIVO	4,183594
COMPONENTE COGNITIVO	4,25
COMPONENTE CONDUCTUAL	4,039063

Tabla 19. Medias de los componentes de las actitudes

En síntesis, estos resultados dejan ver que para los estudiantes lo más resaltante de sus actitudes es el componente cognitivo, luego el afectivo y por último el conductual. Esto permite inferir que la opinión sobre la importancia del objeto de la actitud es lo que más influyente en sus actitudes, seguido del interés por el objeto de la actitud y finalmente la intención o reactivo. A partir de ello, se infiere que el control sobre la situación de clase tanto del docente como de la institución educativa influye en la formación de las actitudes de los estudiantes (Cuervo, 2009; Sánchez & Mesa, s/f).

4.5) Análisis de calificaciones

Con respecto al rendimiento académico, los resultados académicos cuantitativos indican un comportamiento o conducta diferente según el grado de instrucción. El grupo 1 de estudiantes tienen calificaciones más bajas que el grupo 2. El grupo 2 obtuvo calificaciones altas sin reprobados. En este sentido, ambas muestras revelan que el rendimiento académico podría variar según el año del que se trate, con sus consiguientes posibles causas no basados en la edad, ya que estos estudiantes poseen edades similares entre sí en ambos grados de instrucción.

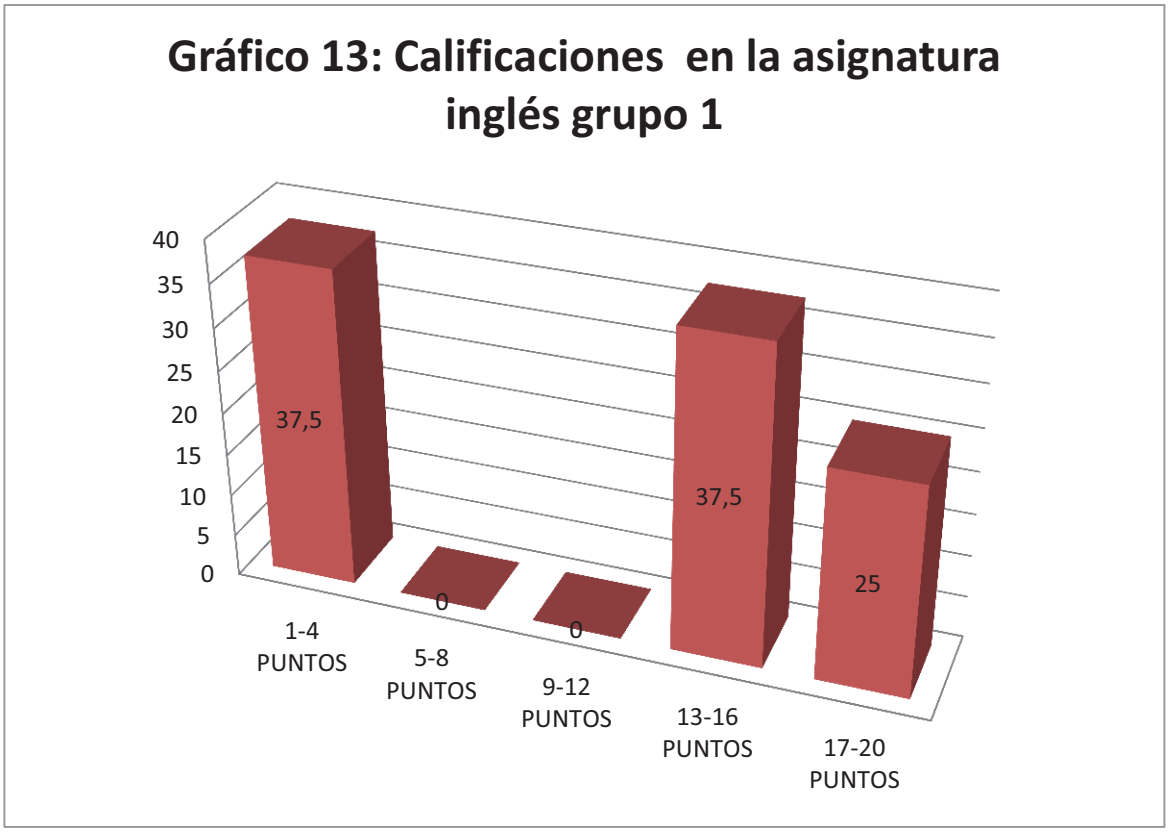
MEDIA DE LAS CALIFICACIONES	
Grupo 1(N=8)	11,25 puntos
Grupo 2(N= 8)	17,38 puntos

Tabla 20. Media de las calificaciones en la asignatura inglés

GRUPO 1 (N= 8)

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1-4 PUNTOS	3	37,5
5-8 PUNTOS	0	0
9-12 PUNTOS	0	0
13-16 PUNTOS	3	37,5
17-20 PUNTOS	2	25

Tabla 21. Distribución de frecuencias de las calificaciones del grupo 1 de estudiantes

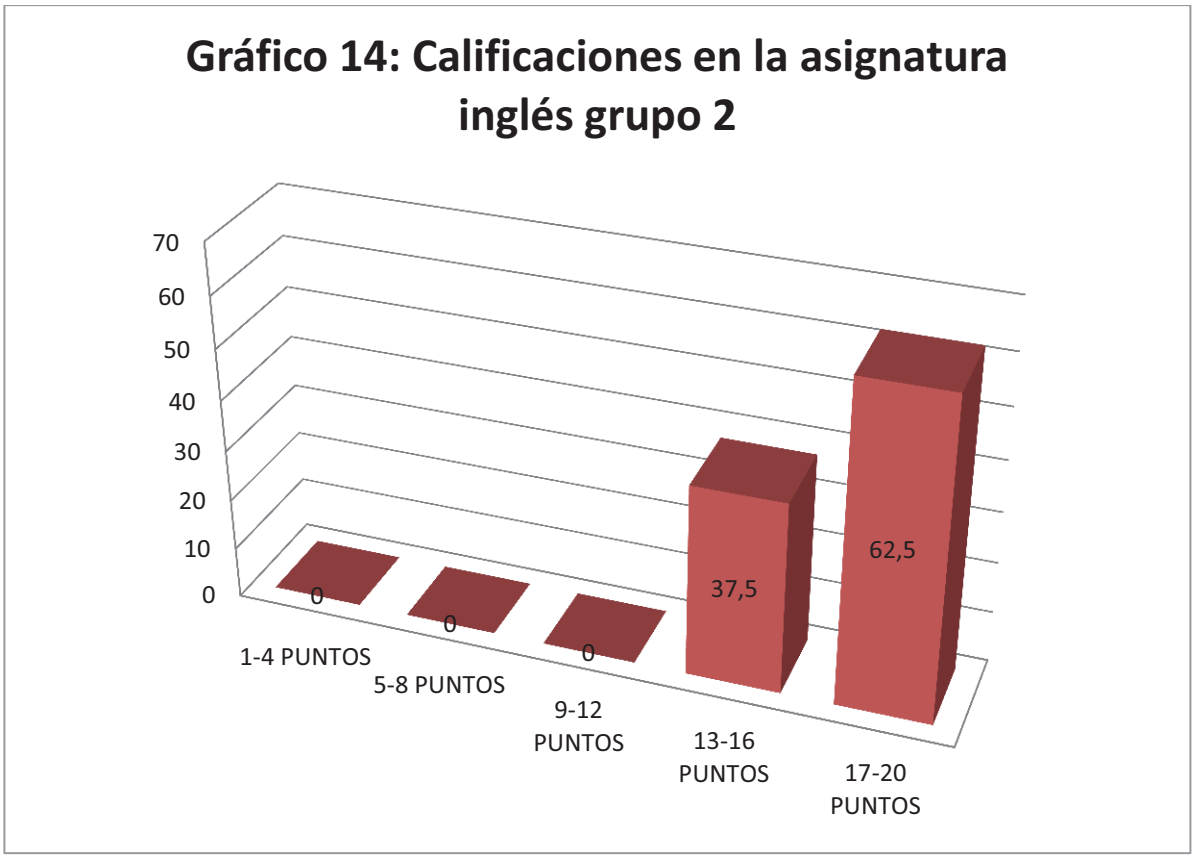


Fuente: Pérez (2013)

GRUPO 2 (N= 8)

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1-4 PUNTOS	0	0
5-8 PUNTOS	0	0
9-12 PUNTOS	0	0
13-16 PUNTOS	3	37,5
17-20 PUNTOS	5	62,5

Tabla 22. Distribución de frecuencias de las calificaciones del grupo 2 de estudiantes



Fuente: Pérez (2013)

4.6) Análisis de la correlación de Pearson

Basado en la metodología expuesta por Hernández et. al. (2010), el coeficiente de correlación de Pearson reveló similitudes y diferencias en la correlación entre el grupo 1 y el grupo 2. Por una parte, se obtuvo un

coeficiente por grupo. Por otra parte, se obtuvo un coeficiente por cada componente de las actitudes. Los resultados fueron las siguientes:

1) Componente afectivo: Se obtuvo los siguientes resultados:
a) Grupo 1: correlación baja positiva
b) Grupo 2: correlación moderada negativa

2) Componente cognitivo: Se obtuvo los siguientes resultados:
a) Grupo 1: correlación baja positiva
b) Grupo 2: correlación moderada negativa

3) Componente conductual: Se obtuvo los siguientes resultados:
Grupos 1 y 2: correlación baja negativa

GRUPO 1		
MEDIA	NOTAS	PEARSON
3,5	14	0,069257
3,25	14	
3,375	1	
3,9375	16	
4,4375	19	
4,875	4	
5	18	
4,5625	4	

GRUPO 2		
MEDIA	NOTAS	PEARSON
4,3125	20	-0,346551
3,6875	18	
5	15	
4,5625	18	
4,0625	18	
3,875	16	
4,3125	16	
4	18	

Tabla 23. Pearson para componente afectivo

GRUPO 1		
MEDIA	NOTAS	PEARSON
3,6875	14	0,065288
3,1875	14	
3,3125	1	
3,8125	16	
4,4375	19	
5	4	
5	18	
4,5	4	

GRUPO 2		
MEDIA	NOTAS	PEARSON
4,4375	20	-0,397203
3,625	18	
5	15	
4,625	18	
4,4375	18	
4,375	16	
4,375	16	
4,125	18	

Tabla 24. Pearson para componente cognitivo

GRUPO 1		
MEDIA	NOTAS	PEARSON
3,5	14	-0,096178
3,3125	14	
3,375	1	
2,3125	16	
4,3125	19	
4,75	4	
5	18	
4,4375	4	

GRUPO 2		
MEDIA	NOTAS	PEARSON
4,4375	20	-0,273059
3,625	18	
5	15	
4,3125	18	
4,3125	18	
4	16	
4,0625	16	
3,6875	18	

Tabla 25. Pearson para componente conductual

A partir de estos resultados, y basado en el modelo multidimensional relacionado con el rendimiento académico, se llegó a la conclusión de que las evidencias obtenidas no representan una relación entre actitudes hacia las técnicas controladas y el rendimiento académico, ya que la correlación fue muy débil como para asegurar que las actitudes influyen en la conducta. Adicionalmente, se observaron tendencias opuestas en las correlaciones en ambos grupos en el Pearson para los tres componentes, pero que al expresar una correlación débil, no confirma una correlación, solamente denota dos tipos de correlaciones débiles: una positiva y otra negativa.

Estos datos no expresan lo que se esperaba conocer desde el punto de vista de la correlación de Pearson que era obtener conocimiento de una posible relación actitudes-conducta en condiciones de técnicas controladas, donde el docente ejerza control. Se esperaba obtener una correlación de 1, que al no obtenerse, refleja la no relación de las actitudes con el rendimiento académico, mucho menos debido a que ambos grupos mostraron una correlación diferente.

Sin embargo, al analizar los resultados y analizando las calificaciones en la asignatura inglés, se observa que si existe dicha correlación en el sentido de que la mayoría de los estudiantes expresaron una actitud positiva y reacción favorable y, paralelamente, la mayoría de los mismos aprobaron la asignatura inglés. Esto conlleva a observar la bastante coincidencia estadística del número de estudiantes que aprobaron la asignatura con el número de estudiantes que expresaron una actitud positiva, a pesar de los criterios de la presente investigación con respecto a uno de los objetivos que fue expresar los resultados según el valor Pearson.

Por otra parte, el mantenimiento de una correlación de Pearson positiva en un grupo y una correlación negativa en el otro, podría inducir a realizar otras investigaciones tomando en cuenta otros factores o teorías pre- existentes. Asimismo, los resultados cumplen con la teoría de las actitudes, aportando evidencia hacia las teorías que postulan la no relación entre actitudes y conducta, según el modelo teórico multidimensional según el coeficiente Pearson.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

Una vez realizada la investigación, la misma condujo a las siguientes conclusiones:

La mayoría de los estudiantes poseen actitudes positivas hacia el objeto de la actitud en los componentes tanto afectivo como cognitivo y conductual. Dicho resultado indica que dichos estudiantes poseen interés hacia las actividades ejercidas por el docente, las actividades realizadas por el docente son importantes para su formación y de ello deriva la utilidad de los conocimientos aprendidos en el aula, son disciplinados y acatan las normas e instrucciones del docente al menos en intención; con total control de la situación de la clase.

Aunque no hubo una correlación de 1 entre actitudes y conducta, se entiende que si existe dicha relación, ya que la mayoría de los estudiantes tienen actitudes positivas en función de que la mayoría de los estudiantes aprobaron la asignatura inglés. Esto debido a la relación directamente proporcional, tomando como indicador la aprobación de la asignatura con diez puntos o más de calificaciones del rendimiento académico.

En el caso de los estudiantes con actitudes neutras o negativas, podría indicar una falta de contacto o experiencia con el objeto de la actitud, en otros casos, podría ser causa de transgredir las normas del instituto tales como copiado en los exámenes sin estudiar o detrimento de unas

habilidades sobre otras que podría conllevar el desarrollo de unas habilidades más que otras.

El rendimiento académico es mejor a mayor instrucción o nivel de estudios lo que podría indicar mayor motivación y mejores actitudes en los estudiantes de un nivel más alto de instrucción. Con estos resultados, se deduce que el estudiante adulto dedica grandes esfuerzos en aprender y aprobar los contenidos de la asignatura inglés a pesar de sus posibles ocupaciones diversas fuera del aula tales como empleo, hijos que cuidar, etc.

Los estudiantes responden positivamente a técnicas controladas en el que el docente ejerce el control de la situación de clases. A partir de ello, se entiende que dichas actividades mantienen al estudiante ocupado en la actividad desarrollada en el salón de clases y permite un mejor aprendizaje basado en el interés que el estudiante pone en el aula mediante su participación.

5.2 RECOMENDACIONES

1) Realizar investigaciones más amplias tomando en cuenta cada uno de los tipos de técnicas controladas de tipo cuantitativo, cualitativo o mixto para ampliar la información que pueda conllevar la ampliación de una teoría.

2) Mantener las técnicas controladas en el aula de clases cuando los alumnos demuestren actitudes positivas hacia dichas técnicas.

3) Indagar en el área de la Andragogía y sus posibles vinculaciones con las actitudes y el rendimiento académico.

4) Realizar estudios de relación no causal entre actitudes y conducta basados en las restantes técnicas de enseñanza: las técnicas semi controladas y las técnicas libres.

5) Realizar investigaciones mixtas para indagar en aspectos particulares en los resultados obtenidos con respecto a las actitudes de los estudiantes adultos hacia la técnica canción en la habilidad de hablar.

6) Realizar investigaciones cualitativas sobre las actitudes de los estudiantes en aspectos donde dichas actitudes revelaron ser actitudes positivas o negativas, reacciones favorables o desfavorables, donde existe la posibilidad de contacto o experiencia con el objeto de la actitud.

7) Buscar evidencias en las diferencias de las actitudes con respecto a las habilidades comunicativas y no entre los componentes en sí.

8) Realizar estudios cualitativos con respecto a las razones de las actitudes neutras y negativas, regulares y desfavorables en estudiantes adultos.

9) Diseñar clases de inglés con contenido basado en las cuatro técnicas controladas para la mayoría de estudiantes que tienen actitudes positivas tomando en cuenta las diferencias entre algunos alumnos que quizás prefieran otras técnicas o mediante el consenso con los alumnos sobre la técnica a emplear.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, F. (1977). *Andragogía ciencia de la educación de adultos fundamentos teóricos.* Caracas: FIDEA.

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación Introducción a la metodología científica*. (Quinta edición). Quinta Edición. Caracas: Editorial Episteme.

Badal, M. (s/f). Elaboración de referencias y citas según las normas de la American *Psychological Association (APA), 5ª Edición. Extraído el 18 de marzo de 2011 del sitio web de monografías:* http://www.monografias.com/apa.shtml

Badal, M. (s/f). *Elaboración de referencias y citas según las normas de la American Psychological Association (APA), 5ª Edición*. Extraído el 18 de marzo de 2011 del sitio web de RedUla de la Universidad de Los Andes: http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/documents/general/APA.pdf

Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación Para los estudios formulativos o exploratorios, descriptivos, diagnosticos, evaluativos, formulación de hipótesis causales, experimentales y los proyectos factibles.* (Séptima edición). Caracas: BL Consultores Asociados. Servicio Editorial.

Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching* [Principios de enseñanza y aprendizaje de lenguas]. (Cuarta edición). White Plains, New York: Longman.

Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An interactive Approach to Language Pedagogy* [Enseñanza por medio de principios: un enfoque interactivo a la pedagogía de los idiomas]. (Segunda edición). White Plains, New York: ©Addison Wesley Longman, Inc.

Calderón, L.; Manzanilla, A. & Carrillo, T. (2013). *Estrategias de enseñanza andragógica para los facilitadores del 7mo. Semestre en el área de Ciencias Sociales de la Unidad Nocturna "8 de septiembre"*. Memoria para optar al Título de Licenciado en Educación mención Ciencias sociales del Programa de Profesionalización Docente mención publicación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Castro, J. (2002). *Análisis de los componentes actitudinales de los Docentes hacia la enseñanza de la Matemática. Caso: 1° y 2° etapas de Educación Básica Municipio San Cristóbal - Estado Táchira.* Tesis para aspirar al grado de Doctora en Pedagogía, Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira I Virgili. Extraído el 19 de abril de 2012 del sitio Web de Tesis Doctorales en Red: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8906/00CapituloPortada_Indice.pdf?sequence=1

Chavez, M. (s/f*). Paradigmas de la investigación en educación*. Extraído el 18 de marzo de 2011 del sitio web de la Universidad de Los Andes: http://www.human.ula.ve/ccfn/documents/Paradigmas.pdf.

Cuervo, J. (2009). *Construcción de una escala de actitudes hacia la matemática (tipo Likert) para niños y niñas entre 10 y 13 años que se encuentran vinculados al programa pretalentos de la escuela de matemáticas de la Universidad Sergio Arboleda.* Extraído el 3 de julio de 2013 del sitio Web de la Universidad Sergio Arboleda: http://ima.usergioarboleda.edu.co/pelusa/pelusa(2)/documentos/Tesis_Jairo%20Cuervo.pdf

Delfin de Manzanilla, B. (2007). *Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés*. Extraído el 22 de noviembre de 2011 del sitio Web de la Universidad Rafael Belloso Chacín: http://www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historico/pdf/edicion_2/1-actitud-de-los-estudiantes-universitarios.pdf.

Estrada, A.; Batanero, C. & Fortuny, J. (2002). *Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado.* Extraído el 6 de julio de 2013 del sitio Web de la universidad autónoma de Madrid: http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/articulos/Tarbiya038-079-090.pdf

Ellis, R. (1999). *Understanding Second Language Aquisition* [Entendiendo la adquisición de una segunda lengua]. Oxford: Oxford University Press.

Ferrer, J. (2010). *Conceptos básicos de metodología de la investigación*. Extraído el 10 de noviembre de 2012 del sitio web de Jesús Ferre I.U.T.A.: http://metodologia02.blogspot.com/p/operacionalizacion-de-variables.html

García, Y. (2008*). Influencia del entorno social en la habilidad de la expresión oral en inglés de los estudiantes de noveno grado de educación básica*. Memoria para optar al Título de Licenciado en Educación mención Lenguas Modernas, Escuela de Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

González, P. (2006). *Las actitudes y sus cambios*. Extraído el 29 de octubre de 2011 del sitio web de © Biopsychology.org http://www.biopsychology.org/tesis_pilar/t_pilar06.htm

Hayes, N. (1999) *Foundations of Psychology* [*Fundamentos de psicologia*]. Madrid: Ediciones Harcourt.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). México D.F.: Mc Graw Hill.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* [Principios y práctica en la adquisición de una segunda lengua]. (primera edición). Gran Bretaña: A. Wheaton & Co. Ltd., Exeter.

Laca, F. (2005). *Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto*. Extraído el 16 de julio de 2012 del sitio web de Red de Revistas Cientificas de América Latina y El Caribe, España y Portugal: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29210108.pdf

Manual de trabajos de grado, de especialización y maestría y tesis doctorales. (2006). Caracas: Fedupel.

Marquès, P. (2005). *Enseñanza de adultos*. Extraído el 17 de octubre de 2011 del sitio web de Tecnologia educativa-web Pere Marquès: http://peremarques.pangea.org/adultos.htm

Masgoret, A. & Gardner, R. (2003). *Attitudes, Motivation, and Second Language learning: A meta-analysis of Studies Conducted by Gardner and associates* [Actitudes, motivación y aprendizaje de una segunda lengua: un meta análisis de estudios llevados a cabo por Gardner y asociados]. Extraído el 20 de junio de 2012 del sitio web de Kum Shan University: http://eportfolio.lib.ksu.edu.tw/user/T/0/T093000259/repository/LLAttitude%20Motivation%20and%20second%20language%20learning%20A%20meta%20anal.pdf

Minera, L. E. (2010). *La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la universidad LMU de Múnich*. Extraído el 22 de noviembre de 2011 del sitio Web de Nebrija Universidad: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija8/articulo_3.pdf

Myers, D. (2005). *Psychology* [Psicologia]. (Séptima edición). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas Adquisición en el aula*. (Primera Edición). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Navarro, R. E. (s/f) *Factores asociados al rendimiento académico*. Extraído el 15 de julio de 2012 del sitio web de la Revista Iberoamericana de Educación (editada por la OEI): http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF

Navarro, R. E. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. Extraído el 16 de julio de 2012 del sitio web de la Revista

Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55110208.pdf

Rangel N.; Nuñez, O. & Albarrán, M. (2009). *Actitud hacia los tiempos verbales del inglés de los estudiantes de quinto año de bachillerato de la Parroquia Spinetti Dini de la ciudad de Mérida*. Memoria para optar al Título de Licenciado en Educación mención Lenguas Modernas, Escuela de Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Sánchez, M. & Mesa, C. (s/f*). Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación…*Extraído el 21 de junio de 2012 del sitio web de la Universidad de Granada: http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/item9/eirene9cap1.pdf

Shuib, M. & Al-Tamimi, A. (2009). *Motivation And Attitudes Towards Learning English: A Study Of Petroleum Engineering Undergraduates At Hadhramout University Of Sciences And Technology* [Motivación y actitudes hacia el aprendizaje del inglés: un estudio de estudiantes de pregrado de ingeniería petrolera en la Universidad de Ciencias y Tecnología en Hadhramout]. Extraído el 20 de junio de 2012 del sitio web de The National University of Malaysia: http://www.ukm.my/ppbl/Gema/pp%2029_55.pdf

Stracuzzi, S. & Pestana, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. (Segunda edición). Caracas: Fedupel.

Torres, M.; Fermín, Y.; Arroyo, C.; Piñero, M. (2000). *La horizontalidad y la participación en la Andragogía.* 25-33. Extraído el 5 de junio de 2013 del sitio web de la Universidad de Los Andes saber.ula.ve Repositorio

Institucional de la Universidad de Los Andes http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19444/1/articulo4-10-3.pdf

Tragant, E. & Muñoz C. (2000). *La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera.* En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas adquisición en el aula.* (pp. 81-104). Barcelona: Editorial Ariel.

Uribe, D., Gutierrez, J. & Madrid, D. (2007). *Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España.* Trabajo de investigación extraído el 11 de junio de 2012 del sitio web de la Universidad de Granada: http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Actitudes_Diego%20Uribe.pdf

Urquiza, I., Barrera, I. & Díaz, M. (s/f). Consideraciones sobre la educación de adultos. Documento extraído el 8 de febrero de 2013 del sitio web de Monografías: http://www.monografias.com/trabajos68/aprendizaje-adultos/aprendizaje-adultos.shtml

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTO

CUESTIONARIO SOBRE LAS ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Estimado estudiante:

Esta encuesta es de muy valiosa importancia para el estudio de las actitudes en los estudiantes de una segunda lengua. Espero que con tu contribución al responderlo nos ayudes a avanzar en el conocimiento del campo de la Psicología y la Educación.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Puedes responder libremente según tus propias opiniones. Es rápida y no durará más de algunos minutos. La información es de forma anónima y los datos a procesar para la investigación también serán anónimos.

Para responder a las preguntas simplemente escoge solamente una opción de las cinco opciones de respuesta para cada pregunta.

Muchísimas gracias por tu colaboración,

Luis Pérez

Estudiante de Educación mención Lenguas Modernas de la Universidad de Los Andes

CUESTIONARIO SOBRE LOS COMPONENTES ACTITUDINALES:

Datos personales:

Edad: _____

Sexo: _____

Año o semestre de estudios: _____

Sección: _____

Instrucciones: marca con una sola equis (X) o circulo (0) a cada uno de los siguientes conceptos planteados, en la opción que consideres correcta. No hay respuestas erróneas o acertadas, simplemente reflejan tu opinión personal.

Opciones de respuesta:

Elige sólo una de las siguientes opciones:

1) Completamente de acuerdo
2) Muy de acuerdo
3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4) Muy en desacuerdo
5) Completamente en desacuerdo

¡Gracias de nuevo por tu colaboración!

Afirmación	completamente de acuerdo	muy de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	muy en desacuerdo	completamente en desacuerdo
1. Es interesante leer la explicación que el profesor hace de la gramática del inglés en la pizarra					
2. Leer la explicación que el profesor hace de la gramática del inglés en la pizarra es importante					
3. Se tiene la intención de leer la explicación que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra					
4. Es interesante tomar apuntes en el cuaderno de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra					
5 Tomar apuntes en el cuaderno de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en inglés es importante					
6. Se tiene la intención de tomar apuntes en el cuaderno de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra					
7. Es interesante escuchar al profesor hablar en inglés explicando la gramática en inglés					
8. Escuchar al profesor hablar en inglés explicando la gramática en inglés es importante					
9. Se tiene la intención de escuchar al profesor hablar en inglés explicando la gramática en inglés					
10. Es interesante responder oralmente en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre la gramática que esté explicando en inglés					
11. Responder oralmente en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre la gramática que esté explicando en inglés es importante					

Afirmación	completamente de acuerdo	muy de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	muy en desacuerdo	completamente en desacuerdo
12. Se tiene la intención de responder oralmente en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre la gramática que esté explicando en inglés					
13. Es interesante leer un texto en inglés para traducirlo al español en el aula de clases como actividad ordenada por el docente					
14. Leer un texto en inglés para traducirlo al español en el aula de clases como actividad ordenada por el docente es importante					
15. Se tiene la intención de leer un texto en inglés para traducirlo al español en el aula de clases como actividad ordenada por el docente					
16. Es interesante hacer una traducción escrita en el aula de clases como actividad ordenada por el docente					
17. Hacer una traducción escrita en el aula de clases como actividad ordenada por el docente es importante					
18. Se tiene la intención de hacer una traducción escrita en el aula de clases como actividad ordenada por el docente					
19. Es interesante escuchar al profesor explicando cómo se traduce un texto del inglés al español					
20. Escuchar al profesor explicando cómo se traduce un texto es importante					
21. Se tiene la intención de escuchar al profesor explicando cómo se traduce un texto					
22. Es interesante hacer una explicación oral al profesor sobre el proceso de traducir un texto					
23. Hacer una explicación oral al profesor sobre el proceso de traducir un texto es importante					

Afirmación	completamente de acuerdo	muy de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	muy en desacuerdo	completamente en desacuerdo
24. Se tiene la intención de hacer una explicación oral al profesor sobre el proceso de traducir un texto					
25. Es interesante leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases					
26. Leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases es importante					
27. Se tiene la intención de leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases					
28. Es interesante escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases					
29. Escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases es importante					
30. Se tiene la intención de escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases					
31. Es interesante escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación en el aula de clases					
32. Escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación en el aula de clases es importante					
33. Se tiene la intención de escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación					
34. Es interesante responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula de clases					
35. Responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula de clases es importante					

Afirmación	completamente de acuerdo	muy de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	muy en desacuerdo	completamente en desacuerdo
36. Se tiene la intención de responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula de clases					
37. Es interesante leer una canción en inglés en silencio en el aula de clases cuando el profesor lo ordene					
38. Leer una canción en inglés en silencio en el aula de clases cuando el profesor lo ordene es importante					
39. Se tiene la intención de leer una canción en inglés en silencio en el aula de clases cuando el profesor lo ordene					
40. Es interesante escribir el texto de una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor lo ordene					
41. Escribir el texto de una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor lo ordene es importante					
42. Se tiene la intención de escribir el texto de una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor lo ordene					
43. Es interesante escuchar una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor la reproduzca en equipo de sonido					
44. Escuchar una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor la reproduzca en equipo de sonido es importante					
45. Se tiene la intención de escuchar una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor la reproduzca en equipo de sonido					
46. Es interesante cantar una canción en inglés en el aula de clases si el profesor lo pide					
47. Cantar una canción en inglés en el aula de clases si el profesor lo pide es importante					
48. Se tiene la intención de cantar una canción en inglés en el aula de clases si el profesor lo pide					

ANEXO 2: PLANILLAS DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

EXPERTO 1

Observaciones y sugerencias: Me parece que opinar que agrada o no una acción específica no involucra todo lo afectivo, que otra opinión sobre el gusto o no de la técnica pudieran evaluar? Facilitar evaluar aceptación, disgusto, pero ambos polos no solo el positivo de "agrado". Deben estar presentes lo contrario, es asumir que si no es agrado ineludiblemente es desagrado.

Con respecto a las técnicas explicación, evaluación, traducción, la acción docente es la misma y se evalúan reiteradamente la misma acción es necesario agrupar en función de la misma acción pues queda redundante.

Con respecto a la técnica auditiva, me pregunto si solo la trabajan a manera de lectura y copiar la canción escuchada, ¿qué otras pudieran trabajar con esa técnica pero que realmente se evidencien cambios en las técnicas.

Evaluado por: Liceliana Moreno

Cargo: Profesor Centro de trabajo: U.L.A.

C.I.: 13574770

Firma: [firma]

Valoración general del instrumento

	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
1) Congruencia de ítems		X		
2) Amplitud de contenido		X		
3) Redacción de los ítems			X	
4) Claridad y precisión			X	
5) Pertinencia		X		
6) Presentación del instrumento			X	
7) Relación de los ítems con los objetivos de la investigación			X	

Apreciación cualitativa del instrumento:

Evaluado por: Jacqueline Moreno

Cargo: Profesor

Centro de trabajo: U.L.A.

C.I.: 13524770

Firma:

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
1. Me agrada leer la explicación que el profesor hace de la gramática del inglés en la pizarra		X			X			X	
2. Me parece que leer la explicación que el profesor hace de la gramática del inglés en la pizarra es importante	X			X			X		
3. Siempre tengo la intención de leer la explicación que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra		X			X			X	
4. Me agrada tomar apuntes en el cuaderno de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra		X			X			X	
5. Me parece que tomar apuntes en el cuaderno de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en inglés es importante	X			X			X		
6. Siempre tengo la intención de tomar apuntes en el cuaderno de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra	X			X			X		
7. Me agrada escuchar al profesor hablar en inglés explicando la gramática en inglés		X			X			X	
8. Me parece que escuchar al profesor hablar en inglés explicando la gramática en inglés es importante	X			X			X		
9. Siempre tengo la intención de escuchar al profesor hablar en inglés explicando la gramática en inglés		X			X		X		
10. Me agrada responder hablando en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre gramática que esté explicando en inglés		X			X		X		

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
11. Me parece que responder hablando en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre gramática que esté explicando en inglés es importante	X			X			X		
12. Siempre tengo la intención de responder hablando en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre gramática que esté explicando en inglés	X			X			X		
13. Me agrada leer un texto en inglés para traducirlo al español en el aula de clases como actividad ordenada por el docente		X			X			X	
14. Me parece que leer un texto en inglés para traducirlo al español en el aula de clases como actividad ordenada por el docente es importante	X			X			X		
15. Siempre tengo la intención de leer un texto en inglés para traducirlo al español en el aula de clases como actividad ordenada por el docente		X			X			X	
16. Me agrada escribir una traducción que yo haga del inglés al español a lápiz, lapicero o computadora en el aula de clases como actividad ordenada por el docente		X			X			X	
17. Me parece que escribir una traducción que yo haga del inglés al español a lápiz, lapicero o computadora en el aula de clases como actividad ordenada por el docente es importante	X			X			X		
18. Siempre tengo la intención de escribir una traducción que yo haga a lápiz, lapicero o computadora en el aula de clases como actividad ordenada por el docente	X				X		X		
19. Me agrada escuchar al profesor explicando cómo se traduce un texto del inglés al español		X			X			X	

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
20. Me parece que escuchar al profesor explicando cómo se traduce un texto del inglés al español es importante		X		X					X
21. Siempre tengo la intención de escuchar al profesor explicando cómo se traduce un texto del inglés al español			X			X			X
22. Me agrada explicar oralmente al profesor el proceso de traducir un texto del inglés al español									
23. Me parece que explicar oralmente al profesor el proceso de traducir un texto del inglés al español es importante		X				X		X	
24. Tengo la intención de explicar oralmente al profesor el proceso de traducir un texto del inglés al español		X			X			X	
25. Me agrada leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases		X			X			X	
26. Me parece que leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases es importante		X			X			X	
27. Tengo la intención de leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases		X			X			X	
28. Me agrada escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases		X			X			X	
29. Me parece que escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases es importante		X			X			X	

Redundancia

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
30. Tengo la intención de escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases		X			X			X	
31. Me agrada escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación en el aula de clases		X			X			X	
32. Me parece que escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación en el aula de clases es importante	X			X			X		
33. Tengo la intención de escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación	X			X			X		
34. Me agrada responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula de clases		X			X			X	
35. Me parece que responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula de clases es importante		X			X			X	
36. Tengo la intención de responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula de clases		X			X			X	
37. Me agrada leer una canción en inglés en silencio en el aula de clases cuando el profesor lo ordene	X			X			X		
38. Me parece que leer una canción en inglés en silencio en el aula de clases cuando el profesor lo ordene es importante									

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
39. Tengo la intención de leer una canción en inglés en silencio en el aula de clases cuando el profesor lo ordene									
40. Me agrada escribir el texto de una canción en inglés tomada de un libro o página web en el aula de clases cuando el profesor lo ordene	X			X			X		
41. Me parece que escribir el texto de una canción en inglés tomada de un libro o página web en el aula de clases cuando el profesor lo ordene es importante									
42. Tengo la intención de escribir el texto de una canción en inglés tomada de un libro o página web en el aula de clases cuando el profesor lo ordene									
43. Me agrada escuchar una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor la reproduzca en equipo de sonido									
44. Me parece que escuchar una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor la reproduzca en equipo de sonido es importante									
45. Tengo la intención de escuchar una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor la reproduzca en equipo de sonido									
46. Me agrada cantar una canción en inglés en el aula de clases si el profesor lo pide									
47. Me parece que cantar una canción en inglés en el aula de clases si el profesor lo pide es importante									
48. Tengo la intención de cantar una canción en inglés en el aula de clases si el profesor lo pide									

EXPERTO 2

Observaciones y sugerencias: Algunos de los ítems están señalados como regulares o deficientes en tanto que redacción. La lectura de los mismos no es fluida y requieren de un esfuerzo adicional para su comprensión. Le sugiero elaborar un poco más cada una de ellas.

Evaluado por: José Miguel Plata Ramírez

Cargo: Profesor de inglés Centro de trabajo: Depto de Idiomas - ULA

C.I.: 8048463

Firma:

Valoración general del instrumento

	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
1) Congruencia de ítems			✓	
2) Amplitud de contenido			✓	
3) Redacción de los ítems		✓		
4) Claridad y precisión		✓		
5) Pertinencia				✓
6) Presentación del instrumento				✓
7) Relación de los ítems con los objetivos de la investigación				✓

Apreciación cualitativa del instrumento:

Con un poco de trabajo para afinar detalles, el instrumento esta bueno y puede ser aplicable.

Evaluado por: José Miguel Plata Ramírez

Cargo: profesor - investigador

Centro de trabajo: Dpto. Idiomas - ULA

C.I.: 8048463

Firma:

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
1. Me agrada leer la explicación que el profesor hace de la gramática del inglés en la pizarra	✓			✓			✓		
2. Me parece que leer la explicación que el profesor hace de la gramática del inglés en la pizarra es importante	✓			✓			✓		
3. Siempre tengo la intención de leer la explicación que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra	✓			✓			✓		
4. Me agrada tomar apuntes en el cuaderno de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra	✓			✓			✓		
5. Me parece que tomar apuntes en el cuaderno de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en inglés es importante	✓			✓			✓		
6. Siempre tengo la intención de tomar apuntes en el cuaderno de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra									
7. Me agrada escuchar al profesor hablar en inglés explicando la gramática en inglés	✓				✓		✓		
8. Me parece que escuchar al profesor hablar en inglés explicando la gramática en inglés es importante	✓				✓		✓		
9. Siempre tengo la intención de escuchar al profesor hablar en inglés explicando la gramática en inglés	✓				✓		✓		
10. Me agrada responder hablando en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre gramática que esté explicando en inglés	✓				✓		✓		

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
11. Me parece que responder hablando en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre gramática que esté explicando en inglés es importante	✓					✓	✓		
12. Siempre tengo la intención de responder hablando en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre gramática que esté explicando en inglés	✓					✓	✓		
13. Me agrada leer un texto en inglés para traducirlo al español en el aula de clases como actividad ordenada por el docente	✓				✓		✓		
14. Me parece que leer un texto en inglés para traducirlo al español en el aula de clases como actividad ordenada por el docente es importante	✓				✓		✓		
15. Siempre tengo la intención de leer un texto en inglés para traducirlo al español en el aula de clases como actividad ordenada por el docente	✓				✓		✓		
16. Me agrada escribir una traducción que yo haga del inglés al español a lápiz, lapicero o computadora en el aula de clases como actividad ordenada por el docente	✓					✓	✓		
17. Me parece que escribir una traducción que yo haga del inglés al español a lápiz, lapicero o computadora en el aula de clases como actividad ordenada por el docente es importante	✓					✓	✓		
18. Siempre tengo la intención de escribir una traducción que yo haga a lápiz, lapicero o computadora en el aula de clases como actividad ordenada por el docente	✓					✓	✓		
19. Me agrada escuchar al profesor explicando cómo se traduce un texto del inglés al español	✓			✓			✓		

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
20. Me parece que escuchar al profesor explicando cómo se traduce un texto del inglés al español es importante	✓			✓			✓		
21. Siempre tengo la intención de escuchar al profesor explicando cómo se traduce un texto del inglés al español	✓			✓			✓		
22. Me agrada explicar oralmente al profesor el proceso de traducir un texto del inglés al español	✓					✓	✓		
23. Me parece que explicar oralmente al profesor el proceso de traducir un texto del inglés al español es importante	✓					✓	✓		
24. Tengo la intención de explicar oralmente al profesor el proceso de traducir un texto del inglés al español	✓					✓	✓		
25. Me agrada leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases	✓			✓			✓		
26. Me parece que leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases es importante	✓			✓			✓		
27. Tengo la intención de leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases	✓			✓			✓		
28. Me agrada escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases	✓			✓			✓		
29. Me parece que escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases es importante	✓			✓			✓		

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
30. Tengo la intención de escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases	✓			✓			✓		
31. Me agrada escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación en el aula de clases	✓				✓		✓		
32. Me parece que escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación en el aula de clases es importante	✓				✓		✓		
33. Tengo la intención de escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación	✓				✓		✓		
34. Me agrada responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula de clases	✓			✓			✓		
35. Me parece que responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula de clases es importante	✓			✓			✓		
36. Tengo la intención de responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula de clases	✓			✓			✓		
37. Me agrada leer una canción en inglés en silencio en el aula de clases cuando el profesor lo ordene	✓				✓		✓		
38. Me parece que leer una canción en inglés en silencio en el aula de clases cuando el profesor lo ordene es importante	✓				✓		✓		

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
39. Tengo la intención de leer una canción en inglés en silencio en el aula de clases cuando el profesor lo ordene	✓				✓		✓		
40. Me agrada escribir el texto de una canción en inglés tomada de un libro o página web en el aula de clases cuando el profesor lo ordene	✓					✓	✓		
41. Me parece que escribir el texto de una canción en inglés tomada de un libro o página web en el aula de clases cuando el profesor lo ordene es importante	✓					✓	✓		
42. Tengo la intención de escribir el texto de una canción en inglés tomada de un libro o página web en el aula de clases cuando el profesor lo ordene	✓					✓	✓		
43. Me agrada escuchar una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor la reproduzca en equipo de sonido	✓			✓			✓		
44. Me parece que escuchar una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor la reproduzca en equipo de sonido es importante	✓			✓			✓		
45. Tengo la intención de escuchar una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor la reproduzca en equipo de sonido	✓			✓			✓		
46. Me agrada cantar una canción en inglés en el aula de clases si el profesor lo pide	✓			✓			✓		
47. Me parece que cantar una canción en inglés en el aula de clases si el profesor lo pide es importante	✓			✓			✓		
48. Tengo la intención de cantar una canción en inglés en el aula de clases si el profesor lo pide	✓			✓			✓		

EXPERTO 3

Observaciones y sugerencias: La redacción de los ítems se corresponden con los objetivos de la investigación en función de los componentes (afectivo, cognitivo y conductual) hacia el aprendizaje de Inglés.

Evaluado por: Sofía Izquierdo

Cargo: Docente M/Sc. Gerencia Centro de trabajo: IUPSM.

C.I.: 4491979

Firma: Sofía Izquierdo.

Valoración general del instrumento

	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
1) Congruencia de ítems			✓	
2) Amplitud de contenido			✓	
3) Redacción de los ítems			✓	
4) Claridad y precisión			✓	
5) Pertinencia				✓
6) Presentación del instrumento				✓
7) Relación de los ítems con los objetivos de la investigación				✓

Apreciación cualitativa del instrumento:

Considero que la relación de los ítems con el marco teórico están pertinentes; en función de la redacción podrían redactarse preguntas en forma negativa para detectar posibles mentiras por parte de los encuestados

Evaluado por: Sofía Izquierdo.

Cargo: Docente. Geog MSc Gerencia

Centro de trabajo: IUPSM.

C.I.: 4491979

Firma: Sofía Izquierdo.

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
1. Me agrada leer la explicación que el profesor hace de la gramática del inglés en la pizarra	✓			✓			✓		
2. Me parece que leer la explicación que el profesor hace de la gramática del inglés en la pizarra es importante	✓			✓			✓		
3. Siempre tengo la intención de leer la explicación que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra	✓			✓			✓		
4. Me agrada tomar apuntes en el cuaderno de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra		✓			✓			✓	
5. Me parece que tomar apuntes en el cuaderno de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en inglés es importante	✓			✓			✓		
6. Siempre tengo la intención de tomar apuntes en el cuaderno de las explicaciones que el profesor hace de la gramática en inglés en la pizarra	✓			✓			✓		
7. Me agrada escuchar al profesor hablar en inglés explicando la gramática en inglés	✓			✓			✓		
8. Me parece que escuchar al profesor hablar en inglés explicando la gramática en inglés es importante		✓		✓			✓		
9. Siempre tengo la intención de escuchar al profesor hablar en inglés explicando la gramática en inglés	✓			✓			✓		
10. Me agrada responder hablando en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre gramática que esté explicando en inglés	✓			✓			✓		

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
11. Me parece que responder hablando en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre gramática que esté explicando en inglés es importante		✓			✓			✓	
12. Siempre tengo la intención de responder hablando en inglés a alguna pregunta que el profesor haga sobre gramática que esté explicando en inglés	✓			✓			✓		
13. Me agrada leer un texto en inglés para traducirlo al español en el aula de clasescomo actividad ordenada por el docente	✓			✓			✓		
14. Me parece que leer un texto en inglés para traducirlo al español en el aula de clases como actividad ordenada por el docente es importante	✓			✓			✓		
15. Siempre tengo la intención de leer un texto en inglés para traducirlo al español en el aula de clases como actividad ordenada por el docente	✓			✓			✓		
16. Me agrada escribir una traducción que yo haga del inglés al español a lápiz, lapicero o computadora en el aula de clases como actividad ordenada por el docente	✓			✓			✓		
17. Me parece que escribir una traducción que yo haga del inglés al español a lápiz, lapicero o computadora en el aula de clases como actividad ordenada por el docente es importante		✓			✓		✓		
18. Siempre tengo la intención de escribir una traducción que yo haga a lápiz, lapicero o computadora en el aula de clases como actividad ordenada por el docente	✓			✓			✓		
19. Me agrada escuchar al profesor explicando cómo se traduce un texto del inglés al español	✓			✓			✓		

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
20. Me parece que escuchar al profesor explicando cómo se traduce un texto del inglés al español es importante	✓			✓			✓		
21. Siempre tengo la intención de escuchar al profesor explicando cómo se traduce un texto del inglés al español	✓			✓			✓		
22. Me agrada explicar oralmente al profesor el proceso de traducir un texto del inglés al español	✓			✓			✓		
23. Me parece que explicar oralmente al profesor el proceso de traducir un texto del inglés al español es importante	✓			✓			✓		
24. Tengo la intención de explicar oralmente al profesor el proceso de traducir un texto del inglés al español	✓			✓			✓		
25. Me agrada leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases	✓			✓			✓		
26. Me parece que leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases es importante	✓			✓			✓		
27. Tengo la intención de leer un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases	✓			✓			✓		
28. Me agrada escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases	✓			✓			✓		
29. Me parece que escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases es importante	✓			✓			✓		

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
30. Tengo la intención de escribir un texto en inglés como parte de una evaluación en el aula de clases	✓			✓			✓		
31. Me agrada escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación en el aula de clases	✓			✓			✓		
32. Me parece que escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación en el aula de clases es importante	✓			✓			✓		
33. Tengo la intención de escuchar un audio en inglés y responder preguntas al profesor de lo escuchado como parte de una evaluación	✓			✓			✓		
34. Me agrada responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula de clases	✓			✓			✓		
35. Me parece que responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula de clases es importante		✓			✓		✓		
36. Tengo la intención de responder oralmente en inglés a preguntas realizadas por el profesor como parte de una evaluación en el aula de clases	✓			✓			✓		
37. Me agrada leer una canción en inglés en silencio en el aula de clases cuando el profesor lo ordene	✓			✓			✓		
38. Me parece que leer una canción en inglés en silencio en el aula de clases cuando el profesor lo ordene es importante	✓			✓			✓		

Concepto	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
39. Tengo la intención de leer una canción en inglés en silencio en el aula de clases cuando el profesor lo ordene	✓			✓			✓		
40. Me agrada escribir el texto de una canción en inglés tomada de un libro o página web en el aula de clases cuando el profesor lo ordene	✓			✓			✓		
41. Me parece que escribir el texto de una canción en inglés tomada de un libro o página web en el aula de clases cuando el profesor lo ordene es importante	✓			✓			✓		
42. Tengo la intención de escribir el texto de una canción en inglés tomada de un libro o página web en el aula de clases cuando el profesor lo ordene	✓			✓			✓		
43. Me agrada escuchar una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor la reproduzca en equipo de sonido	✓			✓			✓		
44. Me parece que escuchar una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor la reproduzca en equipo de sonido es importante	✓			✓			✓		
45. Tengo la intención de escuchar una canción en inglés en el aula de clases cuando el profesor la reproduzca en equipo de sonido	✓			✓			✓		
46. Me agrada cantar una canción en inglés en el aula de clases si el profesor lo pide	✓			✓			✓		
47. Me parece que cantar una canción en inglés en el aula de clases si el profesor lo pide es importante	✓			✓			✓		
48. Tengo la intención de cantar una canción en inglés en el aula de clases si el profesor lo pide	✓			✓			✓		

ANEXO 3: CONFIABILIDAD

Coeficiente de Confiabilidad Alpha de Cronbach para el instrumento aplicado a grupo piloto utilizando el Software Estadístico SPSS. Versión 17

Advertencia

El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero.

No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se mostrarán como valores perdidos del sistema.

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	9	81,8
	Excluidos(a)	2	18,2
	Total	11	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,955	0,957	48

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
VAR1	4,00	1,118	9
VAR2	4,56	,527	9
VAR3	4,44	,726	9
VAR4	4,56	,527	9
VAR5	4,33	1,118	9
VAR6	4,67	,500	9
VAR7	4,11	1,167	9
VAR8	3,89	1,054	9
VAR9	4,00	1,118	9
VAR10	3,89	1,364	9
VAR11	4,33	1,000	9
VAR12	3,78	1,302	9
VAR13	4,22	,972	9
VAR14	4,44	,527	9
VAR15	4,56	,527	9
VAR16	4,11	1,054	9
VAR17	4,00	1,000	9
VAR18	4,00	1,000	9
VAR19	4,33	1,118	9
VAR20	4,44	1,014	9
VAR21	4,44	1,014	9
VAR22	4,11	,928	9
VAR23	4,00	1,118	9
VAR24	3,22	1,302	9
VAR25	3,89	1,269	9
VAR26	4,11	1,054	9
VAR27	4,33	,707	9
VAR28	4,33	,707	9
VAR29	4,44	,726	9
VAR30	4,67	,500	9
VAR31	4,22	1,202	9
VAR32	4,33	,866	9
VAR33	4,00	1,118	9
VAR34	3,67	1,000	9
VAR35	3,67	1,000	9
VAR36	4,00	1,118	9
VAR37	3,78	1,202	9
VAR38	3,67	1,225	9
VAR39	3,89	,782	9
VAR40	4,11	,782	9
VAR41	4,00	,866	9

VAR42	4,11	,928	9
VAR43	4,44	,726	9
VAR44	4,33	,866	9
VAR45	4,33	,866	9
VAR46	3,44	1,236	9
VAR47	3,44	1,130	9
VAR48	3,44	1,236	9

Toda medición o instrumento de recolección de los datos debe reunir dos requisitos esenciales: *confiabilidad* y *validez.* La *confiabilidad* de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados.
La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir.

Coeficiente de Proporción de Rango (Validez del Instrumento)						
Criterios	Juez1	Juez2	Juez3	RangoPro	Valitem	Erroritem
1) Congruencia de ítems	2	3	3	2,7	0,65	0,02
2) Amplitud de contenido	2	3	3	2,7	0,65	0,02
3) Redacción de los ítems	3	2	3	2,7	0,65	0,02
4) Claridad y precisión	3	2	3	2,7	0,65	0,02
5) Pertinencia	2	4	4	3,3	0,82	0,02
6) Presentación del instrumento	3	4	4	3,7	0,90	0,02
7)Relación de los ítems con los objetivos de la investigación	3	4	4	3,7	0,90	0,02
					5,23	
					0,75	

ANEXO 4: MEDIAS DE LOS COMPONENTES DE LAS ACTITUDES

MEDIAS DE CADA UNO DE LOS COMPONENTES

COMPONENTE AFECTIVO

1	4	10	7	13	16	19	22	25	28	31	34	37	40	43	46	MEDIA
4	4	1	3	5	5	4	4	3	5	2	2	5	5	3	1	3,5
5	5	4	4	5	4	2	2	3	4	2	4	2	2	2	2	3,25
5	5	4	4	5	4	3	3	3	4	2	4	2	2	2	2	3,375
3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,9375
5	4	4	5	4	4	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4,4375
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4,875
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4,5625
5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4,3125
4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3,75
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	4,6875
5	4	4	5	5	4	3	3	4	5	4	5	4	4	3	2	4
5	5	4	5	4	2	5	4	5	4	3	5	3	3	2	3	3,875
5	5	3	5	2	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	3	4,375
5	5	3	3	3	3	4	5	4	5	3	5	4	4	4	4	4
															TOTAL	4,183594

MEDIAS DE CADA UNO DE LOS COMPONENTES																
COMPONENTE COGNITIVO																
2	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47	MEDIA
4	4	5	3	5	5	4	4	3	5	2	2	4	5	3	1	3,6875
5	4	4	5	4	3	2	2	4	4	2	4	2	2	2	2	3,1875
5	4	4	5	4	3	3	3	4	4	2	4	2	2	2	2	3,3125
3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3,8125
4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4,4375
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	3	4,5
4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4,4375
4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6875
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	3	5	5	5	4,625
5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	3	3	4,4375
5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	4	4	2	5	2	4	4,25
5	5	5	3	3	5	5	5	4	3	5	5	5	4	5	3	4,375
5	4	3	5	5	5	5	4	4	5	4	5	3	4	4	3	4,25
															TOTAL	4,25

MEDIAS DE CADA UNO DE LOS COMPONENTES

COMPONENTE CONDUCTUAL

3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36	39	42	45	48	MEDIA
4	4	4	2	5	5	4	3	3	5	2	2	4	5	3	1	3,5
5	4	5	5	4	4	2	2	4	4	2	4	2	2	2	2	3,3125
5	4	5	5	4	4	3	2	4	4	2	4	2	2	2	2	3,375
3	2	2	4	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2,3125
4	3	4	5	4	3	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4,3125
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	4,75
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	4	5	5	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4,4375
5	4	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4,375
4	4	8	2	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3,9375
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	4	4	4	4	4	4	3	5	5	5	4	4	4	4	4	4,1875
5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	4	2	3	4,375
4	4	4	5	3	5	3	5	4	4	5	5	4	4	2	3	4
3	5	4	3	2	3	5	3	3	4	5	5	5	5	5	3	3,9375
3	5	4	5	4	5	3	4	3	4	3	4	5	3	2	4	3,8125
															TOTAL	4,039063