

**ESTUDIO DE LAS PERCEPCIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS SOBRE EL
PROCESO DE ADQUISICION DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SU CORRELACION CON PUNTAJES EN LA PRUEBA SABER EN GRADO 11.**

SHAMIR ELÍAS MARÍA GRONDONA

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

VI COHORTE

**UNIVERSIDAD DE CORDOBA
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
-SUE CARIBE MONTERÍA-
2016**

**ESTUDIO DE LAS PERCEPCIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS SOBRE EL
PROCESO DE ADQUISICION DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SU CORRELACION CON PUNTAJES EN LA PRUEBA SABER EN GRADO 11.**

SHAMIR ELÍAS MARÍA GRONDONA

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN**

DIRECTOR: Ph.D. PEDRO AGUAS

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

VI COHORTE

**UNIVERSIDAD DE CORDOBA
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
-SUE CARIBE MONTERÍA-
2016**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

RESUMEN

La presente investigación examino las percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-Ingles en el aula en estudiantes del grado 11° de una institución oficial urbana del municipio de Sincelejo y se estableció la correlación entre estas y los puntajes obtenidos en inglés, medido a través de sus resultados en la Prueba Saber11°. A través de un cuestionario aplicado a todos los estudiantes de grado undécimo de la citada institución, se logró establecer relaciones entre actitudes, percepciones y creencias hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera- Ingles en aspectos como el uso del inglés en el aula, el desarrollo de actividades comunicativas y el enfoque de enseñanza. Se encontraron disonancias entre las creencias, las actitudes y percepciones de los estudiantes de la jornada matinal y vespertina. Además, se observó que los resultados más favorables corresponden a la jornada matinal, en la cual se observan mejores desempeños académicos tal como lo muestran los resultados de la prueba Saber11°. Se discuten implicaciones y recomendaciones a partir de esos hallazgos.

Palabras claves: Aprendizaje del inglés, creencias, percepciones, actitudes, puntaje obtenido, Prueba Saber11°

ABSTRACT

This study examined perceptions, attitudes and beliefs on the processes of acquisition of a foreign-language- English held by eleventh graders at urban official school in Sincelejo, Colombia. Correlations were established between perceptions, attitudes and beliefs with their scores in the Saber11° English standardized test. Through a questionnaire applied to all eleventh graders at this school, it was possible to point out perceptions, attitudes and beliefs about different aspects on the acquisition of a foreign-language -English, including L1 use in the English classroom, participation in communicative tasks and the approach to language teaching. Discrepancies were found between beliefs, attitudes and perceptions. Besides, morning shift students were found to possess more favorable attitudes, which co-occurred with better academic performance as measured by Saber11° English test. Implications and recommendations from these findings are discussed.

Keywords: EFL learning, attitudes, beliefs, perceptions, attitudes, obtained score, Prueba Saber11°

TABLA DE CONTENIDO

CAPITULO I.....	10
INTRODUCCIÓN	12
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.1 Antecedentes	16
1.2 Definición del problema de investigación.....	18
2. JUSTIFICACION	21
3. OBJETIVOS	24
3.1. Objetivo general	24
3.2. Objetivo Específicos	25
 CAPÍTULO II: MARCO TEORICO.....	 27
4.1 Marco Teórico Conceptual.....	27
4.1.1 <i>Percepciones</i>	<i>28</i>
4.1.2 <i>Actitudes.....</i>	<i>31</i>
4.1.3 <i>Creencias.....</i>	<i>39</i>
4.1.4 <i>Enfoques en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés.....</i>	<i>41</i>
4.1.5 <i>El Desempeño Académico.....</i>	<i>48</i>
4.1.6 <i>El Marco Común de Referencia Europeo</i>	<i>53</i>
4.1.7 <i>La Prueba Saber 11°.....</i>	<i>55</i>
4.2 ESTADO DEL ARTE.....	56
4.2.1 <i>Estudios Relacionados</i>	<i>56</i>
 CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	 71
5.1 <i>Diseño de la investigación</i>	<i>71</i>
5.2 <i>Tipo de investigación.....</i>	<i>74</i>

5.3	Variables	76
5.3.1	Variable 1	76
5.3.2	Variable 2	76
5.3.3	Variable 3	77
5.3.4	Variable 4	77
5.4	Población.....	78
5.5	Muestra	79
5.6	Procedimiento.....	80
5.7	Localización geográfica	81
5.8	Instrumento	82
5.9	. Recolección de datos	84
5.10	Fiabilidad y Validez del instrumento de medida	87
5.11	Prueba piloto	90
5.12	Análisis de los datos	91
 CAPÍTULO IV: RESULTADOS		94
 6.1. PERCEPCIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES HACIA AL PROCESO DE ADQUISICION DE UNA LENGUA EXTRANJERA- INGLES EN EL AULA.....		95
6.1.1.	Percepciones de los estudiantes.....	95
6.1.2.	Actitudes de los estudiantes:	97
6.1.3.	Creencias de los estudiantes:.....	98
 6.2. CONTRASTE ENTRE LAS PERCEPCIONES, LAS ACTITUDES Y LAS CREENCIAS HACIA LOS PROCESOS DE ADQUISICION DE UNA LENGUA EXTRANJERA- INGLÉS EN EL AULA DE LOS ESTUDIANTES POR JORNADA ESCOLAR		100
6.2.1.	Percepciones de los estudiantes por jornada	101
6.2.2.	Actitudes de los estudiantes por jornada.....	104
6.2.3.	Creencias de los estudiantes por jornada	107
 6.3. RELACIÓN ENTRE LAS PERCEPCIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES HACIA LOS PROCESOS DE ADQUISICION DE UNA LENGUA		

EXTRANJERA- INGLES EN EL AULA Y PUNTAJES OBTENIDOS EN INGLÉS EN LA PRUEBA SABER11°.....	112
6.3.1. RESULTADOS GENERALES DE LA CORRELACIÓN	112
6.3.1.1. Relación entre las percepciones de los estudiantes hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-ingles en el aula y puntajes obtenidos en inglés en la prueba Saber11. .	112
6.3.1.2. Relación entre las actitudes de los estudiantes hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-Ingles en el aula y puntajes obtenidos en inglés en la prueba Saber 11°.....	113
6.3.1.3. Relación entre las creencias de los estudiantes hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-Ingles en el aula y puntajes obtenidos en inglés en la prueba SABER11.	114
6.3.2. RESULTADOS POR JORNADA ESCOLAR DE LA CORRELACIÓN	115
6.3.2.1. Relación entre las percepciones de los estudiantes hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-Ingles en el aula, por jornada escolar, y puntajes obtenidos en inglés en la prueba SABER11.....	115
6.3.2.2. Relación entre las actitudes de los estudiantes hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-Ingles en el aula, por jornada escolar, y puntajes obtenidos en inglés en la prueba Saber 11°.....	116
6.3.2.3. Relación entre las creencias de los estudiantes hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-Ingles en el aula, por jornada escolar, y los puntajes obtenidos en inglés en la prueba Saber 11°.....	117
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	118
7.1 Percepciones de los estudiantes hacia la enseñanza del inglés.....	118
7.2. Actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.	122
7.3. Creencias de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.....	125
7.4 ¿Se relacionan los puntajes (resultados) que obtienen en la prueba Saber11, con medida de desempeño académico de los estudiantes, con las percepciones, actitudes y creencias reportados por ellos mismos?	126
CAPITULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	130
8.1 . CONCLUSIONES.....	130
8.2 . RECOMENDACIONES	137

8.3 . REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	139
LISTA DE ANEXOS	153
Anexo I: Cuestionario de Percepciones, Actitudes y Creencias	154
Anexo II: Cuestionario de Percepciones, Actitudes y Creencias: Español	159
Anexo III: Muestra Cuestionario de Percepciones, Actitudes y Creencias	167
Anexo IV: Resultado Prueba Saber11° y Desempeños de Estudiantes por Jornada Académica.	172
Anexo V: Bases de datos para las correlaciones entre percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y los puntajes obtenidos en inglés en la prueba Saber 11° del año 2014.	174
Anexo VI: Marco Común de Referencia Para Las Lenguas	178

FICHA RAE

TITULO: Estudio de las percepciones, actitudes y creencias sobre el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera y su correlación con puntajes en la prueba saber en grado 11.

AUTOR(ES): María Grondona Shamir Elías

PALABRAS CLAVES:

- Aprendizaje del inglés
- Creencias
- Percepciones
- Actitudes
- Puntaje
- Prueba Saber11°

DESCRIPCION: La presente investigación examino las percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-Ingles en el aula en estudiantes del grado 11° de una institución oficial urbana del municipio de Sincelejo y se estableció la correlación entre estas y los puntajes obtenidos en inglés, medido a través de sus resultados en la Prueba Saber11°.

FUENTES: Se consultaron varias fuentes, entre ellas, un libro de metodología de la investigación, artículos sobre enseñanza del inglés y estudios sobre percepciones, actitudes y creencias sobre los procesos de adquisición del inglés como lengua extranjera.

METODOLOGIA: Tipo de investigación correlacional con un diseño cuantitativo.

Las conclusiones se dieron por cada uno de los objetivos/ hipótesis planteadas.

- CONCLUSIONES:**
1. No es favorable la percepción y actitudes hacia enfoques tradicionales si lo que se busca es desarrollar es la competencia comunicativa.
 2. Si existen diferencias significativas en percepciones, actitudes y creencias entre los grupos valorados por jornada. Estas pueden ser explicativas al momento de revisar los resultados de la prueba saber 11°.
 3. No existe correlación entre percepciones y creencias con relación al resultado en saber 11°. Solo se encontró una correlación positiva entre la actitud y el puntaje en la prueba de inglés.

ANEXOS: Para delimitar este estudio fueron necesarios un total de seis anexos.

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

Las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes hacia la enseñanza y aprendizaje del inglés han sido ampliamente discutidas desde los años 1970s en todo el mundo (Gardner, 1979; Mann, 1983; Luria, 1981; Vargas, 1994; Eagly & Chaiken , 1998; Puchta, 2000; Ramos, 2007; Montoya, 2013) . Pocos estudios han centrado el interés en observar cómo estas variables denominadas en inglés “Socio-psychological factors” (Larsen-freeman & Long, 1991. citado en R. Ellis, 1995), se correlacionan con los desempeños académicos de los estudiantes especialmente en el área de inglés, los cuales son medidos a través de los resultados o puntajes en pruebas estandarizadas (prueba de inglés Saber 11°) como es el caso particular de este estudio. Por lo anterior, se hace necesario determinar cómo se correlacionan estas variables en la búsqueda de resultados que se puedan traducir en aportes valiosos para el logro de la calidad de la educación, ya que este tipo de indicadores permiten una aproximación a las realidades educativas y la construcción de herramientas sólidas para orientar la toma de decisiones (Garbanzo, 2007, p.43).

En el ámbito nacional, se ha promovido que los ciudadanos colombianos, especialmente los jóvenes, muestren niveles crecientes de suficiencia en inglés en el año 2019 como meta educativa trazada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2005a;

2005b). De la misma manera, para lograr esta meta educativa el gobierno Nacional sugiere que los estudiantes del Grado Once deben cumplir con un nivel intermedio de competencia en inglés o Nivel B1 de conformidad con el MCER o Marco Europeo de Referencia para las Lenguas que les permita desenvolverse comunicativa y efectivamente en el idioma extranjero, apropiándose de usos y conocimientos en situaciones reales de comunicación. (VISION COLOMBIA, 2019). Sin embargo, son múltiples los retos a superar para cumplir con lo propuesto por estas políticas. Entre estos desafíos se cuentan la formación de los docentes de inglés, la sobrepoblación y escasa dotación de muchas aulas escolares y, no menos importante, las actitudes, percepciones y creencias de los estudiantes colombianos frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Usma, 2009a).

Este último aspecto merece especial consideración dentro de esta investigación, ya que el estudio de estas variables permite profundizar en el proceso de aprendizaje del inglés, cuyo resultado se mide al finalizar el ciclo educativo a través de pruebas estandarizadas como el Saber11°. Existen estudios donde los investigadores determinaron que las actitudes de los estudiantes pueden influir en la motivación intrínseca, la autonomía, la autoconfianza en el uso de la lengua y la orientación hacia las tareas de aprendizaje y, de manera particular, su desempeño académico. Algunos autores, entre los que se cuentan Nicholas, Lightbown, y Spada, (2001) y De Andrés (2012), han encontrado correlaciones entre las actitudes de los aprendices hacia el aprendizaje de idiomas y su resultado en pruebas estandarizadas que miden precisamente este aprendizaje. He ahí, un

aspecto que es particularmente relevante para el contexto educativo en el que se desarrolla esta investigación.

En cuanto a las percepciones y creencias no existe ningún precedente investigativo en correlación con pruebas estandarizadas. Lo que si podemos evidenciar son estudios en los cuales se exploran estos constructos enfocados hacia el aprendizaje de la lengua extranjera con el fin de impactar positiva o negativamente en dicho proceso. De la misma manera, el impacto en factores afectivos como lo son la motivación, la autoconfianza, la ansiedad antes los exámenes entre otros (Brown, 2009; Díaz Larena & Morales Campo, 2015; McBride, 2009; Reyes Tejada, 1998). Sin embargo, en el departamento de Sucre no se encontraron estudios que den cuenta de la relación entre las dos variables en mención. Por consiguiente, esta investigación da el primer paso para que desde las diferentes instancias académicas se estudie y se profundice en este tipo de relaciones.

Este estudio tuvo como propósito principal examinar la relación de las percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos en la adquisición de una lengua extranjera- ingles en el aula en los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana del Municipio de Sincelejo tomando como referencia los resultados (puntajes) de inglés en la prueba estandarizada Saber 11°.

En cuanto al diseño metodológico, el enfoque del presente trabajo es cuantitativo de tipo correlacional. Para abordar de manera cuantitativa las variables percepciones, actitudes y creencias se aplicó un instrumento de tipo cuestionario que les permitió a los estudiantes responder a una serie de enunciados o expresar su acuerdo o desacuerdo a través de una escala, la cual permitió el análisis de variables de manera numérica y estadística (Muijs, 2004, p.2). De igual forma, se analizaron los resultados de la subprueba de inglés a través del instrumento “Prueba Saber 11°” que también arroja información de tipo numérico en el que en ambos casos es necesario un abordaje cuantitativo (ICFES, 2013). Para determinar los tipos de relaciones entre estas variables fue necesario usar el índice de correlación de Pearson en el que se usó el programa SPSS.

Los resultados generales de esta investigación pudieron corroborar que existe una fuerte correlación entre las actitudes que tienen los estudiantes con respecto a la prueba Saber11°. Una actitud positiva promueve de manera efectiva buenos resultados en la prueba Saber 11°, vale decir, un factor determinante para el éxito en el aprendizaje (Dörnyei, Csizér, y Németh (2006) y Gardner (1973). Por otra parte, las percepciones y creencias no son fueron variables determinantes para establecer dicha correlación.

Es preciso tener en cuenta que este estudio fue desarrollado siguiendo las teorías de percepciones, actitudes, creencias más relevantes. Para ello, se hizo un análisis desde varias perspectivas incluyendo la psicológica y su relación con los procesos objeto de este

estudio. También, se abordaron temas específicos, tales como el desempeño académico, los enfoques en la enseñanza y aprendizaje del inglés, los conceptos de Prueba Saber 11° y de Marco Común de Referencia Europeo, sustentados por autores de relevancia para este estudio (Vargas (1994), Goodman (1947), Luria (1981), Moya (1999), Nunan, (1987), Parales (2004), Crano y Prislín (2008a), Fishbein y Ajzen (1975), Eagly y Chaiken (1993), Morales (1999), Savignon (1991) Montoya (2013), Gardner (1985), Young (1994b), MEN (2001). ICFES (2013), CEER (2014), MCRE (2001), entre otros.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

Las percepciones, actitudes y creencias han sido la esencia de muchas investigaciones en el ámbito de la educación básica, media y universitaria del sistema educativo colombiano (Vásquez, Peláez & Peláez 2013; Zapata, 2009; Reyes Tejada, 1998; Díaz Larena & Morales Campo, 2015; McBride, 2009; Al-Qahtani, 2013; Brown, 2009; Graham, 2004; Baltran, 2010; Uçkun, Ohumoğlu & Utar, 2011). Estudios de índole nacional e internacional determinaron que estas variables pueden tener incidencia en los procesos de aprendizaje y enseñanza de un segundo idioma; es decir, pueden impactar

positiva o negativamente en dicho procesos (Peláez, 2013; Díaz Larena & Morales Campos, 2015).

La mayoría de estas investigaciones nacen a partir de analizar e identificar factores afectivos en los que se destacan la motivación, la ansiedad o la autoimagen y la actitud. A pesar del reconocimiento de la importancia de las actitudes, percepciones y creencias en el proceso de aprendizaje de lenguas y su potencial impacto en la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma, en la práctica son escasamente consideradas a la hora de formular planes curriculares o secuencias metodológicas (Savignon, 2003). El asunto cobra mayor relevancia al tener en cuenta la común discrepancia entre las percepciones de educadores, desarrolladores de currículo y diseñadores de materiales y las de los estudiantes mismos, quienes eventualmente asumen un rol decisivo en el éxito de su propio aprendizaje (Spada, 2013).

Durante mucho tiempo se consideró al aprendiz como un ejecutor pasivo del proceso de aprendizaje de lenguas gestionado por los docentes, otorgándoles poca importancia a las interpretaciones que este hacía de los procesos pedagógicos en los que participaba (Knowles, 1972). Desde hace aproximadamente tres décadas, sin embargo, ha surgido un especial interés por conocer la forma como los aprendices construyen la experiencia de aprendizaje de lenguas como base para estructurar decisiones metodológicas, curriculares y evaluativas, dentro de lo que se conoce ampliamente como enfoque centrado en el aprendiz (Roldan, A. 2000). Dentro de este enfoque, se ha prestado atención particular a la forma

como los estudiantes perciben diversos aspectos del proceso de aprendizaje y cómo estas percepciones devienen en creencias que, a su vez, construyen actitudes a partir de las cuales el aprendiz regula su aproximación al objeto de aprendizaje (Díaz Barriga, F y Padilla, R.A. 2013).

1.2 Definición del problema de investigación

En Colombia, si se pretende abordar de manera seria y sistemática el proceso de fortalecimiento de niveles de suficiencia en inglés de los estudiantes, se necesita realizar estudios que permitan conocer las expectativas de los estudiantes a quienes queremos ubicar en el centro del proceso. Una forma de lograr tal propósito es examinar sus actitudes, percepciones y creencias para involucrarnos en su proceso de aprendizaje y propiciar el éxito académico.

Los bajos resultados en el dominio del inglés medidos a través de pruebas estandarizadas, en el caso específico de este estudio, los resultados encontrados en la prueba Saber 11° evidencian que estamos lejos de satisfacer los requerimientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Un estudio realizado en el año 2013 por una compañía internacional de educación de idiomas “*Education First*”, Colombia se ubica en un discreto puesto 57 entre 70 países evaluados en cuanto al dominio del inglés como

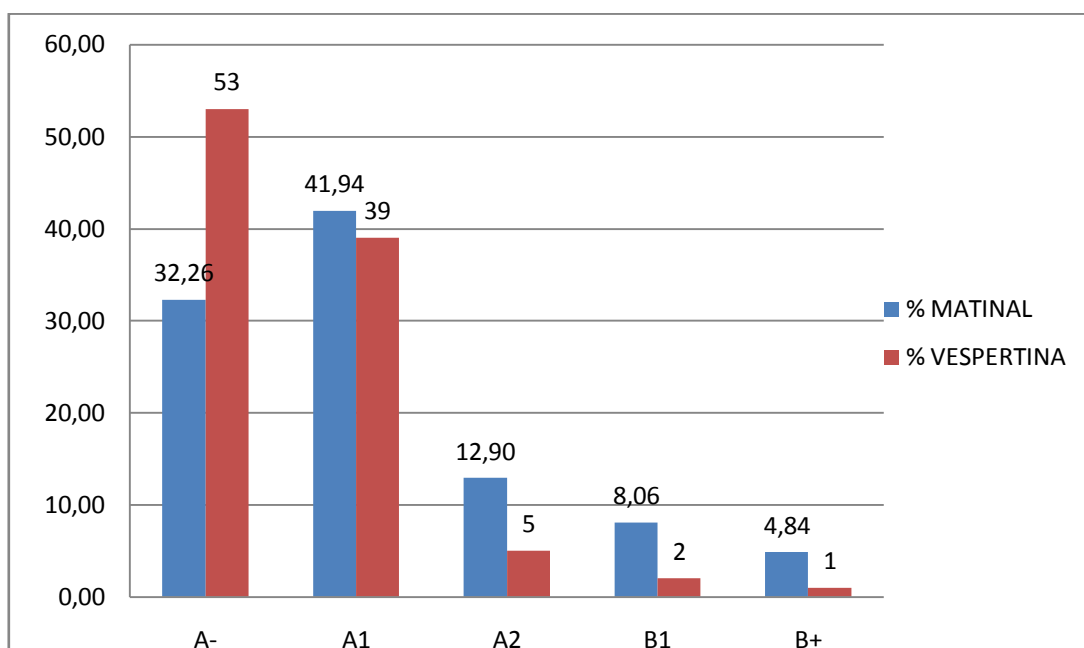
lengua extranjera. De la misma manera, estudios realizados por el ICFES se encontró que en la prueba Saber 11°, 2013 el 56.64% de los estudiantes colombianos se encuentran en nivel inferior, mientras que sólo el 5.51% alcanza el nivel B1 al final del bachillerato. Lo anterior muestra que estos resultados no son consistentes con las políticas del Ministerio de Educación Nacional en Colombia en términos de logros académicos y personales y de competitividad en el mundo globalizado (VISION COLOMBIA, 2019).

Realidades como la descrita anteriormente, ameritan estudios de fondo sobre las causas del bajo nivel de desempeño académico de los bachilleres colombianos, en los cuales se exploren variables metodológicas, curriculares, didácticas, instituciones y, por supuesto, personales (como las actitudes, creencias y percepciones). Aunque se trata de un problema complejo, el estudio sistemático de variables personales ofrecerá importantes pistas sobre el trasfondo del bajo desempeño de los estudiantes. No se debe desconocer que las percepciones, actitudes y creencias pueden actuar como estímulos potencializadores o inhibidores del aprendizaje de lenguas, a pesar de que a menudo son inconscientes y permanecen ocultas al docente (Gardner, 1985; Dörnyei, Csizér y Németh, 2006).

En el caso de la Institución oficial urbana, objeto de este estudio, los resultados arrojados en la prueba Saber 11° año 2014, son mostrados por jornada académica. Es decir; jornada matinal y jornada vespertina de acuerdo a parámetros adoptados por el ICFES (a partir del año 2017 estos resultados serán enviados a la institución en una sola jornada

debido a que en la institución se implementara la jornada única). Estos evidencian que la institución no es ajena a problemáticas relacionadas con el bajo desempeño de los estudiantes en inglés, como se evidencia en la figura N° 1 que se presenta a continuación:

Figura 1. Niveles de desempeño Inglés prueba Saber 11°- año 2014 (fuente coordinación académica de la Institución oficial urbana)



La figura N° 1 en la que se hace mención arriba y la cual fue suministrada por la coordinación de inglés de la institución, revela que de manera general la población estudiantil en la prueba Saber 11° en el área de inglés año 2014, solo un 15.9% alcanzo niveles sobresalientes (B1 & B+) y si se compara por jornada escolar se evidencia significativamente que el grupo de la mañana presenta un 12.9% mejor desempeño en la prueba de Inglés frente a un 3% del grupo de la tarde. Lo anterior genera preocupación a

la institución educativa toda vez que se espera que todos los estudiantes de bachillerato egresen con el nivel B1 requerido por el MEN a través de sus distintos planes de su gobierno para mejorar la calidad educativa del inglés (VISION COLOMBIA, 2019; MEN, 2005a, 2005b).

Por lo anterior, se hace necesario determinar, en primer lugar, las percepciones, actitudes y creencias que poseen los estudiantes de la Institución oficial urbana hacia el aprendizaje del inglés; en segundo lugar, si existen diferencias significativas entre los estudiantes de ambas jornadas con relación a estos aspectos ; en tercer lugar, qué tipo de relaciones existen entre las actitudes, creencias y percepciones hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación-ingles en el aula con los puntajes obtenidos por los estudiantes en inglés en el marco de las pruebas Saber 11° del año 2014 de manera general y por jornada académica.

2. JUSTIFICACION

En la presente investigación se verán beneficiados los estudiantes y docentes de undécimo grado de una institución oficial urbana del municipio de Sincelejo y se justifica de acuerdo con criterios de conveniencia, implicaciones prácticas y relevancia social (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La conveniencia de esta investigación inicia con

el aporte a la comprensión de las actitudes de los estudiantes de undécimo hacia el aprendizaje del inglés como factor potencialmente influyente en su desempeño académico y formativo, lo cual permitirá al investigador, al cuerpo docente planear e implementar las estrategias que resulten pertinentes desde los hallazgos obtenidos. Estas estrategias representarían las implicaciones prácticas del estudio e incluirían la formulación de acciones metodológicas (tareas de aprendizaje, juegos), curriculares (inclusión de objetivos relacionados con la actitud hacia el aprendizaje del inglés) y formativas (reflexiones, charlas) enfocadas en la generación de actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés. Cabe aclarar que, aunque el planteamiento concreto de las estrategias mencionadas no forma parte del ámbito de acción de este estudio, estas serán abordadas a manera de recomendaciones en la sección “implicaciones pedagógicas”.

La relevancia social de este estudio es determinada por su potencial aporte a la comprensión del fenómeno de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes de once grado de colegios oficiales. El contexto de esta institución guarda aspectos en común con otros contextos institucionales en el país: sobrepoblación en las aulas, insuficiente dotación de recursos tecnológicos y bajos resultados en la prueba de inglés Saber11°. Estas similitudes hacen que los hallazgos de este estudio sean aplicables a otros contextos y, por ende, que las implicaciones pedagógicas obtenidas a partir de ellos tributen al mejoramiento del componente afectivo del aprendizaje del inglés en otras instituciones educativas.

Dos dimensiones importantes en este estudio son la dimensión teórica y la dimensión metodológica (Sampieri, Fernández y Baptista (2006). En estas se hace uso de constructos propios de disciplinas como la enseñanza de lenguas y la psicología educativa (ver marco teórico) para ahondar en la comprensión de un fenómeno local. En este sentido, como señalan Lapresta, Huguet y Janés (2010), la aplicación de las teorías a contextos específicos permite validarlas, redefinirlas y refinarlas a la luz de realidades locales que pudieron no considerarse en su formulación. Sucede lo mismo con la dimensión de valor metodológico, la replicación de técnicas de recolección de datos como el cuestionario permite también examinar su validez a la hora de estudiar variables personales como las actitudes, percepciones y creencias hacia el aprendizaje.

El presente estudio, por ende, examina la relación de las percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación-ingles en el aula en los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana del Municipio de Sincelejo frente a los resultados (puntajes) de inglés en la prueba estandarizada Saber 11° en el año 2014. Investigaciones de este tipo permiten identificar como entran estas variables en juego y provee elementos a la comprensión de aspectos que tributan la calidad del servicio educativo.

Esta comprensión tiene el potencial de ayudar a mejorar las prácticas de aula, que estarían informadas con datos reales y locales de los estudiantes a los que sirve la

institución. Podría también tener incidencia en los niveles de desempeño, los niveles motivacionales de los estudiantes al sentirse escuchados y considerados como participantes activos de su propio proceso de aprendizaje; igualmente en la motivación de los mismos docentes, quienes verían mayor claridad en la dirección a la cual apuntar sus esfuerzos y prácticas de aula alineadas con estas percepciones, actitudes y creencias identificadas en los estudiantes. Las implicaciones curriculares serían también importantes, ya que esta información alimentaría eventualmente procesos de toma de decisiones relacionados con la planeación de clase, el ajuste de planes curriculares, y un mejor desarrollo de los procesos evaluativos, todas estas manifestaciones concretas del currículo escolar. La investigación podría ser relevante para otros contextos educativos con realidades comunes.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

- Examinar la relación de las percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos de adquisición de la lengua extranjera- Inglés en el aula en los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana del Municipio de Sincelejo frente a los resultados (puntajes) de inglés en la prueba estandarizada Saber 11°- Año 2014.

3.2. Objetivo Específicos

Según Creswell (2009), el propósito u objetivo general de una investigación se traduce en objetivos específicos. En la investigación cuantitativa, se utilizan las hipótesis correlacionales para predecir los resultados de la relación entre variables (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006). En efecto, las siguientes hipótesis nulas y alternativas corresponden al segundo y tercer objetivo, así:

- Determinar las percepciones, las actitudes y las creencias que tienen los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana frente a los procesos de adquisición de la lengua extranjera- Ingles en el aula de manera general.
- Establecer si existen diferencias significativas entre las percepciones, las actitudes y las creencias en los procesos de adquisición de la lengua extranjera- Ingles en el aula de los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana entre jornadas escolares.
 - ✓ Ho: No existen diferencias significativas entre las percepciones, las actitudes y las creencias hacia los procesos de adquisición de la lengua extranjera- Ingles en el aula de los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana entre jornadas escolares.

- ✓ Ha: Existen diferencias entre las percepciones, las actitudes y las creencias hacia los procesos de adquisición de la lengua extranjera- Inglés en el aula de los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana entre jornadas escolares.
- Determinar si existen relaciones entre las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana hacia los procesos de adquisición de la lengua extranjera en el aula con los puntajes obtenidos en inglés en el marco de la prueba Saber 11° del año 2014, de manera general y por jornada.
 - ✓ Ho: No existen relaciones entre las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana hacia los procesos de adquisición de la lengua extranjera en el aula, con los puntajes obtenidos en inglés en el marco de la prueba Saber 11° del año 2014.
 - ✓ Ha: Existen relaciones entre las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana hacia los procesos de adquisición de la lengua extranjera en el aula, con los puntajes obtenidos en inglés en el marco de la prueba Saber 11° del año 2014.

En correspondencia con los objetivos de esta investigación en el siguiente capítulo se describe el marco teórico soportado con conceptos de percepciones, actitudes y creencias sobre el aprendizaje del inglés, el desempeño académico, el marco común europeo, los enfoques de enseñanza y aprendizaje del inglés y la prueba Saber 11°. También se abordan y discuten estudios relacionados con las percepciones, actitudes y creencias sobre el aprendizaje del inglés. De esta manera, se pretende contextualizar el objeto de estudio de esta investigación.

CAPÍTULO II: MARCO TEORICO

4.1 Marco Teórico Conceptual

Desde hace unas décadas las percepciones, actitudes y creencias vistas como variables o constructos psicosociales se han convertido en conceptos importantes manejados por investigadores alrededor del mundo con amplios conceptos desde el orden de la psicología como del ámbito educativo (Bruner & Goodman 1947; Gardner, 1979; Mann, 1983; Nunan, 1987; Luria, 1981; Vargas, 1994; Eagly & Chaiken, 1998; Puchta, 2000; Moya 1999; Parales, 2004; Arnold, 2006; Ramos, 2007; Montoya, 2013). También, conceptos emitidos sobre el desempeño académico, posturas en torno a los distintos enfoques de enseñanza y aprendizaje del inglés, concepto de la prueba Saber 11° y del marco común de referencia europeo dan cuenta de la necesidad de fortalecer los niveles de

suficiencia en inglés que tienen los estudiantes de bachillerato del país (VISION COLOMBIA, 2019) y de esta manera obtener relaciones que podrían beneficiar el ejercicio pedagógico en el aula tanto de estudiantes como docentes.

Teniendo en cuenta las líneas de pensamiento de arriba, esta investigación tiene como propósito examinar la relación de las percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos objeto de este estudio de esta investigación- inglés en el aula en estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana del Municipio de Sincelejo frente a los puntajes de inglés en la prueba estandarizada SABER11^o- Año 2014. Por lo anterior, el marco teórico conceptual de la presente investigación se ha dividido en: Percepciones, actitudes, creencias, enfoques en la enseñanza y aprendizaje del inglés, desempeño académico, el Marco Común de Referencia Europeo y la prueba Saber11^o.

4.1.1 Percepciones

Al iniciar esta revisión, es clave considerar que los conceptos aquí presentados, han sido propuestos desde variadas perspectivas, especialmente desde la psicológica. La percepción, primer concepto que se revisa para dar contexto a este estudio, es vista como un constructo relacional. Vargas Melgarejo (1994) coincide con Bruner y Goodman (1947) y Luria (1981) al considerar que en la percepción “están de por medio una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la

conformación de percepciones particulares a cada grupo social” (p. 48). Vargas también considera que los procesos de percepción contienen elementos asociados a una ideología o una cultura, los cuales son evidencia de la realidad y permiten su aplicación en el quehacer de los seres humanos de manera individual y colectiva. (Vargas, 1994, p. 49). Al igual que Luria (1981), Vargas (1994) señala que la experiencia es el producto de la relación entre el individuo y el objeto y la misma permite el cotejamiento entre la información que tiene el individuo y la que se le presenta. Partiendo de esta idea, se puede afirmar que las experiencias guían las acciones del individuo en el entorno, construyendo y reproduciendo patrones ideológicos y culturales motivados a explicar la realidad

Desde una perspectiva psicológica y frente a la variedad de definiciones de percepción, puede destacarse la de Bruner y Goodman, quienes definen la percepción como un proceso selectivo consistente en la formulación de hipótesis y toma de decisiones, el cual depende de las “necesidades, valores sociales, aprendizajes y en general, de las características permanentes y temporales de los individuos” (Bruner y Goodman, 1947 en Moya, 1999, p. 34).

Esta definición tiene un enfoque mayormente cognitivo que le da énfasis al proceso selectivo consciente, cognitivo e individual de un ser humano. Por su parte, Luria (1981) sostiene que en la percepción es muy importante la interacción entre el individuo y el objeto y que, por lo tanto, el sujeto construye las situaciones y su relación con el objeto.

Esta definición de Luria da cuenta de una perspectiva socio-cultural o constructivista en la cual el ser humano percibe a partir de su relación con los otros, en un contexto de interacción que influye sustancialmente en la manera en que se construye la percepción.

La definición de Luria (1981) es particularmente relevante dado que es precisamente esa interacción que establecen los estudiantes con el aprendizaje del inglés lo que interesa a esta investigación., en el entendido que esa percepción que se construye incide en las decisiones tomadas por los estudiantes sobre cómo abordar ese aprendizaje.

La investigación de las percepciones en el aprendizaje de segunda lengua también ha encontrado que existe poca correspondencia entre la percepción del docente hacia su propia enseñanza y la percepción de los estudiantes sobre la misma. Esto incluye aspectos como la corrección de errores, trabajo en pares y el uso de la segunda lengua en el aula (Nunan, 1987). Se ha argumentado que tal disparidad juega en contra de la efectividad de la metodología implementada al suponer una barrera afectiva entre los objetivos de instrucción perseguidos por el docente y las motivaciones adoptadas por los aprendices. Además, se han desarrollado programas orientados a influir las percepciones de los aprendices para fortalecer así su motivación hacia el aprendizaje (Altstaeder y Jones, 2009). Entre otros enfoques, se ha buscado influir en la percepción de los estudiantes sobre el uso de la lengua en el aula, sobre el trabajo individual y/o grupal, el aprendizaje de estructuras gramaticales y la cultura y civilización en segunda lengua.

De acuerdo con Parales (2004), la noción de percepción es vista como una peculiaridad en el desarrollo del pensamiento que hace alusión a como se construye el entendimiento asumiendo referentes sobre hechos y cosas en el medio en el que el sujeto se encuentra inmerso., en este caso referente a las pruebas de estado Saber 11° que enfrentan los estudiantes, desde el horizonte y las circunstancias ambientales y psicológicas que predisponen una actitud.

4.1.2 Actitudes.

De igual manera que hay perspectivas teóricas diversas en relación con la definición de percepción, las hay en relación con el concepto actitud. Crano y Prislin, por ejemplo, en un trabajo reciente (2008a) establecen que en las crónicas de la psicología se han identificado tres picos de investigación en actitudes. Uno, entre los 20's y los 30's que se enfocó en investigar la naturaleza fundamental de las actitudes y su medición; el segundo pico investigativo ocurrió entre los 50's y los 60's y se enfocó en identificar los factores que afectan el cambio en las actitudes; el tercer pico entre los 80's y los 90's se centró en los sistemas de actitudes, un énfasis que “ se enfocó en el contenido, la estructura y el funcionamiento de los complejos de actitudes” (MacGuire 1985, p. 236 citado por Crano y Prislin, 2008). Siguiendo a McGuire, Crano y Prislin dicen que además de estos tres picos, hay un cuarto pico investigativo que llaman la era moderna. Esta era moderna refleja tendencias alimentadas por tres movimientos importantes en el campo tales como el

desarrollo de procesos duales, el trabajo del teórico Moscovici sobre el poder persuasivo de las minorías y el nuevo énfasis en la medición implícita de las actitudes y la posibilidad de que las actitudes medidas de esta manera sean cualitativamente diferentes a las actitudes medidas con *self reports* como se han medido tradicionalmente (Crano & Prislin, 2008b, p. 4).

Como se puede deducir por esta breve crónica, la investigación y conceptualización sobre actitudes desde el campo psicológico es continuado, vibrante, en evolución. La investigación sobre actitudes siempre ha estado alimentándose de contribuciones teóricas e investigativas, dado el valor que tiene la comprensión de las actitudes para todas las otras áreas del desarrollo humano y, para el caso de este estudio en particular, de la comprensión de procesos educativos como es el aprendizaje del inglés en el aula y en el último grado de la educación media colombiana.

Con respecto a la definición de actitud, Albarracín, Johnson, Kumkale y Zanna (2005) en una reciente publicación, recuerdan la definición dada por los investigadores Eagly y Chaiken (1993), la que, a su juicio, es una de las definiciones más contemporáneas y convencionales de este constructo : "*la actitud es una tendencia psicológica expresada al evaluar a una entidad particular con algún nivel de favorecimiento o desfavorecimiento*" (traducción del autor, p. 1, énfasis en el original).

A partir de allí, Albarracín y colaboradores destacan que la evaluación siempre ha estado asociada al constructo actitud y que este nivel de evaluación es central para la comprensión del concepto; subrayan estos autores que esta conceptualización con su nivel evaluativo es una visión compartida por los teóricos de manera histórica (Eagly & Chaiken, 1998; Fishbein & Ajzen, 1975; Hovland, Janis, & Kelley, 1953; Katz, 1960; Sherif & Hovland, 1961; Zanna & Rempel, 1988).

Esta definición de actitud sigue una línea mayormente conductista en la cual hay un individuo que evalúa la entidad en cuestión y hace observable su evaluación a través de su actitud. Holahan (2006), establece que los estudiosos /profesionales de la psicología “coinciden en que las actitudes implican lo que la gente siente por algún objeto o situación, mientras otros proponen que incluyen lo que la gente opina acerca del objeto o situación, además de su conducta con respecto al mismo” (2006, p. 114). Se confirma en estas definiciones, la dimensión evaluativa enfatizada por Eagly y Chaiken (1993) y por otro lado el sentir o pensar que se concreta en la evaluación y se evidencia en la conducta del individuo.

Por su parte, Mann (1983, p. 137) argumenta que: “las actitudes representan un determinante de primera importancia de la orientación del individuo con respecto a sus medios social y físico”. De esta forma se puede afirmar que las actitudes pueden influir en la conducta del individuo en circunstancias sociales como el aprendizaje, determinando en

parte su éxito o fracaso. Esta última relación es de particular relevancia para este estudio ya que se pretende establecer el vínculo entre las actitudes hacia el aprendizaje del inglés y la incidencia de estas actitudes en el éxito o fracaso en los resultados de la prueba Saber11°.

Siguiendo la misma perspectiva conductista, Morales (1999), dice que la actitud puede definirse como una tendencia conductual que media e interviene entre el ambiente interno y externo a la hora de procesar un estímulo, manifestándose como una respuesta evaluativa (“me gusta” “no me gusta”) que facilita al individuo su aproximación al mismo. La actitud es un estado interno y también evaluativo, por lo tanto “tendrá que ser inferido a partir de respuestas manifiestas y observables, y siendo evaluativa, estas respuestas serán de aprobación o desaprobación, de atracción o rechazo, de aproximación o evitación y así sucesivamente” (Morales, 1999, p. 132).

Autores como Albarracín, Wang, Li, y Noguchi, (2008) al igual que Morels (1999) establecen que cuando las actitudes se definen como evaluaciones, se refieren a asociaciones entre la actitud , el objeto y una categoría evaluativa como *bueno o malo* (énfasis en el original) (Albarracín, Johnson, 2005; Zanna & Rempel, 1988 citados en Albarracín, Wang, Li, y Noguchi, 2008). Dicen también que el objeto de la actitud puede ser un objetivo concreto un comportamiento, una entidad abstracta, o un evento (Fishbein & Ajzen, 1974 citados en Albarracín, Wang, Li, y Noguchi, 2008). Es así como, por ejemplo, los individuos se forman evaluaciones de grupos sociales, sus comportamientos,

ellos mismos y otras personas. Esto autores establecen que las actitudes tienen componentes de memoria y de juicio. El componente de memoria involucra representaciones de la actitud en la memoria permanente; el juicio involucra pensamientos evaluativos que se dan en-línea generados sobre un objeto en un momento y lugar particular. (Albarracín, Wang, Li, y Noguchi, 2008, p 19).

Es la representación de la actitud en la memoria de los estudiantes a la que apuntamos en este estudio. Es la representación explícita de la actitud que poseen la población estudiada hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación-ingles en el aula. Tradicionalmente, para medir estas actitudes, como lo reportamos arriba en la discusión, se utilizan métodos de auto-reporte como cuestionarios, escalas, etc.

Hasta ahora se han explorado las actitudes como constructo psicológico, a continuación, se aterrizará esta revisión en las actitudes lingüísticas, las cuales representan el tipo de actitud investigado en el presente estudio.

En una revisión reciente Montoya-Ávila (2013) explica que las actitudes hacia las lenguas, se definen como juicios de valor tanto individual como colectivo, estas empezaron a estudiarse desde la rama de la psicolingüística. La investigadora describe cómo en esa época y contexto Lambert y compañeros de estudio, centraron su interés en describir juicios de valor subjetivo producidos por un espectador en una situación lingüística.

También, identificar componentes afectivos (actitudes) sobre patrones o modelos de conducta y determinar de qué forma los afectaba (Fishman, 1988; Saville-Troike, 1989, citados por Montoya-Ávila, 2013).

Reporta Montoya-Ávila, (2013) también, que en ese tiempo las actitudes hacia las lenguas eran vistas como representaciones cognitivas fijas como las opiniones, sentimientos y predisposiciones y que a su vez se convertirían en acciones respecto a la lengua o dialecto determinado. De la misma manera, las actitudes hacia las lenguas sólo podrían deducirse de conductas externas. Estas se formarían de los comportamientos de un individuo y se estudiaban siguiendo el paradigma positivista de la ciencia, teniendo en cuenta las variables cuantitativas (Baker, 1992; Edward & Potter, 1992; Cargile y Giles, 1998; Hyrkstedt y Kalaja, 1998 citados en Montoya avila, 2013).

Como ya se ha mencionado y en línea con las posiciones psicológicas prevalentes las actitudes se han estudiado primordialmente desde dos perspectivas: la cognitiva y la conductista. La posición conductista, soportada por la idea que si había un estímulo, se podría observar una respuesta, proponía que las actitudes se podrían detectar al hacer observaciones directas de estas respuestas (Ajzen 1988; Gardner 1985; Milton & Meara 1998). En la perspectiva cognitiva, el estudio de las actitudes intenta dar cuenta de procesos mentales internos, individuales e inobservables; sin embargo, dada la naturaleza de esta información, es preciso establecer métodos confiables para tener acceso a estas

representaciones. Esta es una discusión muy vigente hoy en día, sobre las mejores modelos, métodos, técnicas e instrumentos para tener acceso a estas representaciones.

Ahora bien, la conexión entre actitud y comportamiento observable en el aprendizaje de la lengua ha sido muy objetada por los teóricos del área (Fazio ,1990; Tesser y Shaffer , 1990) . En este sentido, Gardner propone, que consideremos que, aunque la actitud no se traduce en comportamientos observables directamente, las actitudes están relacionadas con el comportamiento, aunque no directamente (Gardner 1985, p. 9). Este vínculo lo hace explícito en su definición hasta el mismo Baker (reconocido investigador del área), que se opone a la visión conductual: “Attitude is a hypothetical construct used to explain the direction and persistence of human behaviour” (Baker 1992, p. 10)

Según reporta Bartram (2010), es Chambers quien, en 1999, relaciona de manera clara la definición de actitud al contexto del aprendizaje de lengua y reconoce los factores sociales y culturales que las influyen (Chambers 1999, p. 27). Oppenheim, en el mismo año, enfatiza la importancia del mundo social en relación con las actitudes y dice que las actitudes son adquiridas o modificadas al absorber o reaccionar a las actitudes de los otros (Oppenheim 1992, p. 178)

En términos de su estructura, los teóricos han propuesto que la actitud tiene una estructura tripartita: en lo cognitivo encontramos el conocimiento, para lo afectivo la

evaluación y por último en lo conativo la acción (Baker, 1992; Cargile y colaboradores ,1994) ; Young usa las nociones “ necesidades, objetivo y deseo” como componentes de su estructura ya que no estaba de acuerdo en incluir la acción dado el debate y la connotación conductual asociado a la misma. (Young, 1994b)

Posicionándose en una perspectiva sociocultural o constructivista se puede definir actitud de manera diferente, dando validez a las relaciones de doble vía que se establecen entre el individuo y el contexto donde está inmerso. En la visión socio cultural, cuando el individuo se incorpora a modos y costumbres de la sociedad, adquiere actitudes que son figuras, patrones o modelos psicológicos que este adquiere y que a su vez es proyectado recíprocamente en el medio de su entorno social y cultural. De ahí que las actitudes y el contexto social son inseparables, ya que este las produce, las mantiene y las suscita en circunstancias apropiadas (Hollander, 2000). Según Hollander (2000, p.149) existen tres maneras en que son adquiridas las actitudes, la primera es: por contacto directo con el objeto, por interacción con quienes sustentan dicha actitud, y por las experiencias vinculadas con la crianza dentro de la estructura familiar.

Esta visión sociocultural, aunque relevante y más en línea con comprensiones actuales de procesos de aprendizaje, no es el enfoque seguido en este estudio. Como ya se dijo nos enfocaremos para propósitos de este estudio en la representación explícita de la

actitud de los estudiantes hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula.

4.1.3 Creencias.

Las creencias son ideas que los individuos se hacen sobre una persona, una cosa o un elemento el cual se estima como cierto, por lo que conlleva a la formación de sus opiniones y actitudes .Según Puchta (1999, en arnold, 2006 , p.5) las Creencias son “filtros perceptivos fuertes que sirven como explicación de los eventos y proveen la base de futuros comportamientos”. Las creencias tienden a condicionar nuestra conducta y expectativas las cuales, inciden en nuestra motivación. Para Ramos (2007), representa una noción de la realidad enfocada desde nuestra perspectiva. También, son conceptos estables formados a partir de los pensamientos o ideas que nos creamos sobre la realidad y que a su vez poseen atributos de interpretación y evaluación

Las creencias dependen de la cultura en la que se encuentra inmerso el sujeto. Tienden hacerse resistentes a los cambios, pero no son fijas. Es decir, se pueden moldear. En lo cognitivo, trabajan como un tamiz sobre las ideas o conceptos que nos hacemos y de cómo se procesa la información; se relacionan entre sí, y contribuyen hacia elementos particulares del individuo como son su actitud y otros aspectos relacionados por la cultura

como por ejemplo sus valores. También puede decirse que son arduas para medir puesto que se tienen que deducirse de las conductas individuales. Según Puchta (2000), estas ideas asumidas por el individuo se crean de acuerdo al medio cultural y de la reincidencia y consecución de prácticas del individuo. En los pequeños, suelen formarse de acuerdo a las personas que representan un grado de importancia o que sirven como modelo o patrón (padres, familia, educadores, etc...) a su vez es en la observación y la consecución de acciones del comportamiento de estos donde se forman la base de su estructura de creencias. Arnold (2006) señala:

Hay muchos tipos de creencias del alumno que afectan el aprendizaje de una segunda lengua: sobre la lengua [...], sobre el proceso de aprendizaje [...], y sobre los hablantes de la lengua [...]. Pero tal vez la creencia más condicionante es sobre uno mismo [...]. Un alumno que tiene la creencia de que no puede aprender, tiene razón, no puede... a menos que cambie esta creencia. (pág. 6).

Las creencias hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera y en el caso particular de este estudio el idioma Inglés dentro del contexto del aula, pueden contrastar con las del docente y ser fuente de choque o disputa al iniciar las labores académicas o sugerir modificaciones a los procesos educativos. Según Ramos (2007, p.16), estas ideas hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula

hacen alusión a como se adquiere, cual o como es el uso y que elementos son los más relevantes para dicho proceso. Como señala Peacock (1998), existe un vínculo importante entre las creencias del aprendiz hacia la segunda lengua y el proceso de aprendizaje y el nivel de desempeño eventualmente logrado por el mismo.

Nunan (1989) encuentra asimismo que esta conexión representa una interface entre las creencias subyacentes al diseño del marco instruccional y las creencias que orientan la aproximación del aprendiz a la tarea de aprendizaje. Se concluye, por tanto, que conocer las creencias de los aprendices contribuye a la efectividad misma del proceso pedagógico, al tener el docente conciencia de los marcos conceptuales bajo los que opera el aprendiz y al poder influenciarlos mediante estrategias pertinentes.

4.1.4 Enfoques en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés

La búsqueda en torno a un enfoque y/o método adecuado y preciso con el cual debía enseñarse el inglés de manera universal ha preocupado históricamente a lingüistas, psicólogos y en particular docentes de Inglés entre otros. La enseñanza del inglés cuenta con un largo recorrido histórico a través de métodos y enfoques que se remontan desde el siglo XVI, desde sus inicios partiendo por el enfoque gramatical hasta llegar al enfoque

comunicativo. Este último, es compartido por la gran mayoría de docentes de inglés en lo local, nacional e internacional.

Durante muchos siglos el aprender lenguas o idiomas extranjeros era aprender del griego o del latín. Durante el siglo XVIII Y XIX; más específicamente entre 1756-1822, se empezó a enseñar otras idiomas distintos. Surgió el método *gramática-traducción* dando énfasis en el aprendizaje de estructuras gramaticales, conjugaciones, traducción, copia de oraciones descontextualizadas etc. (Brown ,1993). Este fracaso debido a que solo se daba uno o dos minutos de práctica oral, así que era demasiado difícil ganar destreza y fluidez en el uso del idioma L2.

Finalizando el siglo XVIII no aparecieron nuevos avances enseñanza de un L2, Por el contrario resultaron dos factores: por un lado viajar y adquirir experiencias. Por el otro lado, la edición del libro de Charles Darwin titulado “el origen de las especies” que influyo notablemente en las personas debido a que ya no se interesarían por simplemente traducir y/o leer sino que también se interesaran por hablar. Es aquí cuando nace el *método directo* con Gouin, Sauveur y Berliz que buscaba desarrollar el principio de la interacción oral activa en la lengua extranjera así como enseñanza cotidiana de terminologías, oraciones presentadas de manera oral a través de demostraciones, practica del habla y comprensión de audios haciendo hincapié principalmente en el de la corrección al momento de pronunciar y de hacer uso de la gramática. Este método se basa en pocos estudiantes y

se precisa atención individual y un estudio bastante intensivo (Brabo, 1998). Este método no es fácil de usar en las instituciones o escuelas debido a que es un ambiente creado artificialmente.

Entre 1939 y 1945 como resultado de la necesidad de espías y tropas en la segunda guerra mundial nacen dos nuevos métodos: el *método situacional* y el método *audio-lingüístico*, en el método situacional es basado en criterios sobre aspectos cómo que necesitaran los estudiantes aprender y que lenguaje usar según una situación determinada. Por su parte, el método audio- lingüístico sostiene que la conversación no tiene que ser aprendida a través de un gran número de reglas, el lenguaje nuevo se enseña oralmente y es adquirido en conversaciones diarias. Este método fracasa debido a que se promociona con la idea de aprender un idioma nuevo “en tan solo un mes” (Richards y Rogers 1986)

En 1976 nace *la forma silenciosa* y el *aprendizaje del idioma en comunidad*; en el primero, al estudiante se le muestran los principales verbos, adjetivo pronombres etc., a través de varas, el aprendiz debe juntarlas por medio de un dibujo codificado en distintas tonalidades para concebir su propia frase. El rol principal del estudiante es que el decodifique las reglas y el profesor llegue hacer guía silencioso. En cuanto a el aprendizaje del idioma en comunidad, el objetivo de este es crear un espacio en el que el aprendizaje se convierta en un proceso emocional, basado en técnicas personales, no hay materiales prefabricados, anima al estudiante a que hable de manera natural sobre él y su vida. Esto

dos métodos tiene un punto clave el rol del profesor es ser un “asesor o guía” en el proceso de aprendizaje y enseñanza. (Zanon, 1989).

La sugestopedia nace más o menos hacia el año 1979, con su precursor Georgi Lozanov, un psiquiatra de origen búlgaro, se basa en que el cerebro humano puede procesar grandes cantidades de material si le son dadas las condiciones necesarias de aprendizaje (Brown, 1993). En este enfoque la música es el principal medio utilizado, además de una buena ambientación del salón de clases. Desafortunadamente, las enseñanzas de este precursor no fueron accesibles debido a que en esa época hubo una fuerte represión política en contra de Bulgaria.

En la década de los 70, *la Respuesta Física Total*, su autor James Asher. Este método fue basado a través de la observación en como los niños aprenden, según él era indiscutible que los niños aprenden en un ambiente sin estrés (Asher, 1967b). Inicialmente se adquiere la lengua L1 escuchando órdenes, y posteriormente respondiendo de manera física ante esas órdenes. El docente que use este sistema debe crear un ambiente correcto para la clase, donde se haga énfasis en los juegos, debe crear clases que inspiren al estudiante a sentirse seguro y motivado.

Existen muchos argumentos que han ayudado a los métodos que brevemente se referencian arriba, no cuentan con tanta dedicación y apreciación de otros. Pero con el

surgimiento de uno nuevo en la década del 70 muchos investigadores centraron todos sus esfuerzos para analizarlo y estudiarlo de tal manera que la enseñanza de idiomas fuera vista de forma revolucionaria. Este método o enfoque se le conoce como “el enfoque comunicativo” que es el enfoque que merece nuestra atención en este trabajo y cuyas razones se detallan en los párrafos siguientes.

El enfoque comunicativo surge de la necesidad de ver el idioma basado en la comunicación es más que aprender de gramática, vocabulario, dar respuesta física entre otros. El objetivo principal de este enfoque es ver el idioma extranjero como medio de comunicación para que los aprendices puedan desenvolverse de forma fluida y apropiada no solo dentro del aula si no fuera de esta a esto se conoce como “competencia comunicativa” (Hymes, 1972; Richards y Rogers 1986)

Según Hymes (1972) una de las características principales del enfoque comunicativo es lograr que el aprendiz de la lengua adquiera el conocimiento y la habilidad para usar el lenguaje: *“a person who acquires communicative competence acquires both knowledge and ability for language use.”* (p:281)

Desarrollar la competencia comunicativa en por lo menos un idioma diferente a la lengua materna es imprescindible para la educación de las personas del siglo XXI. Aproximarse a este aprendizaje desde un enfoque que privilegie la comunicación funcional

y con sentido, permite apuntar de mejor manera al desarrollo integral de los aprendices , dándoles oportunidades de desarrollar conocimiento objetivo, habilidades y estrategias para comunicarse, así como de participar de manera autónoma en el aprendizaje (MCRE, 2001),

Para crear un lenguaje general de cómo abordar los procesos objeto de estudio de esta investigación en Colombia, el MEN, publicó en 1999 “los lineamientos Curriculares para el aprendizaje de los idiomas extranjeros”, (1999, p. 24), en el cual la competencia comunicativa a la que se aspira, se define como la capacidad de comprender textos orales y escritos, para aumentar los estudiantes confianza en sí mismos y para promover un aproximamiento a la cultura, y al desarrollo científico y tecnológico. El documento proporciona una fundamentación teórica para la comprensión de la competencia comunicativa. Explica las subdivisiones de la competencia comunicativa: la competencia lingüística, las competencias organizacionales y pragmáticas, que son consideradas como componentes esenciales de ésta.

Las conceptualizaciones de competencia comunicativa dan forma a lo que se conoce como el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, término sombrilla que recoge una serie de prácticas que privilegian el uso funcional del lenguaje para propósitos comunicativos significativos.

David Nunan (1996), propone un listado de características del enfoque comunicativo que resumen aspectos que se deben acentuar en la enseñanza:

1. Hace énfasis en la comunicación de la segunda lengua a través del proceso de interacción.
2. Presenta textos reales a la luz de situaciones en contexto.
3. Provee a los estudiantes oportunidades para pensar sobre el proceso de aprendizaje
4. Da significación a las experiencias propias de los alumnos como pieza clave para contribuir al aprendizaje del aula.
5. Pretende enlazar la lengua adquirida en el aula con actividades desarrolladas fuera de ella.

Nunan (1996) también da algunos ejemplos de tipos de actividades que se podrían utilizar para promover la enseñanza y el aprendizaje del inglés a través de este enfoque, entre las que se encuentran juego de intercambio de roles, trabajo en parejas, entrevistas a compañeros o personajes simulados en el salón de clase, intercambio de información, encuestas entre otros.

En la misma línea, Savignon (1991), establece que el propósito principal del enfoque comunicativo es "...el desarrollo de una competencia funcional en la segunda lengua a través de mecanismos de participación del aprendiz en contextos comunicativos.

Aunque la mayoría de las escuelas públicas han incluido la enseñanza de una lengua extranjera, particularmente el inglés, en su plan de estudios, parece que hay una brecha todavía por cerrar en cuanto a la comprensión que tienen los docentes de cómo se concreta este enfoque en el aula (González y Romero, 2003).

La realización de ejercicios gramaticales que no tienen relación con tareas comunicativas que se van a abordar en las actividades pedagógicas, ejercicios de traducción que se enfocan en lo mecánico y no exploran las características discursivas de los textos a traducir, ejercicios repetitivos y lineales en clase o en casa, que dejan de explorar los contextos de comunicación y sus características, son aún predominantes en muchas aulas en Colombia. La institución donde se desarrolló esta investigación no es la excepción.

4.1.5 El Desempeño Académico

Se puede definir el concepto de desempeño académico o rendimiento académico desde una perspectiva holística y/o natural, desde perspectivas exploratorias, correlacionales, descriptivas etc., o a partir de diseños de corte cualitativo y cuantitativo (Jiménez, 2000; Vélez 1994).

Desde el punto de vista cualitativo, Pizarro (1985) define el rendimiento académico como la capacidad correspondiente que indica lo que el estudiante puede lograr hacer y que se manifiesta en forma estimativa, es decir, una aproximación a la escala cualitativa de lo que un individuo ha aprendido, como resultado de un fase de instrucción. Chávez, (1995) desde una visión más cuantitativa, define el rendimiento académico como el resultado de las notas que se adquieren por intermedio de exámenes bien sean orales o escritos.

Chadwick (1979) asume la conceptualización de este a través de la manifestación de disposiciones y peculiaridad psicológica impulsada a través del proceso educativo que permite la obtención de logros académicos a través de su proceso de formación, que se obtiene como un resultado medido cuantitativamente en muchos de los casos.

El MEN (2001) define el desempeño académico como aquel que mide los resultados de los estudiantes medidos en la construcción de conocimientos, los cuales se crean por la mediación de didácticas educativas que son evaluadas a través de escalas valorativas y numéricas en una materia. El Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 del MEN 2002, expresa este mismo en una escala de excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente y deficiente. Para Reyes, (2009) el alto rendimiento, también es expresado en las siguientes escalas valorativas: excelente, sobresaliente o en valoración numérica de 4 a 5 o de 8 a 10, dependiendo del sistema institucional.

Barrientos y Gaviria, (2001) y Tonconi (2010) establecen que el desempeño académico es una fuente de insumo para los procesos conseguidos en el aula. De la misma manera, contribuye el eje central de la educación. Por otro lado, estos autores sugieren que en este participan otras variables externas como las condiciones económicas, variables psicológicas como la actitud, los docentes entre otras.

Son muchas las variables asociadas al desempeño académico, generalmente bajo, de los estudiantes colombianos, que se hacen más ostensibles en la región caribe colombiana. En 2014, el (CEER) Centro de Estudios Económicos Regionales del Banco de la República, hizo una publicación cuyo propósito principal era: “analizar factores que explican el rezago educativo, con el fin de alentar un debate académico-investigativo sobre la raíz de este y también considerar cómo la inversión en este rubro alcanzaría a reducir las diferencias regionales ” (CEER, 2014, p, 10-11).

Entre los múltiples factores mencionados en la publicación del CEER se encuentran: el rendimiento asociado a la jornada completa contra la media jornada. Los de jornadas completas tienen un mejor desempeño académico. Otro factor es la relación entre el nivel de desempeño académico de los profesionales que ejercen la docencia y la de sus estudiantes; el nivel de los docentes suele ser bajo al terminar sus estudios de educación media. Este factor es alarmante ya que se ha comprobado que la calidad del docente puede incidir de manera significativa sobre el desempeño de los estudiantes. De gran pertinencia

para el problema que aborda este estudio “se ha encontrado que la baja calidad docente ha redundado en el bajo nivel de bilingüismo entre los estudiantes colombianos, lo que podría limitar el crecimiento económico, pues se limitaría la capacidad del país para estrechar vínculos culturales y comerciales con otros países” (CEER, 2014, p, 10).

La publicación del CEER explora el factor docentes en detalle y encuentra que la distribución espacial de los mismos está fijada por los ingresos por región; es así, como en la ciudad de Bogotá y el territorio andino se ubican mejores profesores preparados y evaluados por sus formación pos gradual, entretanto, más específicamente los del pacifico y el caribe colombiano como “la Costa”, son ubicados los profesores con bajo nivel de estudios (CEER, 2014, p, 10)

Además, se discuten otro tipo de elementos que influyen a incrementar las desigualdades y que se muestran en las disparidades hacia el rendimiento académico. Un estudio de los estudiantes concerniente hacia determinadas facciones étnicas evidencia que estos contrarrestan desigualdades educativas basadas en el medio social y económico, particularmente justificado por la baja calidad educativa de sus progenitores. Así mismo, es relevante ver variables cualitativas como por ejemplo la motivación, autoestima y sus elementos propios del lenguaje. Estos aprendices se acentúan en la costa caribe y en el pacifico colombiano, donde la desproporción educativa con relación a las facciones no étnicas propende cada vez ser mas grande (CEER, 2014, p, 10, 11)

En la institución oficial urbana, existe una brecha que cerrar en cuanto a la comprensión y puesta en escena entre los conceptos mencionados arriba. Si bien el rendimiento académico es visto como el nivel de logros de los objetivos fijados en el programa de enseñanza (MEN, 2001; Himmel, 1985); no hay claridad sobre la manera más apropiada de dar cuenta del logro de los objetivos desde las prácticas evaluativas del aula que deben responder a un enfoque comunicativo del aprendizaje de la lengua.

Algunos docentes, particularmente en el área de inglés, se centran en recoger datos cualitativos que se convierten en notas estimativas; otros centran su foco de atención en datos numéricos (cuantitativos) dejando de lado lo cualitativo del proceso. En ocasiones pareciera que lo cuantitativo sobrepone lo cualitativo y, aunque importante, hay una marcada influencia del discurso y datos derivados de las pruebas estandarizadas, como la prueba Saber11°; las pruebas PISA entre otras, que hacen que las prácticas se inclinen hacia las escalas numéricas.

Este tipo de escalas de por sí no son negativas, pero sí lo es el hecho de que a nivel de enseñanza y evaluación del desempeño académico resulta poco claro para los docentes cómo los principios derivados del enfoque comunicativo se pueden transformar en datos valiosos y confiables desde lo cuantitativo; como estos datos derivados de una práctica, idealmente comunicativa, pudieran dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes de manera que muestren el desempeño académico, en formatos que sean fácilmente comparables con

datos de otros aprendices ,tanto a nivel local , nacional e internacional. Como es evidente, son muchos los aspectos que inciden en la comprensión y medición confiable del desempeño académico de los aprendices de inglés en la institución en la que se desarrolla la investigación y en otros contextos similares en el país. Es por esto que utilizar la prueba Saber 11°, que ha sido diseñada, validada por el ICFES, entidad que reconocida por su extensa experiencia en la elaboración de las pruebas estandarizadas en el contexto nacional, es la mejor opción para medir el rendimiento académico de la población objeto de este estudio.

4.1.6 El Marco Común de Referencia Europeo

El Marco Común Europeo para las Lenguas o CEFR es un modelo diseñado en Europa, usado también por los países alrededor del mundo y en especial Colombia, para establecer el nivel de comprensión, competencia oral y escrita en inglés (CONSEJO DE EUROPA, 2002a). Este patrón o modelo ha sido adoptado por el MEN para el contexto colombiano con el propósito de ser un referente internacional para estudiantes de educación de todos los niveles escolares de Colombia. El CEFR ofrece una serie de niveles que proporciona la clasificación de los estudiantes de básica, media y superior según su nivel de rendimiento en la segunda lengua.

En términos generales y en este mismo orden de ideas, el CEFR considera seis escalas, a Saber: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Estos se pueden ver con mayor detalle en el Anexo VI.

Es importante destacar que en relación con los niveles de referencia descritos arriba, los estudiantes del grado 11° tanto de las instituciones del sector público como las del privado deben egresar con el nivel B1 que les proporcione desenvolverse apropiadamente al escuchar, hablar, escribir y entender el segundo idioma. De la misma manera, apropiarse del conocimiento y usarlo efectivamente en situaciones de comunicación real por todo lo anterior,, desde el MEN se vienen adelantando políticas para lograrlo (VISION COLOMBIA, 2019; ICFES 2013).

Siguiendo con la línea de pensamiento de arriba, en el año 2006, el MEN propuso los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera para el idioma inglés a partir de los niveles que plantea el CEFR. (ICFES, 2013). Estos niveles de competencia son evaluados en la prueba Saber11° y se estiman de acuerdo a la ponderación numérica (puntaje) logrado por la población objeto de análisis en esta investigación.

4.1.7 La Prueba Saber 11°

La prueba Saber11° es aplicada a estudiantes de grado undécimo como instrumento para medir las competencias de los bachilleres en egreso y los procesos de enseñanza a nivel institucional. Esta prueba es, en muchos casos, determinante de las coyuntura de acceso a la educación universitaria de los jóvenes colombianos (Barranchea, 2010). Algunos autores vinculan los resultados de las pruebas Saber 11° con las condiciones sociales y económicas de los estudiantes, entre ellos, Gaviria y Barrientos (2001), indican que, en promedio, el desempeño académico y el nivel social y económico de los estudiantes son más elevados en los planteles privados en comparación con los públicos.

Esto muestra en perspectiva lo que plantea la tesis central del presente trabajo, una relación entre las percepciones y actitudes y los puntajes de la prueba Saber 11° en el área de inglés y sus diferencias entre distintos grupos de 11° de la institución objeto de esta investigación, dejando sobre el tapete el debate abierto acerca de la evaluación de los estudiantes, la cual integra una gran complejidad y, a su vez, es un factor esencial hacia procesos de adquisición de una lengua extranjera. En el entorno escolar, el proceso de evaluación es una labor inmanente a la educación, que tiene como propósito principal el continuo seguimiento del aprendizaje (Sánchez, 2010).

Finalmente, Saber 11°, tiene en la prueba de inglés uno de los componentes de mayor importancia en el contexto actual de la educación en el país. Por mandato del MEN, desde el segundo semestre de 2007 la enseñanza y evaluación en el área de inglés en el país se adaptó teniendo en cuenta los lineamientos del Proyecto Colombia Bilingüe. En este se contempla la adopción del CEFR que sirve como modelo para la enseñanza y evaluación de toda la población estudiantil colombiana.

4.2 ESTADO DEL ARTE

4.2.1 Estudios Relacionados

Para iniciar este recorrido por el estado del arte, a nivel nacional; en Colombia cabe destacar el estudio “Concepciones y actitudes que subyacen al aprendizaje de una lengua extranjera”, enfocado hacia la actitud que presentan los estudiantes con respecto al aprendizaje del inglés mediado por TIC’s (Vásquez, Peláez y Peláez, 2013). El estudio arrojó como resultado que las actitudes negativas pueden interferir con el aprendizaje del inglés al representar filtros afectivos que dificultan el *uptake* del lenguaje (Vásquez, Peláez y Peláez, 2013). Este estudio es relevante para los fines de esta investigación puesto que establece un antecedente empírico en cuanto a las actitudes frente al aprendizaje del inglés y su posterior evaluación, evidenciándose una relación entre las motivaciones que subyacen al aprendizaje y los resultados obtenidos.

Otro estudio de importancia es el titulado “Factores académicos asociados al bajo rendimiento en inglés en las pruebas ECAES presentado por los estudiantes de la facultad de educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó en el año 2009”, el cual tuvo como propósito central indagar sobre las causas del bajo desempeño en las pruebas Saber Pro de los estudiantes de pregrado de lenguas extranjeras. Para ello, el investigador se apoyó en un enfoque cuantitativo y elaboró un cuestionario de 34 preguntas cerradas basado en la escala Likert. Esta fue administrada a 64 estudiantes que obtuvieron un puntaje inferior al rango A-1(40), A1 (11) y A2 (13) (Zapata, 2011).

Los resultados más relevantes del trabajo en mención se expresaron, en primer lugar, en el marco de la categoría motivación, la cual resultó ser baja. El 71.3% de los encuestados mostró poco interés por la asignatura. En la última parte de la encuesta, Zapata analiza el proceso evaluativo de los cursos de inglés, aspecto en el cual observa que un 65.0% de la población asegura que las competencias en inglés no eran acordes con el sistema evaluativo. De igual forma, el 50.1% asegura haber sentido lo mismo y un (70.0%) opina que algunas veces se pudo mirar que las pruebas si cumplieran con las exigencias del componente del inglés (Zapata, 2009). Este estudio guarda relevancia para el propósito de la presente investigación ya que, al igual que en esta última, se utiliza un cuestionario para analizar factores afectivos.

En Perú, Reyes Tejada (1998), en su trabajo titulado, “Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el auto concepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM” , plantea una investigación cuyo propósito fue determinar elementos para diferenciar a los alumnos repitentes y no repitentes que sirvan de explicación hacia el rendimiento académico entre ambos grupos, se hizo énfasis en la percepción que poseía el estudiante de su entorno en: familia, escuela y amigos. Para tal fin, se utilizó un diseño no experimental de tipo correlacional y de enfoque cuantitativo. Para la muestra se tomaron estudiantes universitarios, de entrambos géneros, de primer semestre del programa de psicología de una universidad peruana.

Como resultados más relevantes, Reyes Tejada (1998) destaca que hay una fuerte influencia del factor emoción ante la ansiedad hacia los exámenes. Señalan los autores, la existencia del factor preocupación el cual no debe pasarse por inadvertida, ya que cubre el 85% de los habitantes. Además, el desempeño de la comunidad estudiada correlaciona de forma significativa y afirmativa con la auto- valoración académica de la persona y de su familia, descubriendo además correlación negativa con las facciones de identidad como es el factor E (Reyes, Tejada, 1998)

En Chile, Díaz Larenas y Morales Campos (2015) desarrollaron el estudio “creencias de estudiantes de primaria sobre el aprendizaje del inglés en una institución

semi- pública en Chile”, cuyo propósito fue establecer las creencias hacia la enseñanza y aprendizaje del inglés de cuatro cursos de los que se destacan: quinto, sexto, séptimo y octavo. Los autores entrevistaron a 84 estudiantes usando una técnica de grupo focal, con un listado de preguntas sobre Creencias hacia el idioma inglés. Los datos de los cuatro grupos focales fueron analizados a través de un análisis semántico de contenido surgieron cinco categorías y siete subcategorías asociadas con la adquisición de la lengua extranjera - inglés: expectativas, importancia del idioma, ansiedad y finalmente la motivación.

Los resultados presentados por Díaz Larenas y Morales Campos (2015) evidencian las diferentes creencias que poseen los estudiantes en consecuencia con las experiencias en las cuales sean vistos envueltos previamente. Quinto y Sexto grado presentan una percepción positiva hacia la utilidad y uso de la lengua inglesa de su entorno. Entre tanto los de grado Séptimo y Octavo son más cruciales a la hora de abordar las clases del idioma en mención que se les ha impartido y las experiencias negativas de aprender este.

También en Chile, Kara McBride desarrolló un estudio exploratorio sobre las “Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en los procesos de adquisición del Inglés como lengua extranjera”, en el cual analiza los juicios emitidos por quinientos setenta y cinco (575) aprendices de inglés universitario y profesional de Chile teniendo en cuenta las prácticas de enseñanza que han recibido.

La investigación de McBride usa una encuesta que tiene preguntas como por ejemplo la continuidad con la que los estudiantes realizan cinco labores determinadas: “interactuar en conversaciones preescritas”, “aprender la gramática, conocer las reglas de gramática y practicar estructuras”, trabajar en grupos pequeños para realizar diferentes tareas”, “memorizar y recitar” y “escribir y presentar mini dramas de tu propia creación” y tenían que escoger entre “nunca”, “a veces”, “con frecuencia”, y “casi siempre”. También se incluían espacios a cada pregunta de tal manera que escribieran otras tareas que realizaban en sus clases y sobre prácticas pedagógicas de aula: “¿Cuáles de estos parecen ser buenas actividades?” y “¿Cuáles te parecen malas maneras de estudiar un idioma?” (McBride, 2009, p. 100)

Según la investigadora, los datos cualitativos y cuantitativos permitieron divisar la reflexión de los estudiantes tras sus respuestas. La investigadora manifiesta que los estudiantes prefieren un balance entre los ejercicios enfocados en la forma y los ejercicios enfocados en el significado, notando que ambos son necesarios para desarrollar la competencia comunicativa. (McBride, 2009, p.94)

En Arabia Saudita, Mona Faisal Al-Qahtani (2013) en su estudio de carácter cross-seccional y descriptivo “Relationship between English Language, Learning Strategies, Attitudes, Motivation, and Students’ Academic Achievement” se plantea como objetivos explorar las estrategias utilizadas para estudiar inglés, identificar las motivaciones de los estudiantes, valorar las percepciones hacia el contexto de aprendizaje y explorar las

posibles relaciones entre los niveles alcanzados en inglés y aspectos tales como variables demográficas, notas obtenidas en sus cursos de medicina, estrategias de aprendizaje, variables motivacionales, actitudes y variables del contexto; además de estudiar las relaciones entre las estrategias de aprendizaje del inglés y las variables motivacionales.

Faisal Al-Qahtani (2013) utilizó el “ cuestionario “The Attitudinal Measure of Learners of English as a Second Language (AMLESL) y lo aplicó a estudiantes de la sección femenina del pregrado del programa ciencias médicas aplicadas (Applied Medical Science) de la Universidad de Dammam, en Arabia Saudita. Datos de 110 cuestionarios muestran que las estudiantes utilizan todos los tipos de estrategias para aprender, además de ver la motivación tanto integrativa como instrumental. El estudio mostró correlación entre el desempeño académico en inglés y el resultado en los cursos de medicina, las estrategias usadas para aprender, la edad, la motivación y el nivel formal de inicio del proceso de aprendizaje del inglés. Se mostró que, aunque los estudiantes utilizan todas las estrategias de aprendizaje, siendo las cognitivas las de más frecuente uso. Los estudiantes consideran su contexto de aprendizaje de una manera más positiva que negativa, se sienten contentos con sus profesores y presentan una actitud positiva hacia las personas que hablan inglés. Además, el desempeño en inglés se asocia de manera positiva con el logro en los cursos generales de medicina, la motivación y las estrategias de aprendizaje sociales.

Por otro lado en , en Turquía, los investigadores, Berrin Uçkun, Gülay Tohumoğlu y Suna Utar de la Universidad Gaziantep , desarrollaron el estudio “The Relationship between General Motivation and Situation-Specific Attitudes and Beliefs Related to Learning English for Academic Purposes: It’s Impact on Academic Success” en el 2011, con el ánimo de documentar las percepciones de los estudiantes de ingeniería sobre sus experiencias hacia el aprendizaje durante el periodo universitario y la manera en que ciertas variables específicas y situacionales relacionadas con los aprendices tienen incidencia en el modelamiento de las actitudes y finalmente cuál es el impacto de estas variables en el éxito académico de los estudiantes.

En este estudio, se utilizó un cuestionario derivado de la literatura dividido en dos secciones : Una, con una escala situacional específica de 32 enunciados relacionados con intenciones, creencias, valores, intereses, y actitudes específicas al contexto de aprendizaje de los aprendices, y una segunda sección que contenía 50 ítems adoptados del “standardized measure of Attitude/Motivation Test Battery” (desarrollado por Gardner y colaboradores) (Uçkun, ohumoğlu y Utar , 2011,p. 551-552)

Los resultados reportados por Uçkun, ohumoğlu y Utar (2011, p. 564-565) muestran que la variable de contexto de la educación secundaria tenía asociaciones positivas y significativas con el desempeño académico y las actitudes hacia la instrucción en inglés. Las actitudes positivas se alimentan de muchos factores y correlacionan significativamente y positivamente entre ellas, pero también con los factores de las actitudes negativas. Las

variables relacionadas con los aprendices también tienen un impacto significativo en las actitudes de los participantes. las orientaciones integrativas o instrumentales no parecieron contribuir de manera independiente al éxito académico, sino que de manera conjunta e indirecta afectan el éxito a partir de asociaciones fuertes con factores que predicen el éxito como objetivos, necesidad, y actitudes positivas hacia la instrucción en inglés.

En las variables asociadas con los aprendices se encontró que un predictor significativo del nivel de motivación y de actitudes positivas era el colegio de dónde provenían los participantes (Uçkun, ohumoğlu y Utar, 2011).

Otro estudio relevante es el de Oliver y Purdie (1998), quienes entrevistaron a 58 niños de Asia, Australia y Europa en edades entre los 9 y 12 años con el fin de conocer las actitudes que estos poseen no solo hacia la lengua inglesa sino también a otras. Se les interrogó sobre las actitudes hacia los procesos de adquisición de lenguas extranjeras y también sobre las actitudes hacia sus compañeros de clases, sus docentes y su entorno familiar. En términos generales, se pudo evidenciar que estos poseen una actitud positiva hacia el inglés. Mediante análisis factorial, los autores establecieron que los pequeños contextos donde se daba estos procesos establecerían una variable relacionada significativamente con los cambios en las actitudes lingüísticas de los participantes. Los tres contextos relevantes donde hubo variación de las actitudes fueron la escuela, el hogar y el patio de recreo (Oliver y Purdie, 1998). A través de este estudio se puede reconocer la

complejidad del estudio de las actitudes y la necesidad de atender a las limitaciones de esta investigación durante la interpretación de resultados.

En Arizona, Estados Unidos, Alan Brown, desarrolló en 2009 el estudio “Students’ and Teachers’ Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals. Este estudio se llevó a cabo con 83 estudiantes de 9 lenguas extranjeras diferentes durante el primer año de estudios en la Universidad de Arizona, y 49 docentes del programa. Se utilizó un cuestionario tipo Likert con 24 ítems sobre aspectos de la pedagogía de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este estudio, Brown (2009) plantea las concepciones que tienen tanto los estudiantes como los profesores acerca del aprendizaje efectivo de una lengua extranjera, algunas de estas concepciones, no logran cumplir las expectativas del aprendizaje entre los estudiantes de lenguas extranjeras y los profesores. Si los profesores tienen expectativas negativas acerca del resultado del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, afectará directamente al estudiante. Las expectativas comienzan en el salón de clases y las estrategias que son utilizadas para enseñar y cómo estas son percibidas por el estudiante.

Algunas de las creencias respecto al aprender lenguas extranjeras, son: según la investigación realizada el 40% de los estudiantes cree que en dos años o menos puede tener

fluidez adecuada de la lengua extranjera que están aprendiendo y el 60% percibe que el aprender otros idiomas es solo copiar del inglés. Los profesores por su parte también creen, que es necesario que los ejercicios gramaticales estén más relacionados a los contextos sociales en donde se encuentran los estudiantes, estas opiniones, esta creencia también permite, que los profesores logren y pongan en práctica la importancia de enseñar la gramática teniendo en cuenta la precedencia comunicativa. Ahora bien, teniendo en cuenta las creencias y percepciones de los estudiantes acerca de cómo enseñar la gramática considerando el contexto, estas resultaron ser más positivas que las de los profesores.

También, se encontró que los profesores prefieren enseñar información significativa dejando a un lado la incorporación o evaluación de aspectos discretos para practicar la gramática. Además de esto, los estudiantes parecen sentirse más efectivos si obtienen la retroalimentación de las equivocaciones de manera inmediata, sin embargo, los profesores no llegaron a un acuerdo con esta parte. Es decir que las creencias de los profesores no estaban tan relacionadas a la de los estudiantes en acercarse al modelo de comunicación con respuesta inmediata en el aula. Otra de las creencias de los estudiantes está relacionada con el tiempo o duración de la enseñanza de lenguas, Los estudiantes con experiencia no creen que es necesario el obtener una corrección explícita e inmediata de la gramática mientras que los estudiantes de primeros años prefieren este tipo de retroalimentación.

En Inglaterra, Graham, en el 2004 llevó a cabo el estudio “Giving up on Modern Foreign Languages: Students’ Perceptions of Learning French”. El estudio reporta las actitudes de estudiantes hacia el francés y cuáles son las creencias detrás de los niveles de logros, siendo las creencias de los estudiantes el esfuerzo, las altas habilidades, la enseñanza efectiva y los altos niveles de logros, se tienen también en cuenta la motivación y el concepto de sí mismo de los estudiantes acerca de los alcances en el aprendizaje de estas otras dos variables mencionadas. Para el estudio se utilizó un cuestionario que respondieron 594 estudiante de grado 11, 12 y 13 en 10 instituciones en el sur de Inglaterra. Luego 28 estudiantes fueron entrevistados en profundidad.

Algunas de las percepciones, creencias y actitudes de los estudiantes, acerca del aprendizaje de esta lengua extranjera están relacionados con el concepto de sí mismo hacia la nueva lengua, si estos creen que son buenos y que tienen las capacidades y habilidades que les permitan comprender, podrán tener un alto y adecuado aprendizaje pero si el concepto que manejan de sí mismos es bajo, esto se reflejará, en el proceso de aprendizaje que tendrán. El autor plantea que es necesario que el profesor entienda este proceso y cómo se sienten los estudiantes para lograr ser empáticos con ellos y ser un apoyo que facilite el aprendizaje del francés.

También relevante es el trabajo de Bartran (2010) quien reporta estudios sobre la situación en Holanda y Alemania en relación con las actitudes de los aprendices hacia el

aprendizaje de las lenguas, los cuales son considerados muy interesantes por los contrastes que presentan con las actitudes de los aprendices en otros contextos geográficos. De Bot (2004, p. 1) señala que los holandeses son considerados como “aprendices superiores de lenguas extranjeras”, y, relaciona esto con la fuerte motivación instrumental dada por el hecho que el holandés no es un idioma que se habla ampliamente. De manera similar en Alemania, hay una visión utilitarista fuertemente arraigada que es la clave, según los autores, para las actitudes positivas de los aprendices que han sido reportadas de manera recurrente por los investigadores en el área (Bartran, 2010; Chambers 1998, 1999; Piepho 1983; McPake et al. 1999) y muy específicamente estas percepciones positivas están focalizadas hacia inglés y derivadas de la “presencia del inglés en su contexto, a través de canciones, la cultura juvenil, la televisión y el internet “ como lo reporta Hoffmann (2000, p.14).

En lo que tiene que ver con estudios en los cuales se tienen en cuenta los resultados de la prueba Saber 11° en el contexto colombiano en relación con las actitudes de los estudiantes, no se encontró ninguna publicación. Hay dos estudios, que reportamos a continuación, que utilizan los resultados de la prueba Saber11° en su componente de inglés para explorar niveles de bilingüismo y variables de etnia. Estos estudios confirman la confiabilidad de utilizar los resultados de la prueba Saber11° como insumo de esta investigación.

Sanchez-Jabba, (2012) en su estudio “El bilingüismo en los bachilleres colombianos” tiene como objetivo demostrar que los estudiantes costeños con manejo de dos idiomas han logrado tener un nivel sobresaliente comparado con sus compañeros de otras zonas en Colombia, a pesar que hacia otros campos del Saber el rendimiento propende verse inferior se logra evidenciar que la costa caribe denotan un bajo nivel de manejo simultaneo de dos lenguas. El autor ante este sugiere el inicio adelantado en el Caribe colombiano de instituciones con hábitos de constante interacción entre dos lenguas simultaneas, lo que mostraría ventaja para esta zona y prodria relacionarse con la inmigración que se estableció entre finales del siglo XIX y principios del XX. (Sanchez-Jabba, 2012, p. 3).

Para seleccionar la muestra, el investigador emplea el método de corrección de sesgo sugerido por Heckman (1979). Se hicieron tres estimaciones la primera para los bachilleres colombianos (los que tomaron la prueba Saber11^o; incluyendo a los bilingües). La segunda solamente se incluye a los bilingües y la tercera se incluyen a los estudiantes bilingües pero teniendo en cuenta la probabilidad adjunta a tener esta singularidad (Sanchez-Jabba, 2012, p. 30).

Al examinar, a nivel regional, el rendimiento académico de los estudiantes bilingües, se descubre un resultado atrayente. Los estudiantes bilingües de la Costa Caribe han logrado poseer un alto grado de bilingüismo al ser comparados con sus pares en otras

zonas colombianas. Especialmente, se encontró que el resultado medio en la prueba de idiomas de los estudiantes costeños es superior al de sus equivalentes en los Andes Occidentales y Orientales, respectivamente. Los únicos que los superan son los bilingües de Bogotá, en algunos años, a sus pares costeños. Sin embargo, para el resto de años el rendimiento de estas dos regiones llega a ser equivalente. (Sanchez-Jabba, 2012, p. 42)

El mismo Sanchez-Jabba, (2011) realiza otro estudio sobre los estudiantes pertenecientes a una etnia y la relación de esta variable con un desempeño menor al de sus compañeros no étnicos en puntajes concernientes a pruebas estandarizadas, en lenguaje y matemática. Usando información sobre resultados de la prueba Saber11°, se evidenció una abertura en rendimiento académico de estudiantes con facciones étnicas en comparación con los que no poseen este atributo físico y la desglosa en ítems relacionados con características observables de los estudiantes, su familia y su institución escolar, así como otros que no se observaron. Por lo anterior, el autor usó la metodología sugerida por Blinder y Oaxaca, esta es expandida al análisis de regresiones por cuantiles. Los resultados muestran que los departamentos donde la abertura académica es significativa de manera estadística, está en su mayoría puede ser atribuida a circunstancias no observables. Sin embargo, diferentes niveles de rendimiento académico, la conducta de los mismos y sus circunstancias explicativas resultan ser variadas (Sanchez-Jabba, 2011, p. 1)

Este último estudio da luces sobre el asunto que se aborda en esta investigación, los factores no observables tales como las percepciones, actitudes y creencias de los

estudiantes. Esto confirma la conveniencia y utilidad de combinar datos de pruebas estandarizadas como medida de los niveles de desempeño académico con instrumentos que den cuenta de lo no observable, tal como es el caso de esta investigación.

De la misma manera, los estudios hasta ahora revisados permiten establecer que hay multiplicidad de factores, entre ellos los personales como las percepciones, actitudes y creencias que pueden influir en la dimensión afectiva del aprendizaje, teniendo el potencial de impactar positiva o negativamente en la motivación y auto concepto del aprendiz y, en últimas, en su aprendizaje y consecuente desempeño académico. Además, algunos estudios coinciden en atribuir una relación entre percepciones, actitudes y creencias y el desempeño en pruebas externas, lo cual reafirma el interés de la presente investigación por examinar tal relación.

Para concluir, los estudios discutidos en este capítulo, permite una interpretación más precisa de las percepciones, actitudes y creencias en tanto constructos psicosociales y su influencia en el aprendizaje de una segunda lengua entendida como un proceso hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Desde el soporte teórico y los estudios relacionados sobre la materia en mención se espera que sirvan de referente al lector en la comprensión de la metodología y los resultados del estudio. A continuación, se plantean los aspectos metodológicos que definen la investigación desarrollada en la institución objeto de este estudio.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En correspondencia con el objetivo general de este estudio en examinar la relación de las percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera- inglés en el aula en los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana del Municipio de Sincelejo con los resultados (puntajes) de inglés en la prueba estandarizada Saber 11^o- Año 2014 es necesario delinear entonces los aspectos metodológicos que orientan a la exploración de este objetivo y sus variables.

En este capítulo se definen y sustentan: el diseño de la investigación, el tipo de investigación, las variables, la población, la muestra, el procedimiento, la localización geográfica, el instrumento, la recolección de datos, la fiabilidad y validez del instrumento de medida, la prueba piloto y finalmente el análisis de datos.

5.1 Diseño de la investigación

Los métodos de investigación en educación tradicionalmente se clasifican en cualitativos o cuantitativos. Este estudio está enmarcado en el paradigma cuantitativo. La investigación cuantitativa en educación pretende de manera muy general “explicar

fenómenos al recoger datos numéricos que se analizan utilizando métodos matemáticos (la estadística, en particular)” (Muijs, 2004, p.1).

Para abordar de manera cuantitativa este estudio, es esencial el diseño de instrumentos que permitan convertir fenómenos que no existen de manera natural como datos cuantitativos en este tipo de datos y al hacerlo, nos permite poderlos analizar de manera estadística (Muijs, 2004, p.2). Por ejemplo, esta investigación sobre percepciones, actitudes y creencias no proporciona de manera natural datos cuantitativos, pero al desarrollar un cuestionario que les permita a los estudiantes responder a una serie de enunciados o expresar su acuerdo o desacuerdo a través de una escala, nos da la posibilidad de analizar de manera numérica y estadística estas percepciones, actitudes y creencias.

Un abordaje cuantitativo a este asunto responde a una manera de leer la realidad, sugiriendo que es factible ver la realidad de manera objetiva y tangible, y que es factible cuantificar y medir ciertos fenómenos que se dan en nuestra realidad (Muijs, 2004, p.3-4). Para establecer los grados de relación o correlación entre las variables en mención fue necesario usar instrumentos como el cuestionario y el resultado de la prueba Saber11° los cuales fueron tomados en el segundo periodo del año 2014 y sometidos a procedimientos estadísticos como por ejemplo el Alfa de Cronbach para considerar la fiabilidad y validez del cuestionario y el coeficiente de correlación de Pearson para establecer las correlación de las percepciones, actitudes, creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula frente a los puntajes obtenidos en la prueba Saber11°. Los

resultados de este estudio se puede generalizar a poblaciones o situaciones amplias ya que las investigaciones de corte cuantitativo buscan dar una interpretación de una realidad social vista desde una óptica externa y objetiva de la misma manera usando el número como el dato cuantificable (Galeano, 2004:24).

Los enfoques cualitativo y mixto no son pertinentes en este estudio debido a que el primero, es de carácter exploratorio y está orientado a la comprensión e interpretación subjetiva de los fenómenos objeto de estudio (Creswell, 2005) y el segundo, no se pretende capturar una visión completa, compleja y explicativa del fenómeno observado usando la combinación de ambos. Lo que se busca es tener una aproximación al objeto de estudio que permita establecer el grado de relación entre variables usando la estadística descriptiva e inferencial. De esta manera, se explica la pertinencia de este estudio dentro del enfoque o diseño cuantitativo en medir, probar hipótesis y usar la estadística que podrían dar una interpretación confiable y a su vez objetiva que puede ser generalizada hacia poblaciones o investigaciones más grandes que requieran el número como referente de medición (Galeano, 2004:24; Hernández S, Fernández C & Baptista L, 2006).

Dado el sentido del presente estudio, se pretende entonces utilizar la epistemología cuantitativa como apoyo para transformar datos aparentemente inasibles como las percepciones, actitudes y creencias en datos analizables estadísticamente. Se complementan estos datos con los datos derivados de los resultados de la prueba Saber11°. La relación que se establece entre las dos fuentes permiten un abordaje complementario en

el que una visión cuantitativa que eventualmente ayudará a la interpretación cualitativa de esta realidad que se pretende comprender.

5.2 Tipo de investigación

En este estudio se usó la investigación correlacional pues esta permite reunir mucha más información que si se utilizara un experimento, además no necesita de un laboratorio, los resultados que se obtuvieron tienden a ser más acoplable a la vida cotidiana. La investigación correlacional es aquella cuyo propósito es determinar el grado de relación o asociación que existente entre dos o más variables mediante una prueba estadística denominada correlación (Creswell, 2005). Se caracteriza por que inicialmente son medidas las variables después, mediante pruebas de hipótesis de correlación y uso de métodos estadísticos, se estima la asociación (Hernández, Fernández y Baptista, 1998, p.63). Además, Estos autores consideran que “La investigación correlacional tiene, en alguna medida, un valor explicativo, aunque parcial. Saber que dos conceptos o variables se relacionan aporta cierta información explicativa” (p.65).

De la misma manera, La investigación correlacional no implica manipulación de variables. Esta hace uso de los coeficientes de correlación, los cuales nos indican desde la estadística y las matemáticas información sobre el grado, intensidad y dirección de la

relación entre variable. El coeficiente más conocido es el de Pearson. (Cancela Gordillo, Cea Mayo, Galindo Lara & Valilla Gigante, 2010, p .8).

En el coeficiente de Pearson la correlación suele ser positiva o negativa. Al ser positiva, un valor cercano a +1 se traduce en que los individuos con altos valores en una variable desplegaran altos valores en la otra variable. Al ser negativa, un valor cercano a -1 traduciría que los individuos con altos valores en una variable mostraran bajos valores en la otra variable. Un valor cercano a cero muestra que las variables no están correlacionadas, entonces son cambiantes sin seguir un molde sistemático entre sí. (Díaz, 2009)

En el caso particular de esta investigación fueron analizadas las variables percepciones, actitudes y creencias estableciendo su grado de correlación con los puntajes obtenidos en la prueba Saber11° año 2014 de los estudiantes de la institución oficial urbana a través del coeficiente de correlación en mención, no se pretende dar explicación completa (causa y efecto) al fenómeno investigado puesto que esta hace parte de la investigación explicativa. Por lo tanto, en correspondencia con el objetivo principal de este estudio el cual examina la relación de las percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula en los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana del Municipio de Sincelejo frente a los resultados (puntajes) de inglés en la prueba estandarizada Saber 11°- Año 2014, es necesario abordarlo por medio de la investigación correlacional estableciendo relaciones de manera

parcial que podrían beneficiar el ejercicio pedagógico en el aula tanto de estudiantes como docentes.

5.3 Variables

Como se pretende examinar la relación de las percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación de los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana del Municipio de Sincelejo frente a los resultados (puntajes) de inglés en la prueba estandarizada Saber 11° año 2014, entonces es muy importante definir cada una de las variables que ejercen participación en esta investigación.

5.3.1 Variable 1

Las puntuaciones sobre las Percepciones de los estudiantes hacia la enseñanza del inglés en el aula.

5.3.2 Variable 2

Las puntuaciones sobre las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés en el aula.

5.3.3 Variable 3

Las puntuaciones sobre las creencias de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés en el aula.

5.3.4 Variable 4

Los puntajes obtenidos por los estudiantes en la subprueba de inglés en el marco de los resultados reportados por el ICFES en las pruebas Saber 11° realizadas en el segundo semestre del año 2014.

Como se menciona arriba, se usaron cuatro variables; las Variables 1, 2 y 3 correspondieron respectivamente a las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes de una institución oficial urbana hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación que según; Larsen-Freeman & Long (1991), citado por R. Ellis (1994), las denominan socio-psychological factors.

En este estudio las variables 1, 2 y 3 se usaron de manera individual para determinar de manera general las percepciones, actitudes y creencias que tienen los estudiantes hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula.. Además, para establecer diferencias significativas por jornada en las cuales fue necesario hacer un análisis individual de cada variable como se ha realizado en otros estudios

(Savignon y Wang, 1998).

En la Variable 4, se hizo énfasis en los puntajes obtenidos en inglés en la prueba Saber11° para determinar los tipos de relaciones que tienen las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes de una institución oficial urbana frente a los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula. y sus relaciones con los puntajes obtenidos en Inglés en la prueba Saber11°

5.4 Población

De acuerdo al concepto de Selltiz (1974), que define población como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”, se determina que en esta investigación la población está conformada por los 224 estudiantes de undécimo grado (11°) de una institución oficial urbana del municipio de Sincelejo, de los cuales 124 pertenecen a la jornada matinal y 100 pertenecen a la jornada vespertina. Así mismo, los estudiantes de este grado tienen edades entre los 16 a 19 años, el 53% de ellos son hombres y el 47% mujeres, provenientes de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Se tomó la población de esta institución, toda vez que el investigador hizo parte del cuerpo estudiantil y por el acercamiento con el cuerpo docente.

5.5 Muestra

Para la selección de los participantes en una investigación se debe responder dos preguntas: ¿Qué individuos y cuántos pueden ser estudiados? ¿Cuándo, dónde y en qué circunstancias se efectuará el estudio? (Goetz y LeCompte, 1988). Siendo el propósito de este estudio explorar factores personales como lo son las actitudes, percepciones y creencias, conviene tener una muestra lo suficientemente amplia para lograr resultados representativos. Aunque inicialmente se pretendía aplicar el instrumento a toda la población, se decidió aplicarlo a estudiantes que una vez comprendieran la naturaleza y los objetivos del estudio tomarán la decisión de colaborar en la realización del mismo. Este tipo de muestreo se denomina muestreo casual.

El muestreo casual es un procedimiento en el que el experto o indagador selecciona directa o intencional los elementos del universo que harán parte de la muestra. La particularidad de este procedimiento es el utilizar como muestra los elementos a los que se tiene fácil acceso, es decir, los voluntarios a participar en una investigación. Una ventaja de este tipo de muestreo es que los participantes que deciden participar voluntariamente son más honestos al responder cada uno de los ítems del cuestionario. Bajo esta consideración la muestra estuvo constituida por 129 estudiantes, de los cuales 51 son de la jornada matinal y 78 de la jornada vespertina, quienes mostraron su disponibilidad para participar en la experiencia de investigación.

5.6 Procedimiento

El proceso de recolección de datos desde el cuestionario hasta los resultados obtenidos en la prueba Saber11° de la presente investigación fue el siguiente:

El investigador solicitó de manera verbal el permiso para realizar la investigación en la Institución al rector debido a su cercano vínculo con la institución y con los docentes quienes fueron sus docentes en bachillerato en esta misma institución y en la actualidad son sus compañeros de trabajo. Una vez dado a conocer los objetivos y la metodología propuesta, la investigación fue autorizada y, a través de la coordinación académica de la jornada matinal y la jornada vespertina, se suministraron los datos requeridos por el investigador relacionados con los resultados históricos del componente de inglés de la prueba Saber11° para su respectivo análisis.

Los docentes a cargo de los grupos participantes también fueron informados y dieron su aprobación. A los estudiantes se les dio a conocer los objetivos de este estudio, de igual manera que su participación sería voluntaria y podían desistir en el momento en que lo decidieran, sin perjuicio alguno para ellos. Se les garantizó la confidencialidad de los datos recogidos y el anonimato de las respuestas proporcionadas tanto en el cuestionario como en los resultados obtenidos en la Prueba Saber11°. Finalmente, todos los datos fueron usados específicamente con fines académicos e investigativos.

5.7 Localización geográfica

La presente investigación se desarrolló en una institución oficial urbana, ubicada en Sincelejo, un municipio del departamento de Sucre, en el segundo semestre del año lectivo 2014. Esta consta de la sede principal que solo tiene bachillerato de 6° a 11° y cuatro sedes de primaria que ofrecen desde preescolar hasta quinto de primaria.

Fue fundada en el año de 1.938, mediante la ley 178 del 26 de noviembre del año en mención. La principal causa que motivó la creación de esta fue la necesidad de brindar oportunidades de estudio a jóvenes de escasos recursos económicos. En la actualidad la institución educativa está constituida por un promedio de 1600 estudiantes, 200 profesores, 1 rector, 7 coordinadores, 10 administrativos y 10 empleados por servicios generales. Los padres de familia en un alto porcentaje han cursado únicamente el nivel primario y la minoría a los estudios de básica y profesional. La comunidad en general en un 80% viven en la zona sur de Sincelejo y se dedica a actividades comerciales informales.

Contextualizando para la implementación del área de Lengua Extranjera (inglés), se encuentran cinco docentes para la jornada matinal y cuatro docentes para la jornada vespertina. La mayoría se encuentran con especialización en distintas áreas del conocimiento, con maestría en el área de inglés se encontraron dos docentes de la jornada

matinal. Todas las sedes incluida la de bachillerato tienen tanto jornada matinal como jornada vespertina.

5.8 Instrumento

El abordaje metodológico para el estudio de percepciones, actitudes y creencias sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés se ha hecho, tradicionalmente, desde técnicas como la entrevista, la encuesta y grupos focales (Oppenheim, 1992). Esto se sostiene en la visión, discutida previamente en el marco teórico, en la que es posible indagar desde una perspectiva mayormente individual y cognitiva los procesos internos de percepciones, actitudes y creencias sobre el aprendizaje del inglés. Muy pocas investigaciones (Lapresta, Huguet y Janés, 2010; Liebscher y Daley-O’Cain, 2009; Montoya-Ayala , 2013) abordan este estudio desde perspectivas socio-culturales y constructivistas. La toma de decisión sobre qué técnicas e instrumentos convendrían al propósito de esta investigación, condujo a una revisión de las opciones discutidas por otros investigadores.

Según reporta Savignon y Wang (1998, p.225-226), los investigadores Bacon y Finnemann (1990) utilizaron un cuestionario de 109 ítems para explorar las actitudes, motivos , y estrategias de estudiantes de lengua extranjera a nivel universitario; Wen y Johnson (1997) utilizaron el Language Learner Factor Questionnaire ; y, Gaies, Galambos, y Cornish (1999) utilizaron una versión modificada del cuestionario de Sakui y Gaies

(1999) de 45 ítems. Savignon y Wang establecen que la mayoría son estudios generales de actitudes y creencias de aprendices de lengua y que muy pocos se enfocan de manera particular en las actitudes y creencias de los aprendices sobre las prácticas instruccionales.

Savignon y Wang (1998), desarrollaron una investigación para la cual diseñaron un cuestionario para investigar las percepciones de estudiantes universitarios de primer año sobre las experiencias de aprendizaje del inglés en la escuela secundaria y sus creencias sobre el aprendizaje de las lenguas en general.

Como reportan las investigadoras, para desarrollar el cuestionario, se definieron como comunicativas las prácticas instruccionales con características que involucran a los aprendices en procesos de construcción de significado. Estas características incluyen el uso de la L2 como medio de instrucción, trabajo en grupo para el desarrollo de tareas, tolerancia hacia los errores de los aprendices, y en general, un ambiente de clase conducente a la participación de los estudiantes con énfasis en temas gramaticales apropiados (Savignon 1997). En contraste, se definieron como prácticas enfocadas en la forma, las que se focalizan la atención del estudiante en las estructuras de la lengua con actividades que incluyen explicaciones y práctica de reglas gramaticales. La lengua materna (L1) se usa típicamente para las explicaciones de aspectos lingüísticos formales y la L2 se limita a la repetición de oraciones, la traducción de la L1 a la L2, y una serie de actividades de práctica de las estructuras y el vocabulario. En el cuestionario se incluyen enunciados

que subrayan características de estos dos modelos instruccionales opuestos. (Savignon y Wang, 1998, pp. 226-227).

5.9. Recolección de datos

El objetivo principal para la recolección de los datos es disponer de los datos necesarios para hacer el estudio correspondiente, en este caso, las opiniones de los estudiantes sobre un conjunto de ítems que permitieran establecer sus percepciones, sus actitudes y sus creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula de clases, y por otra parte, disponer de los resultados obtenidos por ellos en la subprueba de inglés en el marco de las pruebas Saber 11°.

La recolección de datos sobre actitudes, percepciones y creencias se realizó a través de una adaptación el cuestionario de Savignon y Wang (1998), instrumento que se ajusta a los propósitos del estudio, ya que permite “tener una cuenta detallada de las perspectivas individuales de los participantes sobre cada uno de los temas contenidos” (Lezama, 2004, p. 92). Además, como lo comenta Morgan (1997) citado por Lezama (2004, p. 92), “la cantidad de información que cada individuo puede brindar es mucho mayor en un cuestionario que en una estrategia de grupo focal”. Con las respuestas del cuestionario es factible tener un acercamiento tanto a las facetas ideológicas y políticas como a la conceptualización de los problemas. Es además posible, encontrar elementos

como normas sociales, valores, creencias, y supuestos que dan forma a la relación entre las percepciones y actitudes de los estudiantes.

Seliger y Shohamy (1989), confirman que los cuestionarios se utilizan principalmente para recoger datos sobre fenómenos que no son fácilmente observados, como la actitud, motivación, creencias y conceptos de sí mismos entre otros. En este caso particular, la información recopilada se refiere a las percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula. Como se mencionó previamente, se usó el cuestionario desarrollado por Savignon y Wang (1998), el cual fue posteriormente adaptado al contexto de los estudiantes de la institución pública urbana. La forma como está organizado el cuestionario es como sigue.

El cuestionario consta de 5 partes. Las partes 1, 2, 4 y 5 contienen 11 enunciados que se relaciona con las percepciones de las experiencias de aula. Cinco enunciados se relacionan con prácticas de aula enfocadas a las formas, otros cinco enunciados se relacionan con prácticas basadas en el significado, el enunciado onceavo en cada parte 1, 2, 4 y 5 se relaciona con actitudes hacia la corrección de errores. La parte tres del cuestionario consiste de 29 enunciados que tienen que ver con las creencias sobre el aprendizaje de la lengua en general. Los ítems del 1 al 11 son similares en

su naturaleza a los 11 enunciados de las partes 1, 2, 4 y 5 del cuestionario descrito antes. Además, los enunciados 12 y 16 se enfocan de manera específica en las creencias sobre la instrucción orientada a la gramática los enunciados 17 y 19 se enfocan en las creencias sobre la instrucción basada en el significado; los enunciados 20 y 21 se relacionan con creencias sobre corrección de errores; los enunciados 22 y 23 se relacionan con la pronunciación; 24 y 25 enfocan la importancia del inglés; 22 y 23 se relacionadas con la pronunciación; 24 , 25 y 28 enfocan la importancia del inglés; y 26 y 27 se relacionan con las percepciones de los aprendices sobre las interrelaciones entre habilidad para el aprendizaje de la lengua e inteligencia. El cuestionario consta de un total de 72 enunciados o ítem en las cinco secciones. Las respuestas se califican en una escala de uno a siete en un formato de Likert. Y los resultados son convertidos a una escala de -3 a +3 para mayor facilidad de interpretación (Savignon y Wang, 1998, p. 227).

Por otro lado, la información correspondiente a los resultados en la subprueba de inglés en el marco de las pruebas Saber 11° utilizados en este estudio fueron los reportados por el ICFES a la Institución en el año 2014.

La prueba de inglés busca medir el desempeño de la lengua extranjera y el nivel de suficiencia que el estudiante ha desarrollado sobre la misma (ICFES, 2006). Por ende, el puntaje de la prueba de inglés constituye un buen indicador del nivel de desempeño que el estudiante ha alcanzado al momento de culminar sus estudios de educación media. Los resultados de esa prueba han sido utilizados por varios investigadores para hacer estudios de desempeño y logro académico (Sanchez-Jabba, 2011, 2012, 2014).

5.10 Fiabilidad y Validez del instrumento de medida

Un instrumento o prueba antes de ser aplicado debe cumplir con unas características que son comúnmente llamadas fiabilidad y validez. La validez podría decirse que es un homólogo de confiabilidad. La validez, se refiere a la representación de la medida como verdadera y precisa. La confiabilidad o fiabilidad, se refiere a las circunstancias por las cuales se mide lo que se pretende medir (Barba & Solís, 1997, p. 232-234).

El método de consistencia interna apoyado en el coeficiente de alfa de Cronbach posibilita realizar una estimación de fiabilidad y validez del instrumento de medida (cuestionario de percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula). Con la agrupación de un conjunto de conceptos se pretende medir el mismo concepto o conjunto de asociación teórica. Al medir la fiabilidad mediante este coeficiente es asumido la medición (escala Likert) de los conceptos o grupo

de conceptos teóricos que están en un alto grado de correlación (Welch & Comer, 1988). Si el coeficiente en mención se acerca más al número 1 la consistencia interna del concepto considerado en el estudio será mayor. La fiabilidad debe alcanzarse siempre con datos de la muestra para asegurar que la medición es confiable de los conceptos o grupo de conceptos con la muestra específica del estudio. (García, González, y Ballesteros, 2001).

Para el análisis del instrumento cuestionario se siguieron las recomendaciones de los autores, Celina y Campo (2005, p. 134) quienes establecen que “el valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.7; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja”. Este valor exhibe la correlación entre cada una de los interrogantes. Un valor superior a 0.7 revela una fuerte relación entre los interrogantes. Un valor inferior revelara una débil relación entre ellas.

En la tabla # 1 se exhibe el resultado de la prueba realizada al instrumento cuestionario objeto de estudio de esta investigación

Análisis de fiabilidad - Prueba alfa de Cronbach (n = 129)			
Variables	n	Ítems	Alfa de Cronbach
Percepciones sobre la enseñanza	129	11	0.77
Actitud hacia el aprendizaje del inglés	129	11	0.69
Creencias sobre el aprendizaje del inglés	129	28	0.86
Global para el instrumento	129	50	0.87

Tabla # 1 .Prueba Alfa de Cronbach para el instrumento de evaluación de percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula.

De los resultados de la tabla 1 se infiere que la fiabilidad y validez del instrumento utilizado es alta (0.87), es decir, hay una buena consistencia interna entre los ítems utilizados para determinar las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula. También se puede inferir que la fiabilidad para cada una de las componentes es adecuada: percepciones sobre la enseñanza del inglés en el salón de clases (0.77), actitud hacia el aprendizaje del inglés (0.69) y creencias sobre el aprendizaje del inglés (0.87). (García, González, y Ballesteros, 2001).

Por otro lado, para medir la escala de los ítems del cuestionario se tomó la escala de 1 a 7 en formato Likert. Esta escala fue tomada por parte del investigador del cuestionario diseñado por Savignon y Wang, (1998) teniendo en cuenta que en la investigación cuantitativa hace uso de instrumentos estandarizados, demostrados ser válidos y confiables en estudios previos (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006). Además, los resultados obtenidos en escalas entre 5, 7 y 10 han sido usados por muchos investigadores a nivel mundial. Estas escalas de respuesta pueden evidenciar las mismas particularidades respecto a la media, varianza y asimetría después de aplicar alteraciones sencillas o simples (Sánchez, F. y otros ,1993).

5.11 Prueba piloto

Para asegurarse de que el cuestionario aplicado a los estudiantes de la institución oficial urbana del municipio de Sincelejo ha sido bien diseñado, se procedió a realizar una prueba piloto. La prueba piloto es la aplicación de un cuestionario a una porción reducida de los participantes de una investigación y es usada para identificar, modificar, ajustar o quitar ítems (Hernández Sampieri et al, 2003).

Siguiendo la línea de pensamiento de arriba, las dificultades que tuvieron los estudiantes fueron netamente sobre redacción e interpretación de las oraciones. Estas fueron identificadas por ellos mismos y luego el investigador procedió a modificar y/ o ajustar estas para que tuvieran una mejor coherencia textual e interpretación al momento de realizar la prueba final.

La muestra de la prueba piloto suele tomarse entre el 2 y el 10% de los casos, dependiendo del tipo de investigación, la dificultad del cuestionario o los perfiles de las personas a aplicar este instrumento (Canales, 2009). Bajo esta consideración, se aplicó el cuestionario a 16 estudiantes de los cuales la mitad pertenece a la jornada matinal y la otra a la jornada vespertina.

5.12 Análisis de los datos

Para este proceso el primer paso fue construir la base de datos con los programas Excel y SPSS (Versión 22) dado que permitían un mejor manejo en la obtención de resultados y la presentación de los mismos, siendo además de fácil manejo para el investigador. En el programa Excel se construyó la base de datos a partir de los instrumentos utilizados. La base de datos creada fue llevada a SPSS, en donde después de hacer las adecuaciones correspondientes se procesó la información. Posteriormente los resultados obtenidos se llevaron a Excel hasta adecuarlos a la forma que tienen dentro del cuerpo del trabajo.

El cuestionario fue analizado cuantitativamente teniendo en cuenta procedimientos descriptivos e inferenciales propuestos en la estadística y que se ajustan al propósito general de este estudio.

En primer lugar, se usó la estadística descriptiva para dar respuesta al primer objetivo específico de esta investigación y que tiene que ver con las actitudes, percepciones y creencias de los estudiantes hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula en términos generales. El procedimiento estadístico empleado fue la medida de tendencia central o “la media” que permitió categorizar los resultados de cada variable categórica extraída del marco teórico (percepciones, actitudes y

creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula) en un solo valor en una distribución de las puntuaciones (Vogt, 1999). Lo que es decir, un valor independiente para cada distribución de puntuaciones positivas, negativas y neutrales. También, se presenta la desviación estándar que nos indica qué tan dispersos están las puntuaciones con respecto a la media con el objetivo de tener un panorama más claro al momento de describir e interpretar los resultados.

En segundo lugar, la estadística inferencial fue determinante para dar respuesta al segundo objetivo en establecer diferencias significativas por jornada académica entre las percepciones, las actitudes y las creencias de los estudiantes hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula. La prueba t para igualdad de media fue el procedimiento que se usó para comparar las puntuaciones de las variables entre jornadas académicas debido a que esta permite hacer la comparación entre las media de los dos grupos. En esta prueba se muestran los grados de libertad que son valores asignados de forma arbitraria y que sirven para igualar o compensar el resultado y la significancia bilateral nos muestra la probabilidad de obtener resultados tan extremos como los obtenidos.

Finalmente, para establecer la relación o correlación entre las variables percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula respecto al puntaje obtenido en la prueba Saber11° fue necesario usar el coeficiente de correlación de Pearson también enmarcado dentro de la

estadística inferencial y el cual sirvió para mostrar que la relación entre las variables en mención no fue al azar y que existe una relación estadísticamente significativa.

Este capítulo dio una explicación detallada de la metodología que guió esta investigación, mostrando de manera detallada e ilustrativa las decisiones tomadas en relación con: el diseño de la investigación, el tipo de investigación, las variables, la población, la muestra, el procedimiento, la localización geográfica, el instrumento, la recolección de datos, la fiabilidad y validez del instrumento de medida, la prueba piloto y el análisis de los datos. Finalmente la intención es mostrar la coherencia de las decisiones metodológicas con los objetivos que guía este estudio correlacional sobre las percepciones, actitudes y creencias sobre los procesos de adquisición de una lengua extranjera- ingles en el aula en estudiantes de 11° de una institución oficial urbana del municipio de Sincelejo.

En el capítulo que sigue a continuación se muestran y se describen tablas relacionadas con los resultados obtenidos luego de aplicar el cuestionario de percepciones, actitudes y creencias sobre los procesos de adquisición de una lengua extranjera. de esta forma, se pretende contextualizar los resultados con los objetivos planteados al inicio de este estudio.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Esta investigación parte de un diseño correlacional cuantitativo con el fin de examinar la relación de las percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula en estudiantes de grado undécimo de una institución oficial urbana del Municipio de Sincelejo frente a los resultados (puntajes) de inglés en la prueba estandarizada Saber 11°- Año 2014. Por lo anterior, fue necesario usar un instrumento de tipo cuestionario donde se determinaron las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes con relación hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación. También, el instrumento de la prueba Saber11° fue analizado para establecer la correlación de este con las variables percepciones, actitudes y creencias de manera general y por jornada académica.

Para presentar estos resultados fueron necesarios dos tipos de estadística : descriptiva y la inferencial en marcadas dentro del diseño cuantitativo. La estadística descriptiva se usó para determinar en términos generales las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula Mientras que la estadística inferencial se usó para establecer las diferencias significativas del grupo de la mañana en comparación con el grupo de la tarde. También, para determinar la correlación de las variables psicosociales con los puntajes obtenidos en la prueba Saber11° de los estudiantes de once grado. Cabe resaltar que, para esta sección se presentan tablas

con los resultados y una breve descripción de los mismos. Se muestran los resultados de los procedimientos empleados que fueron analizados en el programa SPSS (versión 22) de manera general y por jornada académica se muestra la media, la desviación estándar, las pruebas de T de igualdad de media, la significancia bilateral, los grados de libertad y finalmente el coeficiente de correlación de Pearson. Estos procedimientos y/o pruebas discutidos en el capítulo III sección de análisis de datos fueron objeto de análisis por parte del investigador para presentar los resultados que se mencionan debajo. Los resultados están directamente relacionados con los objetivos específicos constituidos en la presente investigación.

Al interpretar las tablas, se debe tener en cuenta que cada uno de los ítems fue calificado en una escala de 1 a 7 en un formato de Likert tal como se describe en el capítulo IV en la fiabilidad y validez del instrumento de medida. Las puntuaciones promedios menores o iguales a 3.5 indican negatividad, las puntuaciones promedios entre 3.5 y 4.5 indican neutralidad y puntuaciones promedios mayores o iguales a 4.5 indican positividad.

6.1. PERCEPCIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES HACIA AL PROCESO DE ADQUISICION DE UNA LENGUA EXTRANJERA-INGLES EN EL AULA

6.1.1. Percepciones de los estudiantes

En la tabla 1 se hace énfasis en las percepciones de los estudiantes hacia la enseñanza del inglés en el aula, se presenta el primer objetivo específico, es decir, determinar las percepciones, las actitudes y las creencias que tienen los estudiantes de undécimo grado de la institución oficial urbana hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula a manera general. Siendo sus resultados obtenidos a través del cuestionario.

TABLA 1: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL AULA	N	Media (X)	Desviación estándar (s)
Mis profesores de inglés a menudo corrigen mis errores en clase.	129	5.5	1.5
Mis profesores de inglés a menudo nos piden repetir oraciones y/o frases que realizamos en el salón de clase.	129	4.9	1.8
La enseñanza del inglés en mi institución está basada principalmente en la explicación y práctica de reglas gramaticales	129	4.8	1.4
Los profesores de inglés nos permiten intentos de error y corrección para comunicarnos en inglés.	129	4.6	2.0
La enseñanza del inglés está enfocada en la gramática.	129	4.5	1.4
El lenguaje usado en el salón de clase por mis profesores es en su mayoría el español	129	4.5	1.9
La enseñanza de inglés en mi institución se basa en la comunicación	129	4.1	1.7
Nuestro enfoque en la clase es la comunicación, pero el profesor explica la gramática cuando es necesario.	129	4.0	1.8
Mis profesores de inglés a menudo crean un ambiente para que usemos el inglés	129	3.9	1.9
Raras veces hablo el idioma inglés en el salón de clases.	129	3.5	2.0
Mis profesores a menudo diseñan actividades para mantenernos interactuando con nuestros compañeros en inglés.	129	3.3	1.9

De la tabla 1, se establece que los estudiantes de una institución oficial urbana tienen una percepción positiva hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación en aspectos como corrección de errores ($X= 5.5$; $s= 1.5$), la repetición ($X= 4.9$; $s= 1.8$) la enseñanza

basada en explicaciones y uso de reglas gramaticales ($X= 4.8$; $s= 1.4$), la corrección autónoma de errores ($X= 4.6$; $s= 2.0$), enfoque en gramática y el uso del español en la clase de inglés ($X= 4.5$; $s= 1.9$). Por otra parte, las percepciones negativas se concentraron en aspectos como interactuar con los compañeros en inglés ($X= 3.3$; $s= 1.9$) y el uso del inglés en clase ($X= 3.5$; $s= 2.0$).

6.1.2. Actitudes de los estudiantes:

En la tabla 2 se hace énfasis en las actitudes de los estudiantes hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula, se presenta el primer objetivo específico, es decir, determinar las percepciones, las actitudes y las creencias que tienen los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula de manera general. Siendo sus resultados obtenidos a través del cuestionario.

TABLA 2: ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	N	Media (X)	Desviación estándar (s)
Me gusta que mis profesores de inglés creen un ambiente que nos anime a usar el inglés en la clase.	129	5.8	1.3
Me gustan las actividades comunicativas para que podamos interactuar en inglés con nuestros compañeros.	129	5.3	1.6
Me gusta que mis profesores de inglés nos permitan intentos de error y corrección para comunicarnos en inglés.	129	5.2	1.5
Me gusta la enseñanza basada en la comunicación en inglés.	129	5.1	1.5
Me gusta repetir las oraciones después que lo hace mis profesores.	129	5.1	1.7

Me gusta mucho el tiempo dedicado a la explicación y la práctica de las reglas gramaticales.	129	5.0	1.5
Me gusta la clase de Inglés que se enfoca en la comunicación, con explicación gramatical cuando es necesario.	129	5.0	1.5
Me gusta la enseñanza de inglés enfocada en la gramática.	129	4.7	1.6
Me gusta que mis profesores de Inglés usen el español en el salón de clases	129	4.7	1.7
Me gusta equivocarme al hablar en inglés para ser corregido por mis profesores.	129	4.4	1.9
Me gusta una clase de inglés en la que yo no tenga necesidad de hablar.	129	3.1	1.9

De la tabla 2, se establece que los estudiantes de la institución oficial urbana tienen actitudes positivas en aspectos como: ser motivados a hablar inglés en clase ($X=5,8$; $s=1.3$), interactuar en inglés con los compañeros ($X=5.3$; $s=1.6$), ser motivados a corregir sus propios errores ($X=5.2$; $s=1.5$) y tener un enfoque comunicativo en la clase ($X=5.1$; $s=1.5$). Si se consideraran solo los anteriores aspectos, se podría establecer que los estudiantes poseen actitudes favorables hacia el enfoque comunicativo de la enseñanza. No obstante, las actitudes hacia técnicas de instrucción no comunicativas también son favorables: repetir oraciones ($X=5.2$; $s=1.7$), explicación y práctica de reglas gramaticales ($X=5.0$; $s=1.5$), enfoque gramatical ($X=4.7$; $s=1.6$), uso del español en clase ($X=4.7$; $s=1.7$). Esta aparente inconsistencia revela que los estudiantes no tienen una idea clara de la diferencia entre los enfoques comunicativos y no comunicativos y que, a la hora de valorarlos, parecieran apreciar aspectos positivos en ambos.

6.1.3. Creencias de los estudiantes:

En la tabla 3 se hace énfasis en las creencias de los estudiantes hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula, se presenta el primer objetivo específico, es decir, determinar las percepciones, las actitudes y las creencias que tienen los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula. a manera general. Siendo sus resultados obtenidos a través del cuestionario.

TABLA 3. CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	N	Media (X)	Desviación estándar (s)
La educación en inglés debería comenzar en la escuela primaria	129	6.6	0.9
Es importante que el profesor corrija los errores de los estudiantes en clase	129	6.4	1.0
Es importante practicar inglés en la vida real o en situaciones de la vida cotidiana.	129	6.2	1.2
Aprender inglés es importante para las personas en Colombia	129	6.2	1.2
Aprender inglés mediante la práctica en actividades comunicativas es esencial para un eventual dominio de una lengua extranjera.	129	6.1	1.1
El inglés es útil para conseguir un buen trabajo	129	6.1	1.4
Los profesores deben corregir la pronunciación de los estudiantes o los errores gramaticales en clase	129	6.1	1.4
Creo que mi inglés mejora más rápidamente si estudio y práctico la gramática.	129	5.8	1.2
Un profesor debe crear un ambiente en el aula para fomentar la interacción individual o en grupos.	129	5.8	1.3
El estudio formal de la gramática es esencial para un eventual dominio del inglés.	129	5.6	1.3
Aprender inglés es aprender a usar el idioma.	129	5.6	1.5
Creo que lo que los intentos de error y corrección para comunicarse en inglés nos ayuda a aprenderlo.	129	5.5	1.5
Una clase de lenguas debe ser centrada en la comunicación.	129	5.5	1.4
Las reglas gramaticales deben explicarse de forma explícita en la clase de inglés	129	5.4	1.2
Una buena pronunciación de una persona por lo general indica un buen inglés	129	5.4	1.4
Los idiomas se aprenden principalmente a través de la comunicación, con reglas gramaticales explicadas cuando es necesario.	129	5.3	1.4
Un buen estudiante de idiomas generalmente pronuncia muy bien.	129	5.3	1.5
Un programa de idioma enfocado en la comunicación a menudo responde	129	5.2	1.3

a las necesidades del alumno.			
Debería ser más formal el estudio de la gramática en la clase de inglés.	129	5.2	1.1
El aprendizaje de inglés a través de la repetición de oraciones es efectivo	129	5.0	1.5
Aprender inglés es aprender sus reglas gramaticales.	129	4.6	1.6
Creo que entre más reglas gramaticales uno memorice, es mejor para uno usar el inglés efectivamente.	129	4.6	1.6
Los buenos estudiantes de idiomas son inteligentes.	129	4.5	1.6
Es más importante estudiar y practicar las reglas gramaticales en el tablero que practicar inglés con un medio tecnológico.	129	4.5	1.7
Creo que es importante evitar cometer errores en el proceso de aprendizaje del inglés	129	4.2	1.8
Los estudiantes que tienen buenas calificaciones en otras materias es probable que sean buenos estudiantes de idiomas.	129	4.2	1.6
Creo que el español se debería usar con más frecuencia en mi clase de inglés para mejorar mi comprensión de las lecciones	129	3.9	1.6
Hablar en el salón de clases no es esencial para el aprendizaje de inglés.	129	2.9	1.9

De la tabla 3 se establece que los estudiantes de la institución oficial urbana poseen creencias en relación con el inicio obligatorio del aprendizaje del inglés en primaria ” (X= 6.6; s=0.9), la importancia de la corrección de errores por parte del profesor (X=6.4; s=1.0), la práctica del inglés en situaciones de la vida cotidiana (X=6.2; s=1.2), la importancia de aprender inglés para los colombianos (X=6.2.; s=1.2), el aprendizaje basado en actividades comunicativas (X=6.1; s=1.1), y la utilidad del inglés para conseguir un buen trabajo (X=6.1; s=1.4), entre otros aspectos.

6.2. CONTRASTE ENTRE LAS PERCEPCIONES, LAS ACTITUDES Y LAS CREENCIAS HACIA LOS PROCESOS DE ADQUISICION DE UNA LENGUA EXTRANJERA- INGLÉS EN EL AULA DE LOS ESTUDIANTES POR JORNADA ESCOLAR

6.2.1. Percepciones de los estudiantes por jornada

La Tabla 4 contiene los resultados del segundo objetivo establecer si existen diferencias significativas entre los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana por jornada escolar frente a las percepciones, las actitudes y las creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula

Se consideran, las percepciones de los estudiantes, distribuidos según jornada escolar matutina y vespertina, en ella se observan algunos contrastes.

TABLA 4: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL AULA	Jornada Escolar	N	Media (X)	Desviación estándar (s)
La enseñanza del inglés está enfocada en la gramática.	Matinal	51	4.96	1.13
	Vespertina	78	4.21	1.41
Mis profesores de inglés a menudo nos piden repetir oraciones y/o frases que realizamos en el salón de clase.	Matinal	51	5.24	1.66
	Vespertina	78	4.68	1.8
El lenguaje usado en el salón de clase por mis profesores es en su mayoría el español	Matinal	51	4.18	1.74
	Vespertina	78	4.69	1.92
La enseñanza del inglés en mi institución está basada principalmente en la explicación y práctica de reglas gramaticales	Matinal	51	5.08	1.21
	Vespertina	78	4.55	1.55
Raras veces hablo el idioma inglés en el salón de clases.	Matinal	51	3.98	1.77
	Vespertina	78	3.19	2.16
La enseñanza de inglés en mi institución se basa en la comunicación	Matinal	51	4.98	1.35
	Vespertina	78	3.55	1.68
Mis profesores a menudo diseñan actividades para mantenernos interactuando con nuestros compañeros en inglés.	Matinal	51	4.71	1.68
	Vespertina	78	2.42	1.53
Nuestro enfoque en la clase es la comunicación, pero el profesor explica la gramática cuando es necesario.	Matinal	51	4.82	1.75
	Vespertina	78	3.4	1.52
Los profesores de inglés nos permiten intentos de error y corrección para comunicarnos en inglés.	Matinal	51	5.86	1.28
	Vespertina	78	3.72	2.01

Mis profesores de inglés a menudo crean un ambiente para que usemos el inglés	Matinal	51	5.04	1.48
	Vespertina	78	3.12	1.77
Ms profesores de inglés a menudo corrigen mis errores en clase.	Matinal	51	6.12	1.09
	Vespertina	78	5.15	1.68

En ella se observa que los estudiantes de la jornada matinal tienen una percepción positiva en aspectos como corrección de errores en clase ($X=6.12$; $s=1.09$), permisividad en intentos de error y corrección ($X=5.86$; $s=1.28$), la repetición de oraciones y/o frases ($X=5.24$; $s=1.66$), enseñanza basada en la explicación y práctica de reglas gramaticales ($X=5.08$; $s=1.21$), creación de ambientes para el uso del Inglés ($X=5.04$; $s=1.48$), enseñanza basada en la comunicación ($X=4.98$; $s=1.35$), enseñanza enfocada en la gramática ($X=4.96$; $s=1.13$), y el diseño de actividades para interactuar con compañeros ($X=4.71$; $s=1.68$). Mientras que los estudiantes de la jornada vespertina mostraron una percepción positiva en aspectos como: la corrección de errores en clase ($X=5.15$; $s=1.68$), uso del español ($X=4.69$; $s=1.92$), repetición de oraciones y/o frases ($X=4.68$; $s=1.8$) y enseñanza basada en la explicación y práctica de reglas gramaticales ($X=4.55$; $s=1.55$).

La tabla 5 contiene los resultados de las pruebas t de diferencias de medias en las puntuaciones por ítems para las percepciones:

TABLA 5: PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS PARA PERCEPCIONES			
PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL AULA	t	gl	Sig. (bilateral - sb)
La enseñanza del inglés está enfocada en la gramática.	3,213	127	0.002**

Mis profesores de inglés a menudo nos piden repetir oraciones y/o frases que realizamos en el salón de clase.	1,713	127	0.089
El lenguaje usado en el salón de clase por mis profesores es en su mayoría el español	-1,550	127	0.124
La enseñanza del Inglés en mi institución está basada principalmente en la explicación y práctica de reglas gramaticales	2,050	127	0.042*
Raras veces hablo el idioma inglés en el salón de clases.	2,169	127	0.032*
La enseñanza de Inglés en mi institución se basa en la comunicación	5,094	127	0.000**
Mis profesores a menudo diseñan actividades para mantenernos interactuando con nuestros compañeros en Inglés.	7,991	127	0.000**
Nuestro enfoque en la clase es la comunicación, pero el profesor explica la gramática cuando es necesario.	4,912	127	0.000**
Los profesores de inglés nos permiten intentos de error y corrección para comunicarnos en inglés.	6,781	127	0.000**
Mis profesores de inglés a menudo crean un ambiente para que usemos el inglés	6,418	127	0.000**
Mis profesores de inglés a menudo corrigen mis errores en clase.	3,621	127	0.000**
*diferencias estadísticamente significativas (p<0.05) **diferencias muy significativas (p<0.01)			

De esta tabla se establece que hay diferencias muy significativas ($p < 0.01$) en ítems como: “la enseñanza del inglés está enfocada en la gramática” ($t = 3,213$; $sb = 0.002^{**}$), “La enseñanza de inglés en mi institución se basa en la comunicación” ($t = 5,094$; $sb = 0.000^{**}$), “Mis profesores a menudo diseñan actividades para mantenernos interactuando con nuestros compañeros en inglés” ($t = 7,991$; $sb = 0.000^{**}$), “Nuestro enfoque en la clase es la comunicación, pero el profesor explica la gramática cuando es necesario” ($t = 4,912$; $sb = 0.000^{**}$), “Los profesores de inglés nos permiten intentos de error y corrección para comunicarnos en inglés” ($t = 6,781$; $sb = 0.000^{**}$), “Mis profesores de inglés a menudo crean un ambiente para que usemos el inglés” ($t = 6,418$; $sb = 0.000^{**}$) y “Mis profesores de inglés a menudo corrigen mis errores en clase” ($t = 3,621$; $sb = 0.000^{**}$). Todas ellas a favor de las percepciones positivas de los estudiantes de la jornada matinal.

De igual manera, se hacen notables otras diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en enunciados como: “La enseñanza del inglés en mi institución está basada principalmente en la explicación y práctica de reglas gramaticales” ($t=2,050$; $sb=0.042^*$), y “Raras veces hablo el idioma inglés en el salón de clases” ($t=2,169$; $sb=0.032^*$). La primera una percepción positiva a favor de los estudiantes de la jornada matinal y la segunda una percepción neutra, también a favor de los estudiantes de la jornada matinal.

6.2.2. Actitudes de los estudiantes por jornada

La Tabla 6 contiene los resultados del segundo objetivo establecer si existen diferencias significativas entre los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana por jornada escolar frente a las percepciones, las actitudes y las creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula.

Se consideran, las actitudes de los estudiantes, distribuidos según jornada escolar matutina y vespertina, en ella se aprecian diferencias significativas

TABLA 6: ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLES	Jornada Escolar	N	Media (X)	Desviación estándar (s)
Me gusta la enseñanza de inglés enfocada en la gramática.	Matinal	51	4,88	1,423

	Vespertina	78	4,55	1,778
Me gusta repetir las oraciones después que lo hace mis profesores.	Matinal	51	5,08	1,659
	Vespertina	78	5,13	1,685
Me gusta que mis profesores de inglés usen el español en el salón de clases	Matinal	51	4,69	1,691
	Vespertina	78	4,67	1,641
Me gusta mucho el tiempo dedicado a la explicación y la práctica de las reglas gramaticales.	Matinal	51	5,00	1,442
	Vespertina	78	5,05	1,603
Me gusta una clase de inglés en la que yo no tenga necesidad de hablar.	Matinal	51	2,82	1,658
	Vespertina	78	3,29	1,975
Me gusta la enseñanza basada en la comunicación en inglés.	Matinal	51	5,25	1,495
	Vespertina	78	5,04	1,583
Me gustan las actividades comunicativas para que podamos interactuar en inglés con nuestros compañeros.	Matinal	51	5,37	1,612
	Vespertina	78	5,18	1,618
Me gusta la clase de Inglés que se enfoca en la comunicación, con explicación gramatical cuando es necesario.	Matinal	51	5,35	1,293
	Vespertina	78	4,76	1,505
Me gusta que mis profesores de inglés nos permitan intentos de error y corrección para comunicarnos en inglés.	Matinal	51	5,88	1,211
	Vespertina	78	4,76	1,539
Me gusta que mis profesores de inglés creen un ambiente que nos anime a usar el inglés en la clase.	Matinal	51	6,22	1,045
	Vespertina	78	5,54	1,457
Me gusta equivocarme al hablar en inglés para ser corregido por mis profesores.	Matinal	51	4,76	1,692
	Vespertina	78	4,15	1,955

En cuanto a las diferencias actitudinales, se observa que los estudiantes en jornada matinal valoran más negativamente el no hablar inglés en las clases que los estudiantes en jornada vespertina ($X=2.82$; $s= 1.658$) vs. ($X= 3.29$; $s=1.975$). Los estudiantes en jornada matinal, además, valoran más positivamente el enfoque comunicativo que los estudiantes de jornada vespertina ($X=5.35$; $s=1.293$) vs ($X= 4.76$; $s=1.505$). La actitud hacia la corrección de errores es también más positiva en jornada matinal ($X=5.88$; $s=1.211$) que en jornada vespertina ($X=4.76$; $s=1.539$). En general, puede afirmarse que los estudiantes de jornada matinal en su conjunto valoran más positivamente la enseñanza comunicativa que los estudiantes de jornada vespertina. Se observa también una concentración de los mejores

puntajes promedios en jornada matinal, la cual demuestra actitudes más favorables hacia enfoques comunicativos.

La Tabla 7 contiene los resultados de las pruebas t de diferencias de medias en las puntuaciones por ítems para las actitudes:

TABLA 7: PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS PARA ACTITUDES			
ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL AULA	t	gl	Sig. (bilateral - sb)
Me gusta la enseñanza de inglés enfocada en la gramática.	1.120	127	0.266
Me gusta repetir las oraciones después que lo hacen mis profesores.	-0.165	127	0.869
Me gusta que mis profesores de inglés usen el español en el salón de clases	0.066	127	0.948
Me gusta mucho el tiempo dedicado a la explicación y la práctica de las reglas gramaticales.	-0.185	127	0.854
Me gusta una clase de inglés en la que yo no tenga necesidad de hablar.	-1.410	127	0.161
Me gusta la enseñanza basada en la comunicación en inglés.	0.776	127	0.439
Me gustan las actividades comunicativas para que podamos interactuar en inglés con nuestros compañeros.	0.664	127	0.508
Me gusta la clase de inglés que se enfoca en la comunicación, con explicación gramatical cuando es necesario.	2.324	127	0.022*
Me gusta que mis profesores de inglés nos permitan intentos de error y corrección para comunicarnos en inglés.	4.407	127	0.000**
Me gusta que mis profesores de inglés creen un ambiente que nos anime a usar el inglés en la clase.	2.870	127	0.005**
Me gusta equivocarme al hablar en inglés para ser corregido por mis profesores.	1.828	127	0.070
*diferencias estadísticamente significativas (p<0.05) **diferencias muy significativas (p<0.01)			

La tabla 7 evidencia otras diferencias muy significativas (p<0.01) en enunciados como: “Me gusta que mis profesores de inglés nos permitan intentos de error y corrección

para comunicarnos en inglés” ($t=4,407$; $sb= 0.002^{**}$) y “Me gusta que mis profesores de inglés creen un ambiente que nos anime a usar el inglés en la clase” ($t=2,870$; $sb=0.005^{**}$). De igual manera se muestran diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) enunciados como: “Me gusta la clase de Inglés que se enfoca en la comunicación, con explicación gramatical cuando es necesario” ($t=2,324$; $sb =0.022^*$). Todas estas diferencias a favor de las actitudes positivas que tienen los estudiantes de la jornada matinal..

6.2.3. Creencias de los estudiantes por jornada

La Tabla 8 contiene los resultados del segundo objetivo establecer si existen diferencias significativas entre los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana por jornada escolar frente a las percepciones, las actitudes y las creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula.

Se consideran, las creencias de los estudiantes, distribuidos según jornada escolar matutina y vespertina, en ella se aprecian diferencias significativas que juegan a favor de los estudiantes de la jornada vespertina

Si contextualizamos los hallazgos según jornada educativa, se desprenden algunas comparaciones que, una vez más, juegan a favor de los estudiantes de jornada matinal.

TABLA 8: CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL AULA	Jornada Escolar	N	Media (X)	Desviación estándar (s)
Aprender inglés es aprender sus reglas gramaticales.	Matinal	51	4.67	1.44
	Vespertina	78	4.62	1.65
El aprendizaje de inglés a través de la repetición de oraciones es efectivo	Matinal	51	5.04	1.73
	Vespertina	78	4.9	1.38
Creo que el español se debería usar con más frecuencia en mi clase de inglés para mejorar mi comprensión de las lecciones	Matinal	51	3.9	1.53
	Vespertina	78	3.91	1.71
Creo que entre más reglas gramaticales uno memorice, es mejor para uno usar el inglés efectivamente.	Matinal	51	4.41	1.72
	Vespertina	78	4.79	1.56
Hablar en el salón de clases no es esencial para el aprendizaje de inglés.	Matinal	51	2.39	1.67
	Vespertina	78	3.27	2.00
Una clase de lenguas debe ser centrada en la comunicación.	Matinal	51	5.43	1.33
	Vespertina	78	5.5	1.40
Es importante practicar inglés en la vida real o en situaciones de la vida cotidiana.	Matinal	51	6.35	1.15
	Vespertina	78	6.14	1.27
Los idiomas se aprenden principalmente a través de la comunicación, con reglas gramaticales explicadas cuando es necesario.	Matinal	51	5.31	1.45
	Vespertina	78	5.32	1.38
Creo que lo que los intentos de error y corrección para comunicarse en inglés nos ayuda a aprenderlo.	Matinal	51	5.96	1.28
	Vespertina	78	5.27	1.59
Un profesor debe crear un ambiente en el aula para fomentar la interacción individual o en grupos.	Matinal	51	6.1	1.12
	Vespertina	78	5.63	1.31
Es importante que el profesor corrija los errores de los estudiantes en clase	Matinal	51	6.53	0.83
	Vespertina	78	6.38	1.08
El estudio formal de la gramática es esencial para un eventual dominio del inglés.	Matinal	51	5.73	1.08
	Vespertina	78	5.59	1.40
Creo que mi inglés mejora más rápidamente si estudio y práctico la gramática.	Matinal	51	5.8	1.15
	Vespertina	78	5.86	1.26
Debería ser más formal el estudio de la gramática en la clase de inglés.	Matinal	51	5.14	1.15
	Vespertina	78	5.24	1.10
Es más importante estudiar y practicar las reglas gramaticales en el tablero que practicar inglés con un medio tecnológico.	Matinal	51	3.98	1.88
	Vespertina	78	4.76	1.57
Las reglas gramaticales deben explicarse de forma explícita en la clase de Inglés	Matinal	51	5.39	1.34
	Vespertina	78	5.46	1.14
Aprender inglés es aprender a usar el idioma.	Matinal	51	5.63	1.41
	Vespertina	78	5.59	1.62
Aprender inglés mediante la práctica en actividades comunicativas es esencial para un eventual dominio de	Matinal	51	6.22	1.01
	Vespertina	78	6.05	1.10

una lengua extranjera.				
Un programa de idioma enfocado en la comunicación a menudo responde a las necesidades del alumno.	Matinal	51	5.41	1.24
	Vespertina	78	5.09	1.40
Creo que es importante evitar cometer errores en el proceso de aprendizaje del inglés	Matinal	51	4.04	1.80
	Vespertina	78	4.29	1.74
Los profesores deben corregir la pronunciación de los estudiantes o los errores gramaticales en clase	Matinal	51	6.39	1.17
	Vespertina	78	5.91	1.46
Un buen estudiante de idiomas generalmente pronuncia muy bien.	Matinal	51	5.06	1.49
	Vespertina	78	5.41	1.45
Una buena pronunciación de una persona por lo general indica un buen Inglés	Matinal	51	5.55	1.38
	Vespertina	78	5.33	1.45
Aprender inglés es importante para las personas en Colombia	Matinal	51	6.12	1.24
	Vespertina	78	6.22	1.16
El inglés es útil para conseguir un buen trabajo	Matinal	51	6.25	1.26
	Vespertina	78	6.04	1.52
Los buenos estudiantes de idiomas son inteligentes.	Matinal	51	4.47	1.59
	Vespertina	78	4.55	1.63
Los estudiantes que tienen buenas calificaciones en otras materias es probable que sean buenos estudiantes de idiomas.	Matinal	51	4.53	1.70
	Vespertina	78	3.95	1.56
La educación en inglés debería comenzar en la escuela primaria	Matinal	51	6.67	0.91
	Vespertina	78	6.47	0.95

En la mayoría de ítems, hay resultados parecidos en ambas jornadas. Cabe sin embargo notar que los estudiantes de la jornada vespertina están más dados a creer que hablar en inglés no es necesario para el aprendizaje del idioma que los de la jornada matinal ($X=3.27$; $s=2.00$) vs ($X= 2.39$; $s=1.67$); y que es más útil practicar las reglas gramaticales que usar el idioma a través de medios tecnológicos ($X=4.76$; $s= 1.57$) vs. ($X= 3.98$; $s=1.88$). Se deduce entonces que los aprendices de la jornada de la tarde tienden a favorecer prácticas de enseñanza tradicionales, las cuales revelan una concepción estructuralista del lenguaje y una visión sumativa del aprendizaje, definiéndose esta última como la creencia de que el idioma se aprende por acumulación de Saberes discretos.

La tabla 9 contiene los resultados de las pruebas t de diferencias de medias en las puntuaciones por ítems para las creencias:

TABLA 9: PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS PARA CREENCIAS			
CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL AULA	t	gl	Sig. (bilateral - sb)
Aprender inglés es aprender sus reglas gramaticales.	0.182	127	0.856
El aprendizaje de inglés a través de la repetición de oraciones es efectivo	0.515	127	0.608
Creo que el español se debería usar con más frecuencia en mi clase de inglés para mejorar mi comprensión de las lecciones	-0.028	127	0.978
Creo que entre más reglas gramaticales uno memorice, es mejor para uno usar el inglés efectivamente.	-1,310	127	0.193
Hablar en el salón de clases no es esencial para el aprendizaje de inglés.	-2,589	127	0.011*
Una clase de lenguas debe ser centrada en la comunicación.	-0.277	127	0.782
Es importante practicar inglés en la vida real o en situaciones de la vida cotidiana.	0.964	127	0.337
Los idiomas se aprenden principalmente a través de la comunicación, con reglas gramaticales explicadas cuando es necesario.	-0.027	127	0.979
Creo que lo que los intentos de error y corrección para comunicarse en inglés nos ayuda a aprenderlo.	2,608	127	0.010*
Un profesor debe crear un ambiente en el aula para fomentar la interacción individual o en grupos.	2,107	127	0.037*
Es importante que el profesor corrija los errores de los estudiantes en clase	0.81	127	0.419
El estudio formal de la gramática es esencial para un eventual dominio del inglés.	0.588	127	0.558
Creo que mi inglés mejora más rápidamente si estudio y práctico la gramática.	-0.252	127	0.802
Debería ser más formal el estudio de la gramática en la clase de inglés.	-0.529	127	0.598
Es más importante estudiar y practicar las reglas gramaticales en el tablero que practicar inglés con un medio tecnológico.	-2,534	127	0.012*
Las reglas gramaticales deben explicarse de forma explícita en la clase de inglés	-0.315	127	0.753
Aprender inglés es aprender a usar el idioma.	0.136	127	0.892
Aprender inglés mediante la práctica en actividades comunicativas es esencial para un eventual dominio de una lengua extranjera.	0.856	127	0.394
Un programa de idioma enfocado en la comunicación a menudo responde a las necesidades del alumno.	1,338	127	0.183
Creo que es importante evitar cometer errores en el proceso de aprendizaje del inglés	-0.806	127	0.422

Los profesores deben corregir la pronunciación de los estudiantes o los errores gramaticales en clase	1,978	127	0.050
Un buen estudiante de idiomas generalmente pronuncia muy bien.	-1,334	127	0.185
Una buena pronunciación de una persona por lo general indica un buen inglés	0.844	127	0.400
Aprender inglés es importante para las personas en Colombia	-0.467	127	0.641
El inglés es útil para conseguir un buen trabajo	0.846	127	0.399
Los buenos estudiantes de idiomas son inteligentes.	-0.278	127	0.781
Los estudiantes que tienen buenas calificaciones en otras materias es probable que sean buenos estudiantes de idiomas.	1,993	127	0.048*
La educación en inglés debería comenzar en la escuela primaria	1,143	127	0.255
*diferencias estadísticamente significativas (p<0.05) **diferencias muy significativas (p<0.01)			

La tabla 9 se hacen notables otras diferencias estadísticamente significativas (p<0.05) a favor de los estudiantes de la jornada matinal, en enunciados como: “Creo que lo que los intentos de error y corrección para comunicarse en inglés nos ayuda a aprenderlo”(t=2,608;sb=0.010*), “Un profesor debe crear un ambiente en el aula para fomentar la interacción individual o en grupos”(t=2,107; sb= 0.037*) y “Los estudiantes que tienen buenas calificaciones en otras materias es probable que sean buenos estudiantes de idiomas”(t=1,993; sb=0.048*) . De igual manera se evidencian diferencias estadísticamente significativas (p<0.05) a favor de los estudiantes de la jornada vespertina, en aspectos como: “Hablar en el salón de clases no es esencial para el aprendizaje de inglés” (t= -2,589; sb= 0.011*) y “Es más importante estudiar y practicar las reglas gramaticales en el tablero que practicar inglés con un medio tecnológico” (t=-2,534; sb=0.012*).

6.3. RELACIÓN ENTRE LAS PERCEPCIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES HACIA LOS PROCESOS DE ADQUISICION DE UNA LENGUA EXTRANJERA- INGLES EN EL AULA Y PUNTAJES OBTENIDOS EN INGLÉS EN LA PRUEBA SABER11°

El tercer objetivo a punta a determinar los tipos de relaciones que tienen las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes de una institución oficial urbana hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula, con los puntajes obtenidos en inglés en el marco de la prueba Saber 11° del año 2014, de manera general y por jornada.

Para establecer qué tipo de relación existe entre cada una de estas variables y el puntaje obtenido en inglés en la prueba Saber 11° se hicieron las pruebas de correlación de Pearson. En primer lugar se muestran los resultados generales para los estudiantes de la institución en su conjunto y en segundo lugar diferenciándolos por jornada.

6.3.1. RESULTADOS GENERALES DE LA CORRELACIÓN

6.3.1.1. Relación entre las percepciones de los estudiantes hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-ingles en el aula y puntajes obtenidos en inglés en la prueba Saber11.

TABLA 10: Correlación entre percepciones y puntajes obtenidos en inglés		
		Puntaje obtenido en la prueba SABER11
Percepciones hacia la enseñanza del inglés en el aula	Correlación de Pearson	0,146
	Sig. (bilateral)	0,099
	N	129

De los resultados de la Tabla 10 se estableció: no hay correlación alguna entre las percepciones que tuvieron los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula y puntajes obtenidos por ellos en la prueba de inglés en el marco de las pruebas Saber11 del año 2014. En este caso el índice de correlación de Pearson fue muy bajo y no es significativo estadísticamente ($p > 0.05$)

6.3.1.2. Relación entre las actitudes de los estudiantes hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-Ingles en el aula y puntajes obtenidos en inglés en la prueba Saber 11°.

TABLA 11. Correlación entre actitudes y puntajes obtenidos en inglés		
		Puntaje obtenido en la prueba SABER11
Actitud hacia el aprendizaje del inglés en el aula	Correlación de Pearson	0,239**
	Sig. (bilateral)	0,006
	N	129
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).		

De los resultados de Tabla 11 se estableció: hay una correlación positiva entre las actitudes que presentaron los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula y puntajes obtenidos por ellos en la prueba de inglés en el marco de las pruebas Saber11 del año 2014. En este caso el índice de correlación de Pearson fue de 0.239 y fue muy significativa ($p < 0.01$)

6.3.1.3. Relación entre las creencias de los estudiantes hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-Ingles en el aula y puntajes obtenidos en inglés en la prueba SABER11.

TABLA 12. Correlación entre las creencias y los puntajes obtenidos en inglés		
		Puntaje obtenido en la prueba SABER11
Creencias hacia el aprendizaje del inglés en el aula	Correlación de Pearson	0,065
	Sig. (bilateral)	0,468
	N	129

De los resultados de la Tabla 12 se estableció: no hay correlación entre las creencias que tuvieron los estudiantes de undécimo grado de la de una institución oficial urbana hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula y puntajes obtenidos por ellos en la prueba de inglés en el marco de las pruebas Saber11 del año 2014. En este caso el índice de correlación de Pearson fue muy bajo y no es significativo estadísticamente ($p > 0.05$)

6.3.2. RESULTADOS POR JORNADA ESCOLAR DE LA CORRELACIÓN

6.3.2.1. Relación entre las percepciones de los estudiantes hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-Ingles en el aula, por jornada escolar, y puntajes obtenidos en inglés en la prueba SABER11.

TABLA 13: Correlación entre percepciones y puntajes obtenidos en inglés (jornada matinal)		
		Puntaje obtenido en la prueba Saber 11°
Percepciones hacia la enseñanza del inglés en el aula	Correlación de Pearson	-0,012
	Sig. (bilateral)	0,933
	N	51

TABLA 14: Correlación entre percepciones y puntajes obtenidos en inglés (jornada vespertina)		
		Puntaje obtenido en la prueba Saber 11°
Percepciones hacia la enseñanza del inglés en el aula	Correlación de Pearson	0,049
	Sig. (bilateral)	0,668
	N	78

De los resultados de las Tablas 13 y 14 se estableció: no hay correlación alguna entre las percepciones que tuvieron los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana, tanto de la jornada matutina como vespertina, hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula y puntajes obtenidos por ellos en la prueba de inglés en el marco de las pruebas Saber 11° del año 2014. En ambos casos el índice de correlación de Pearson es muy bajo y no fueron significativas estadísticamente ($p > 0.05$).

6.3.2.2. Relación entre las actitudes de los estudiantes hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-Ingles en el aula, por jornada escolar, y puntajes obtenidos en inglés en la prueba Saber 11°.

TABLA 15. Correlación entre actitudes y puntajes obtenidos en inglés (jornada matinal)		
		Puntaje obtenido en la prueba Saber 11°
Actitud hacia el aprendizaje del inglés en el aula	Correlación de Pearson	0,284*
	Sig. (bilateral)	0,043
	N	51
* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).		

TABLA 16. Correlación entre actitudes y puntajes obtenidos en inglés (jornada vespertina)		
		Puntaje obtenido en la prueba Saber 11°
Actitud hacia el aprendizaje del inglés en el aula	Correlación de Pearson	0,156
	Sig. (bilateral)	0,172
	N	78

De los resultados de las Tablas 15 y 16 se estableció: solo hay una correlación positiva entre las actitudes que presentaron los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana de la jornada matutina hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula y puntajes obtenidos por ellos en la prueba de inglés en el marco de las pruebas Saber 11° del año 2014. En este caso el índice de correlación de Pearson fue 0.284 y se considera significativa estadísticamente ($p < 0.05$). En el caso de los estudiantes de la jornada vespertina la correlación no fue significativa.

6.3.2.3. Relación entre las creencias de los estudiantes hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-Ingles en el aula, por jornada escolar, y los puntajes obtenidos en inglés en la prueba Saber 11°.

TABLA 17. Correlación entre las creencias y los puntajes obtenidos en inglés (jornada matinal)		
		Puntaje obtenido en la prueba Saber 11°
Creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés	Correlación de Pearson	0,007
	Sig. (bilateral)	0,960
	N	51

TABLA 18. Correlación entre las creencias y los puntajes obtenidos en inglés (jornada vespertina)		
		Puntaje obtenido en la prueba Saber 11°
Creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés	Correlación de Pearson	0,094
	Sig. (bilateral)	0,411
	N	78

De los resultados de las Tablas 17 y 18 se estableció: no hay correlación alguna entre las creencias que tuvieron los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana, tanto de la jornada matutina como vespertina, hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula y puntajes obtenidos por ellos en la prueba de inglés en el marco de las pruebas Saber 11° del año 2014. En ambos casos el índice de correlación de Pearson fue muy bajo y no fueron significativas estadísticamente ($p > 0.05$).

En el siguiente capítulo, se explican y comparan los resultados más relevantes derivados a partir de los datos obtenidos, a la luz de los constructos e investigaciones que

sirven de apoyo a este estudio sobre percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes de 11 grado de una institución oficial urbana sobre los procesos de adquisición de una lengua extranjera-Ingles en el aula y su relación con puntajes obtenidos en la prueba Saber11°.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

7.1 Percepciones de los estudiantes hacia la enseñanza del inglés.

Como ya se discutió en el capítulo II, la percepción es un proceso selectivo consistente en la formulación de hipótesis y toma de decisiones, el cual depende de las “necesidades, valores sociales, aprendizajes y en general, de las características permanentes y temporales de los individuos” (Bruner y Goodman, 1947 en Moya, 1999, p. 34), pero también de la influencia recíproca entre el sujeto y el objeto y, por lo tanto, el sujeto construye las situaciones y su relación con el objeto (Luria , 1981). Es decir, el ser humano percibe a partir de su relación con los otros, en un contexto de interacción que influye sustancialmente en la manera en que se construye la percepción y esa percepción que se construye recae sobre las decisiones de los estudiantes de cómo abordar ese aprendizaje.

El primero objetivo le punta a determinar cómo las variables psicosociales objeto de este estudio se relacionan con los procesos de adquisición de una lengua extranjera-

Ingles en el aula a manera general. Por consiguiente; Los estudiantes que muestran percepciones positivas se refieren a prácticas de enseñanza que, desde el enfoque comunicativo, han sido revisitadas. Un ejemplo es su percepción positiva hacia la enseñanza basada en la gramática. Este enfoque de enseñanza de la gramática, a la luz del enfoque comunicativo, ha sido replanteada a favor de la enseñanza enfocada en el significado (Savignon, 2003). Podría ser relevante entonces, plantearse la pregunta sobre cuáles son las relaciones que están propiciando este tipo de percepción en los estudiantes. La respuesta, que podría resultar obvia, y apunta hacia los docentes con los cuales los estudiantes interactúan primordialmente en el salón de clases y el entorno escolar. Si estos docentes aprecian este tipo de prácticas, es probable que ejerzan influencia en los estudiantes y en sus percepciones sobre lo que es valioso y útil, aun si estas prácticas han sido revaluadas en contextos donde se privilegian otro tipo de prácticas más conducentes a la comunicación.

En relación con el segundo objetivo, establecer si existen diferencias significativas entre las percepciones, las actitudes y las creencias sobre los procesos de adquisición de una lengua extranjera – ingles en el aula de estudiantes de grado undécimo de una institución oficial urbana entre jornadas escolares, se encontró que los estudiantes de la citada institución , tanto de la jornada matinal como vespertina, tienen una percepción positiva en aspectos como la corrección de errores, la repetición, la enseñanza basada en gramática, la corrección autónoma de errores y el uso del español en la clase de inglés. Las

actitudes negativas se concentraron en aspectos como interactuar con los compañeros en inglés y el uso del inglés en clase.

Resultados que apuntan a percepciones positivas acerca del uso frecuente del español resultan también interesantes, aunque no sorprendentes. Según autores que han escrito de manera extensa en prácticas comunicativas de la enseñanza de la lengua el uso de L1 o primera lengua en la asignatura de inglés no es recomendado ya que lo que se busca, en las clases de EFL, específicamente, es aumentar las oportunidades de exposición a la lengua extranjera y desarrollar la competencia comunicativa a través de mecanismos que permitan su ejecución (Hymes, 1972; Nunan, 1996; Savignon, 1991; MCRE, 2001).

Si bien es cierto que la lengua materna tiene un rol importantísimo en la estructuración del pensamiento de los aprendices, y en la manera en que filtran las experiencias de vida y de aprendizaje de una segunda lengua o L2, también es cierto que el uso extensivo y sin sentido de la lengua L1 en los procesos de aprendizaje L2, podría tener efectos negativos. Este uso debería estar sustentado en decisiones informadas desde las reflexiones teóricas y desde la práctica consciente. De igual manera, estas percepciones positivas de los estudiantes sobre el uso de L1, al igual que las percepciones positivas hacia enseñanza basada en la gramática podrían estar relacionadas con aspectos culturales (Mann,1983; Oliver y Purdie ,1998; Pavlenko ,2002), más específicamente las relaciones que se dan en la ecología escolar (Van Lier 2000). Se valora lo que se vive y con los que se

interactúa en el contexto local. Si los miembros de la comunidad valoran este uso de la lengua L1 en el contexto del aula de lengua extranjera, entonces los estudiantes, construyen esta percepción a partir de la experiencia.

De manera relacionada, se hacen evidentes percepciones negativas acerca de las oportunidades que su clase de inglés genera para comprender y practicar el inglés. Se infiere que, aunque los estudiantes perciben positivamente el uso del español, quisieran también que la clase se desarrollara en inglés y que se les indique hablar en inglés con sus compañeros.

Vale la pena retomar aquí a Vargas (1994), que los procesos de percepción contienen elementos asociados a una ideología o una cultura, los cuales son evidencia de la realidad y permiten su aplicación en el quehacer de los seres humanos de manera individual y colectiva. La forma como los estudiantes de grado undécimo de la citada institución perciben la enseñanza del inglés responde entonces a referentes ideológicos sobre lo que es una buena clase de inglés, los cuales a su vez van determinados por sus experiencias previas en clases de inglés o con profesores que han dejado una huella en su afectividad. Si tenemos, además, en cuenta lo mencionado por Oliver y Purdie (1998), podemos corroborar que existen interacciones complejas entre las actitudes de los estudiantes interrogados y su desempeño en el área de inglés, las cuales pueden determinar los resultados en pruebas pero a la vez ser reforzadas por las mismas.

7.2. Actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.

Las actitudes se definen como evaluaciones, se refieren a asociaciones entre la actitud, el objeto y una categoría evaluativa como *bueno o malo* (Albarracín, Johnson, Zanna, & Kumkale, 2005; Zanna & Rempel, 1988 citados en Albarracín, Wang, Li, y Noguchi, 2008), sobre un objetivo concreto un comportamiento, una entidad abstracta, o un evento (Fishbein & Ajzen, 1974 citados en Albarracín, Wang, Li, y Noguchi, 2008)

El primero objetivo le apunta a determinar cómo las variables psicosociales se relacionan con los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula. a manera general. Por consiguiente; los estudiantes, participantes de este estudio se forman evaluaciones de la experiencia de aprendizaje del inglés las cuales tienen componentes de memoria y de juicio, es decir, los estudiantes hacen representaciones de su actitud hacia el aprendizaje del inglés en la memoria permanente a las que se pretendía tener acceso a través de las preguntas del cuestionario; también al componente de juicio que involucra pensamientos evaluativos que se dan en-línea generados sobre un objeto en un momento y lugar particular (Albarracín, Wang, Li, y Noguchi, 2008, p 19).

En relación con el segundo objetivo, establecer si existen diferencias significativas entre las percepciones, las actitudes y las creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula de estudiantes de grado undécimo de una institución oficial urbana entre jornadas escolares, los estudiantes de la citada institución, tanto de la jornada

matinal como vespertina, tienen actitudes positivas en aspectos como ser motivados a hablar inglés en clase, interactuar en inglés con los compañeros, ser motivados a corregir sus propios errores y tener un enfoque comunicativo en la clase. Sólo considerando estos aspectos, se podría establecer que los estudiantes poseen actitudes evaluativas favorables hacia el enfoque comunicativo de la enseñanza. No obstante, las actitudes hacia técnicas de instrucción no comunicativas también son favorables: repetir oraciones, explicación y práctica de reglas gramaticales, enfoque gramatical, uso del español en clase.

Esta aparente inconsistencia revela que los estudiantes podrían estar desplegando actitudes tanto desde el componente de la memoria, es decir representaciones que se han guardado en su memoria de largo plazo sobre lo que es bueno y positivo al abordar procesos de aprendizaje del inglés. Representaciones derivadas de su propia experiencia o de experiencias positivas sobre las que ha escuchado o estado expuesto tanto como aprendices o como observadores. Una posible consideración a este asunto podría darse desde la visión socio cultural de las actitudes. En la visión socio cultural, cuando el individuo se incorpora a modos y costumbres de la sociedad, adquiere actitudes que son figuras, patrones o modelos psicológicos que este adquiere y que a su vez es proyectado recíprocamente en el medio de su entorno grupal con la participación de otros y de su cultura. De ahí que las actitudes y el contexto de integración con otros son inseparables, ya que este las produce, las mantiene y las suscita en circunstancias apropiadas (Hollander, 2000)

La actitud podría, al igual que la percepción, estar derivada de la influencia del contexto. Los medios, por ejemplo, con su bombardeo constante de contextos de aprendizaje comunicativos influyen en la representación proyectada por el estudiante en su valoración positiva de contextos comunicativos del aprendizaje del inglés, que por el conocimiento del contexto de la Institución oficial urbana, no son tan claramente comunicativos. Se observa de manera simultánea y contradictoria estudiantes reportando actitudes que indican poca claridad sobre la diferencia entre los enfoques comunicativos y no comunicativos y que, a la hora de valorarlos, aprecia aspectos positivos en ambos. Así lo reportan también Mena (1999) y Reyes (2007), quienes además sugieren que el hecho de que los estudiantes posean actitudes positivas hacia una metodología determinada no hace a esta última necesariamente más eficaz o recomendable.

Ahora bien, se encontraron diferencias actitudinales muy significativas, los estudiantes en jornada matinal valoran más positivamente el enfoque comunicativo que los estudiantes de jornada vespertina ($X=5.35$; $s=1.293$) vs ($X= 4.76$; $s=1.505$). La actitud hacia la corrección de errores es también más positiva en jornada matinal que en jornada vespertina ($X=5.88$; $s=1.211$) vs ($X=4.76$; $s=1.539$). En general, puede afirmarse que los estudiantes de jornada matinal en su conjunto valoran más positivamente la enseñanza comunicativa que los estudiantes de jornada vespertina.

Retomando a autores como Dörnyei, Csizér, y Németh (2006) y Gardner (1973; 1985), podemos afirmar que las actitudes identificadas en los estudiantes participantes del estudio son un predictor del éxito del proceso de aprendizaje. Las actitudes en estudiantes de jornada matutina son más positivas que las de estudiantes en jornada vespertina así también son mejores sus niveles de desempeño. Las diferencias no son contundentes, pero se puede apreciar disparidades significativas que indican, una vez más, una relación positiva entre actitudes favorables hacia la enseñanza del inglés y mejores desempeños en la prueba Saber 11°.

7.3. Creencias de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.

Las creencias son “filtros perceptivos fuertes que sirven como explicación de los eventos y proveen la base de futuros comportamientos” (Puchta ,1999, en Arnold, 2006, p. 5) que tienen la capacidad de condicionar nuestro comportamiento y expectativas y , representan la realidad, contemplada desde nuestra perspectiva (Ramos ,2007). Al igual que las percepciones y las actitudes forman parte de nuestro pensamiento y tienen un valor interpretativo y evaluativo.

Los estudiantes de la citada institución , tanto de la jornada matinal como vespertina, poseen creencias en relación con el inicio obligatorio del aprendizaje del inglés en primaria, la importancia de la corrección de errores por parte del *profesor*, la práctica de la lengua extranjera en situaciones de la vida cotidiana, la relevancia de aprender inglés para los colombianos, el aprendizaje basado en actividades comunicativas y la utilidad del

inglés para conseguir un buen trabajo, entre otros aspectos. Estas creencias quizás se han arraigadas por la influencia y experiencia de los profesores (Putcha, 2010).

7.4 ¿Se relacionan los puntajes (resultados) que obtienen en la prueba Saber11, con medida de desempeño académico de los estudiantes, con las percepciones, actitudes y creencias reportados por ellos mismos?

Se encontró una correlación positiva muy significativa entre la actitud hacia el aprendizaje del inglés en el aula y el puntaje obtenido en la prueba Saber 11° en el área de inglés ($p < 0.01$) de los estudiantes de la institución oficial urbana del municipio de Sincelejo. Frente a las percepciones y las creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula., no se halló correlaciones significativas con los puntajes obtenidos en la prueba Saber 11° en el área de inglés.

Al revisar estos resultados por jornada escolar, en la jornada matinal, se halló una correlación positiva estadísticamente significativa entre la actitud hacia el aprendizaje del inglés en el aula y puntajes obtenidos en la prueba Saber 11° en el área de inglés ($p < 0.05$). Frente a las percepciones y creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula, no se halló correlación significativa con el puntaje obtenido en la prueba Saber 11° en el área de inglés. Para la jornada vespertina no se halló correlación significativa ni tampoco estadísticamente significativa hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula y puntajes obtenidos en la prueba Saber 11° en el área de inglés.

A pesar de la tendencia general en percepciones, actitudes y creencias, los estudiantes de la jornada vespertina tienden a favorecer prácticas de enseñanza tradicionales, alejadas de las concepciones derivadas del enfoque comunicativo, como que hablar en inglés no es necesario para el aprendizaje del idioma y que es más útil practicar las reglas gramaticales que usar el idioma a través de medios tecnológicos, revelando una concepción estructuralista del lenguaje y una visión sumativa del aprendizaje. Esto podría relacionarse con los mayores porcentajes de estudiantes en los niveles A-, el nivel más bajo de desempeño académico. (Ver Figura 1. Niveles de desempeño Inglés prueba Saber 11°- año 2014)

En contraste y tomando los resultados del cuestionario de percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula de los estudiantes de la jornada matutina, se puede decir, que los estudiantes con mejores niveles de desempeño muestran percepciones, actitudes y creencias más cercanas hacia prácticas comunicativas en el aprendizaje y enseñanza del inglés.

También es interesante, dados los resultados, encontrar que, a pesar de que de manera general las percepciones, actitudes y creencias manifestadas por los estudiantes sugieren convencimiento de la utilidad de enfoques comunicativos, en la práctica muestran actitudes y percepciones favorables hacia la repetición, la enseñanza basada en la gramática y el uso predominante de la lengua materna en el aula. Parece entonces existir disonancia

entre las creencias de los estudiantes y sus actitudes y percepciones, lo cual coincide con hallazgos de Nunan (1989) y en el sentido de que las creencias a menudo no se ven realizadas en actitudes y acciones concretas. Esto también podría explicar el nivel generalmente bajo de desempeño académico derivado de los resultados de la prueba Saber11° de todos los estudiantes.

Es aún más relevante observar que las pruebas externas como Saber11° están diseñadas alrededor del enfoque comunicativo, lo cual pudiera generar bajos desempeños si se considera la no correspondencia entre la enseñanza y el enfoque de la evaluación. Similares resultados se reportan en Mann (1983), Oliver y Purdie (1998) y Pavlenko (2002), quienes hallaron actitudes negativas relacionadas con corolarios metodológicos propios del enfoque comunicativo en estudiantes asiáticos, relacionándolas con factores culturales.

Volviendo a Peacock (1998), reafirmamos la idea de que existe un vínculo importante entre las creencias del aprendiz sobre la segunda lengua y sobre el proceso de aprendizaje y el nivel de desempeño eventualmente logrado por el mismo. Quiere esto decir que, aunque el cuerpo docente se esfuerce por implementar metodologías más acordes con enfoques contemporáneos para la enseñanza de lenguas, en la práctica si los estudiantes no han sido sensibilizados hacia la utilidad de estas metodologías, su efectividad se verá limitada. Por supuesto que no se trata de volcar los procesos pedagógicos hacia las preferencias

metodológicas de los estudiantes, pero sí de hacerlos conscientes de lo que Nunan (1989) denomina creencias instruccionales, es decir, las creencias que informan el proceso mismo de enseñanza. Conocer las creencias de los aprendices contribuye entonces a la efectividad del proceso pedagógico, al tener el docente conciencia de los marcos conceptuales bajo los que opera el aprendiz y al poder influirlos mediante estrategias pertinentes.

Este estudio corrobora claramente los resultados encontrados en investigaciones estudiadas en la revisión teórica. Se confirma el efecto del contexto en la construcción de las variables psicosociales objeto de este estudio. Existen elementos claramente relacionales entre los resultados obtenidos del cuestionario y los resultados de la prueba Saber 11° como indicador de desempeño académico. Las percepciones y creencias de los estudiantes de 11° hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula aunque no fueron determinantes estadísticamente para establecer la correlación con el puntaje obtenido en dicha prueba podrían tener incidencia en la medida que sean más positivas y se complementen con las actitudes

Este capítulo presenta la discusión de los resultados hallados en la institución objeto de este estudio y la cual es sustentada con soporte teórico, metodológico y de datos cuantitativos presentados en los capítulos II, III Y IV. A partir de esta discusión se presentan las conclusiones y recomendaciones en el capítulo que sigue continuación.

CAPITULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1. CONCLUSIONES

Las percepciones, actitudes y creencias que poseen los estudiantes no pueden pasar desapercibidas por los docentes, desarrolladores de currículo y diseñadores de materiales y las de los estudiantes mismos, quienes eventualmente asumen un rol decisivo en el éxito de su propio aprendizaje (Spada, 2013) . Estas variables que presentan los estudiantes en un segundo idioma pueden impactar positiva o negativamente en dicho proceso (Peláez, 2013; Diaz larena & Morales Campos 2015). Resultados poco alentadores en el bajo nivel de desempeño académico en inglés de los bachilleres colombianos medidos a través de la prueba Saber11° dan cuenta que la mayoría de los estudiantes no alcanzan el Nivel B1 de competencia establecida por las políticas que pretenden fortalecer los niveles de inglés que presentan los estudiantes de Bachillerato Colombiano (VISION COLOMBIA, 2019). El estudio de las variables percepciones, actitudes y creencias brindaría importantes pistas sobre el trasfondo del bajo desempeño de los estudiantes y al ser tenidas en cuenta para la toma de decisiones y políticas educativas podrían beneficiar el ejercicio pedagógico en el aula de estudiantes y docentes del país.

El propósito de este estudio de investigación cuantitativa correlacional era examinar la relación de las percepciones, actitudes y creencias hacia los procesos objeto de estudio

de esta investigación- inglés en el aula en estudiantes de grado undécimo de una institución oficial urbana del Municipio de Sincelejo frente a sus resultados (puntajes) de inglés en la prueba estandarizada Saber 11°- Año 2014. Teniendo en cuenta este propósito se aplicó un cuestionario 129 estudiantes del grado 11° de una institución oficial urbana de los cuales 51 pertenecieron a la jornada matinal y 78 a la jornada vespertina , para analizar el cuestionario fue necesario crear un banco de datos en Excel y luego llevarlo al programa SPSS (Versión 22) donde posteriormente se analizó cuantitativamente teniendo en cuenta algunos de los procedimientos estadísticos : descriptivos e inferenciales que permitieron dar respuesta al propósito general de esta.

Este estudio conto con soportes teóricos de relevancia que han trabajado en las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes desde varias perspectivas incluyendo la psicología y los procesos objeto de estudio de esta investigación. También, el desempeño académico, los enfoques de enseñanza y aprendizaje hacia inglés, el concepto de Prueba Saber11° y del Marco Común de Referencia Europeo. Dentro de estos teóricos se destacan : Vargas (1994), Goodman (1947), Luria (1981), Moya (1999), Nunan, (1987), Parales (2004), Crano y Prislín (2008a), Fishbein y Ajzen (1975), Eagly y Chaiken (1993) , Morales (1999), Savignon (1991) Montoya (2013) ,Gardner (1985), Young (1994b) , MEN (2001). ICFES (2013), CEER (2014), MCRE (2001), Entre otros.

El capítulo VI incluye las conclusiones y recomendaciones basado en los datos del capítulo V. El capítulo actual inicia con los objetivos y las hipótesis del estudio que

conllevaron a realizar este. Seguidamente se dará a conocer brevemente la conclusión a la que se llegó luego de haber hecho el análisis de los datos y los procedimientos estadísticos de los instrumentos usados en el capítulo III. Finalmente, se darán a conocer las recomendaciones para quienes deseen realizar nuevos estudios y profundizar en este mismo.

Según Creswell (2009), la finalidad de una investigación es interpretada en objetivos específicos. En la presente investigación Correlacional Cuantitativa, se usaron las hipótesis correlacionales para predecir los resultados de la relación entre variables (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006). Por consiguiente, las siguientes hipótesis nulas y alternativas corresponden al segundo y tercer objetivo, así:

Objetivo 1: Determinar las percepciones, las actitudes y las creencias que tienen los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana sobre los procesos de adquisición de una lengua extranjera- Ingles a manera general.

Como hallazgo destacable, es de mencionar el hecho de que los estudiantes perciben y demuestran actitudes favorables hacia prácticas de enseñanza pertenecientes a enfoques que podrían considerarse opuestos, como lo son la enseñanza tradicional de enfoque gramatical y la enseñanza basada en el enfoque comunicativo. Se revela a partir de esto que las actitudes y percepciones positivas no son siempre favorables desde la perspectiva del aprendizaje. Por ejemplo, no es favorable que los estudiantes tengan actitudes positivas

hacia la repetición, el uso predominante del español en clase y la enseñanza basada completamente en aspectos gramaticales.

Por otro lado, se encontró que existen disonancias entre las creencias y las actitudes y percepciones de los estudiantes. Por ejemplo, mientras la creencia de que usar el idioma en situaciones comunicativas es fundamental para el aprendizaje recibe 6,2 de aceptación, percepciones favorables hacia la repetición reciben un promedio de 5.88 de aceptación. Pareciera entonces que las creencias no son un buen predictor de las actitudes y percepciones de los estudiantes, aunque sin duda jueguen un papel central en su motivación hacia el aprendizaje.

Objetivo 2: Establecer si existen diferencias significativas entre las percepciones, las actitudes y las creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- inglés en el aula de los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana entre jornadas escolares.

- ✓ Ho: No existen diferencias significativas entre las percepciones, las actitudes y las creencias hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-ingles en el aula de los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana entre jornadas escolares.

- ✓ Ha: Existen diferencias entre las percepciones, las actitudes y las creencias hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera-ingles en el aula de los estudiantes de undécimo grado de una institución oficial urbana entre jornadas escolares.

Con relación a la comparación de la jornada mañana frente a la jornada tarde; se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) a favor de los estudiantes de la jornada matinal, en aspectos como: “Creo que lo que los intentos de error y corrección para comunicarse en inglés nos ayuda a aprenderlo” y “Un profesor debe crear un ambiente en el aula para fomentar la interacción individual o en grupos”. De igual manera se manifiestan diferencias estadísticas de forma significativa ($p < 0.05$) a favor de estudiantes de la jornada vespertina, en aspectos como: “Hablar en el salón de clases no es esencial para el aprendizaje de inglés” y “Es más importante estudiar y practicar las reglas gramaticales en el tablero que practicar inglés con un medio tecnológico”. Se establece entonces que las actitudes, percepciones y creencias de los estudiantes de la jornada matinal los orientan mejor hacia enfoques comunicativos para la enseñanza y aprendizaje del inglés, mientras que los estudiantes de la jornada vespertina tienden a preferir enfoques de carácter acumulativo y concepciones estructuralistas del lenguaje. Esto podría ayudar a explicar la diferencia a favor de los estudiantes en jornada matinal en la prueba Saber 11°, puesto que esta última está diseñada bajo un enfoque comunicativo y una visión holística del lenguaje.

Objetivo 3: Determinar si existen relaciones entre las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes de una institución oficial urbana sobre los procesos de adquisición de una lengua extranjera en el aula, con los puntajes obtenidos en inglés en el marco de la prueba Saber 11° del año 2014, de manera general y por jornada.

- ✓ Ho: No existen relaciones entre las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes de una institución oficial urbana hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera en el aula, con los puntajes obtenidos en inglés en el marco de la prueba Saber 11° del año 2014.

- ✓ Ha: Existen relaciones entre las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes de una institución oficial urbana hacia los procesos de adquisición de una lengua extranjera en el aula, con los puntajes obtenidos en inglés en el marco de la prueba Saber 11° del año 2014.

Con respecto a la relación de las percepciones, las actitudes y las creencias hacia los procesos objeto de estudio de esta investigación- ingles en el aula y puntajes obtenidos por ellos en inglés en el marco de la prueba Saber 11° del año 2014, se halló una correlación positiva muy significativa entre la actitud hacia la práctica instruccional en la enseñanza del inglés en la educación media y el puntaje obtenido en la prueba Saber 11° en el área de inglés ($p < 0.01$), sin embargo frente a las percepciones y las creencias no se

encontraron correlaciones significativas con los puntajes obtenidos en la prueba Saber 11° en el área de inglés. En especial la correlación significativa de las actitudes se presentó en los estudiantes de la jornada matinal en comparación con los de la jornada vespertina.

Por último, vale la pena reconocer algunas limitaciones del presente estudio. El diseño del estudio no controló otras variables, como la metodología, el estatus socioeconómico, el acceso a tecnología, el género, entre otros, que pudieran también afectar la relación discutida. Lo que sí se puede obtener como resultado válido del estudio es una caracterización de las percepciones, actitudes y creencias estudiadas para este grupo en particular, que podría servir como base para estudios de caso más profundos a partir de los cuales se esclarezcan causalidades más confiables.

8.2. RECOMENDACIONES

El capítulo VI dio las conclusiones generales de este estudio a partir de este se pueden formular recomendaciones que son presentadas debajo y que pueden dar luces al lector o investigador para realizar y profundizar en nuevos estudios.

Se requiere realizar más investigaciones en Colombia a mayor escala sobre las actitudes, percepciones y creencias de los estudiantes que permitan explicar claramente cómo inciden estas variables en el proceso objeto de estudio de esta investigación.

Se debería usar más de un instrumento de medida para examinar y quizás explicar en más detalle cómo se relacionan las actitudes, percepciones y creencias de los estudiantes hacia el proceso objeto de estudio en esta investigación frente a los resultados obtenidos en la prueba Saber11°. Asimismo, convendría diseñar y aplicar otros instrumentos que permitan examinar otras variables, como la metodología, el estatus socioeconómico, el acceso a tecnología, el género, entre otros, que pudieran tener incidencia directa o indirecta en dicha relación.

También, es necesario socializar a nivel local, regional ante los diferentes establecimientos educativos los resultados de la presente investigación con el objeto de abrir espacios y reflexionar sobre el impacto que tienen las percepciones, actitudes y creencias no solo para desarrollar una prueba sino también en el impacto de la calidad educativa.

Planear e implementar estrategias (foros, charlas, reflexiones) enfocadas en la generación de percepciones, creencias que sean complementadas con las actitudes.

Ajustar y desarrollar planes curriculares (teniendo en cuenta estas variables) para mejorar las prácticas de aula, niveles de desempeño y mejor desarrollo de los procesos evaluativos.

Finalmente, cabe resaltar que este estudio fue realizado dentro de las normas éticas del marco legal colombiano. La población objeto en este estudio conocieron de ante mano el propósito de esta investigación. Tanto estudiantes como docentes y administrativos dieron su consentimiento y/o autorización para realizar este teniendo en cuenta que se mantendría su identidad anónima y que además los datos recogidos durante el proceso fueron únicamente usados para fines académicos e investigativos.

8.3. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agheyisi, R. & Fishman, J. A. (1970). Language attitudes studies: A brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12, 131–57.
- Albarracín, D; Wang, W; Li, H, & Noguchi, K. (2008). Structure of Attitudes Judgments, Memory, and Implications for Change in William D. Crano; Radmila Prislin (Eds.) (pp. 19). *Attitude and Attitude change*. New York-London: Psychology Press.
- Albarracin, Dolores; Johnson, Blair T., & Zanna, Mark, P. (Ed). (2005a). *The handbook of attitudes*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P., & Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *Handbook of attitudes* (pp.3–20). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Asher, J. J. (1966). 1969b). “The Total Physical Response technique of learning”. *Journal of Special Education*, 3: 253-262. Consultado el 16 de junio del 2016 en: <http://rieoei.org/deloslectores/5250Canga.pdf>.
- Altstaedter, L., & Jones, B. (2009). Motivating students’ foreign language and culture acquisition through web-based inquiry. *Foreign Language Annals*, 42(4), 640-657
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Milton Keynes: Open University Press.
- Alvar, M. (1975). *Actitud del hablante y sociolingüística: Teoría lingüística de las regiones*, Barcelona: Planeta.
- Álvarez, A. (2009). Sobre la construcción discursiva del país: Actitudes lingüísticas en Venezuela. Presente y pasado. *Revista de historia*, 14(27), 86-1007. Consultado el 21 de octubre del 2014 en: www.Saber.ula.ve/bitstream/123456789/28989/1/articulo5.pdf
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera, *Études de Linguistique Appliquée*, 139. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.html.

- Arumí, M. (2009). Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autoregulación. *RESLA* 22, 35-58.
- Barba, A. y Solís P. (1997) "Cultura en las organizaciones. Enfoques y metáforas en los estudios organizacionales". Editorial Vertiente, México.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon,. England: Multilingual Matters.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8). Recuperado 28 febrero de 2015. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/751>.
- Barrientos, J. y Gaviria, A. (2001). Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. *Archivos de economía, DNP*, No 159. Recuperado el 18 de Abril de 2016 de: http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/Portals/0/archivos/documentos/DEE/Archivos_Economia/159.PDF
- Bartram, Brendan. (2010). *Attitudes to modern foreign language learning: insights from comparative education*. London, New york: continuum.
- Bernaus, M., Masgoret, A., Gardner, R., & Reyes, E. (2004). Motivation and attitudes towards learning language in multicultural classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 75-89.
- Bierbach, C. (1988). Les actituds lingüístiques. En A. Bastardas & J. Soler (eds.) *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.
- Blas Arroyo, J. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios Filológicos*, 34, 44-72. Recuperado de <http://www.uv.es/socant2/salamlleng.pdf>
- Brabo, C.M., (1998). Enfoques y metodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa ¿ Dónde está la Gramática? Recuperado en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf
- Brown, H.A., *Principies of Language Learning and Teaching*, 3a ed. New Jersey, Prentice Hall, 1993.

- Brown, A. (2009). Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals. *The Modern Language Journal*, 46–60.
- Cargile, Aaron C., and Howard Giles. (1998). Language attitudes toward varieties of English: An American- Japanese context. *Journal of Applied Communication Research* 26:338–356.
- Canales, Francisca. (2009). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Limusa
- Cancela, G. Cea, M. Galindo, L. & Valilla, G. (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. Consultado el 23 de Julio del 2016 en https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf
- CONSEJO DE EUROPA (2002a): El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya y CVC. [disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>].
- Chambers, G. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chavez Samora, José M. (1995) *Psicología Manual de Educadores*. Lima: Editorial Magistral.
- Chadwick. C (1979). *Teorías del aprendizaje*. Santiago: Editorial Tecla:.
- Cisneros Brito, M. (2002). Percepción social y aspectos sociológicos del crecimiento sostenible. Consultado el 10 de Junio del 2015 en <http://www.encuentros multidisciplinarios.org/Revistan%C2%BA10/M%C2%AA%20Pilar%20Cisneros%20Britto.pdf>
- Crano, William. D & Prislin, Radmila. (Eds.) (2008a). *Attitude and Attitude change*. New York-London: Psychology Press.
- Crano, William. D & Prislin, Radmila. (2008b). *Attitudes and Attitude Change: The Fourth Peak in William D. Crano; Radmila Prislin (Eds.) (pp. 3-18). Attitude and Attitude change*. New York-London: Psychology Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd. ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Díaz, V.(2009). *Metodología de la investigación científica y bioestadística*. Pag.181-182. Universidad Finis Terrae. Ril editores. Santiago de Chile.
- Díaz Barriga y Padilla, R.A.(2013).Los enfoques curriculares centrados en el alumno. En A. Díaz Barriga (Coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011*(pp.109-127;153-164. colección estados de conocimiento. México: ANUIES-COMIE.
- Díaz, C., & Morales, H. (2015). Creencias de estudiantes de primaria sobre el aprendizaje del inglés en un establecimiento educacional chileno. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-20.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Eagley, A.H. y Chaiken, S. (1998). Attitude change: multiple roles for persuasion variables. In: Gilbert, D.T., Fiske, S.T. and Lindzey, G. (eds) *The Handbook of Social Psychology 2*. New York: McGraw- Hill
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage
- Faisal, M. (2013). Relationship between English Language, Learning Strategies, Attitudes, Motivation, and Students' Academic Achievement. *Education in Medicine Journal*, 5.
- Fasold, Ralph. (1987). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Basil Blackwell. (SL)
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior. *Advances in Experimental Psychology*, 23: 75–109.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishman, J. A. (1988). *Sociología del Lenguaje*. Madrid: Cátedra.

- Galeano, M. María Eumelia (2004). "Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa". Fondo Medellín, Editorial Universidad EAFIT. Colombia.
- García, J. González, M. y Ballesteros V. (2001). Introducción a la investigación en Educación. Tomo I. Madrid: UNED.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning : the Role of Attitudes and Motivation*. London; Baltimore, Md., U.S.A.: E. Arnold.
- Gaviria, A y Barrientos, Jorge H.(2001). Características del plantel y calidad de la educación en Bogotá, *Coyuntura Social*, Bogotá: Fedesarrollo.
- Gentry, J. A. (1999). Using Learning Style Information to Improve the Core Financial Management Course. *Financial Practice and Education*, Spring Summer.
- Gergen, K. J. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Giles, Howard, & Coupland, Nikolas. (1991). *Accommodating Language. Language: Contexts and Consequences*. Great Britain: Open University Press. pp. 60–.
- Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. Actas del XXXVII simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), Ed. Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Universidad de Navarra. Consultado el 30 de abril de 2015 en: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>
- González, J. y Romero, G. (2003). La pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Perfiles*, 24, 139-151.
- Gómez, M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. Pag. 68. Editorial Brujas. Argentina.

- Graham, A. (2004). Giving up on Modern Foreign Languages? Students' Perceptions of Learning French. *The Modern Language Journal*, 171–191
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C., Baptista Lucio P. (1991). *Metodología de la Investigación*. 2da ed. México: Mcgraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. 3ªed. México: Mac Graw Hill.
- Hernández Sampieri, Roberto Fernández Collado C., Baptista Lucio P (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta. Ed) México: Edit. Interamericana
- Himmel, E. (1985). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista calidad de la educación*. Consejo Superior de Educación. Segundo semestre. Chile.
- Holahan, Ch. J. (2006). *Psicología ambiental. Un enfoque general*. México: Limusa.
- Hollander, Edwin P. (2000). *Principios y métodos de psicología social*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Honey, P; Mumford, A. (1982). *The Manual of Learning Styles*, Maidenhead, Berkshire, UK: Honey Press.
- Hovland, C. L, Janis, I. L., & Kelley, H. H. (1953). *Communication and persuasion: Psychological studies of opinion change*. New Haven, CT: Yale University.
- Huguet, Ángel y Madariaga, José Maria (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbo: Euskal Herritako Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Hyrkstedt, I y Kalaja, P. (1998). Attitudes towards English and its functions in Finland: A discourse-analytic study. *World Englishes*, 17(3), 345-357. Consultado el 11 de septiembre de 2014 en:
[http://www.sinab.unal.edu.co:4508/journal/10.1111/\(ISSN\)1467-9841/issues](http://www.sinab.unal.edu.co:4508/journal/10.1111/(ISSN)1467-9841/issues)
- Janés, J. (2006). Tesis doctoral Les actituds lingüístiques de l'alumnat D'origen immigrant a Catalunya. Una anàlisi d'algunes variables de l'àmbit escolar i socio familiar” Consultado el 22 de septiembre de 2014 en:
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8297/Tjic2de3.pdf?sequence=2>

- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Universidad de Alicante. *Infancia y sociedad*, 24, 21-48.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Keefe, J. (1988). Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje. Asociación Nacional de Escuelas Secundarias.
- Knowles, H. (1972). *Cómo desarrollar mejores directores*. México, D.F.: Diana.
- Ladegaard, H. (2000). Language attitudes and sociolinguistic behaviour: Exploring attitude-behaviour relations in language. *Journal of Sociolinguistics*, 4, (2). Pp. 214–233. Consultado el 19 de noviembre de 2015 en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9481.00112/abstract>
- Lambert, W.W , y Lambert, W. E. (1960). *Social Pshycology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lapresta, C., Chireac, S., Huguet, Á., Janés, J., Navarro, J., Querol, M. y Sansó, C. (2009). Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración. Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). 187. Madrid: Sociedad Anónima de Fotocomposición. Consultado el 10 de marzo de 2015 en: www.doredin.mec.es/documentos/00820102000032.pdfwww.doredin.mec.es/documentos/00820102000032.pdf
- Lapresta, C., Huguet, Á. y Janés, J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista educación*, 323. Pp.521-547. Consultado el 29 de marzo de 2015 en: www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_19.pdf
- Lezama, José Luis (2004). *La construcción social y política del medio*. México: El Colegio de México.
- Liebscher, G., y Dailey-O'Cain, J. (2009). Language Attitudes in Interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 13(2), 195-222. Consultado el 12 de septiembre del 2015 en: <http://www.sinab.unal.edu.co:4508/doi/10.1111/j.1467-9841.2009.00404.x/>

- Lightbown P. & Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned*, 4th Ed. Oxford U. Press.
- Lomas, C., y Osorio, A. (1998). *El enfoque comunicativo de la lengua*, Barcelona: Paidós
- Llurda, E. y Lasagabaster, D. (2010). Factors Affecting Teachers' Beliefs about Interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(3). Consultado el 17 de septiembre de 2015 en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2009.00250.x/pdf>
- Luria, A. R. (1981). *Language and cognition* (J. V. Wertsch, ed.). New York: Wiley
- Mann, Leo (1983). *Elementos de psicología social*. México: Limusa.
- Martín L. (1995). Bilingüismo y diversidad cultural en el aula. *Didáctica* 7, 309-320. Consultado el 28 de agosto de 2015 en: http://uam.academia.edu/LuisaMart%C3%ADnRojo/Papers/1185317/Bilinguismo_y_diversidad_cultural_en_el_aula
- Masgoret, A.-M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163
- Maturana, L. (2011). La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal* 13 (2). Pp. 74-87. Consultado el 15 de agosto de 2014 en www.scielo.org.co/pdf/calj/v13n2/v13n2a06.pdf
- McBride, K. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Universum*, 94 -112.
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (3rd ed., Vol. 2, pp. 233–346). New York: Random House.
- McPake, J., Johnstone, R., Low, L. and Lyall, L. (1999). *Foreign Languages in the Upper Secondary School*. Edinburgh: SCR
- MEN. (2001) *Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana*. Colombia:

- Recuperado de: [http:// www.mineduacion.gov.co/.../articles-254702_libro_desercion.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/.../articles-254702_libro_desercion.pdf) Recuperado el día 18 de Abril de 2016
- MEN. (2005a). Colombia bilingüe. Al Tablero, 37. Consultado el 2 de abril de 2015 en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97495.html>.
- MEN. (2005b). Programa Nacional de Bilingüismo. Consultado el 2 de abril de 2015 en: <http://www.slideshare.net/edac4co/presentacion-men-bilinguismo>.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera. Inglés. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014). Prueba Saber. ICFES. Actualizado el 25 de julio de 2014. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>. Recuperado: febrero de 2015.
- Mena, P. (1999). Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. *Alteridades*, 9(17), 51-70. Consultado en <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt17-6-mena.pdf>
- Milton, J. and Meara, P. (1998). Are the British really bad at learning languages? *Language Learning Journal*, 18: 68–76.
- Montoya-Ávila, Angélica. (2013). La construcción de las actitudes lingüísticas: exploración en dos colegios bilingües bogotanos. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Nacional.
- Morales, F. (Cord). (1999). *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Morgan D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*, 2nd ed . London: Sage.
- Moya, Miguel (1999). Percepción de personas. En J. Francisco Morales (coord.). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Muijs, Daniel. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage.
- Nicholas, H; Lightbown, P . & Spada, N. (2001). Recasts as Feedback to Language Learners. *Language Learning*, 51,719-758.

- Nunan, D. (1987). *Developing discourse comprehension: Theory and practice*. Singapore: RELC
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1993). *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge/ New York/ Melbourne: Cambridge University Press.
- Olate, A., y Henríquez, M. (2011). Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de educación básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo. *Lingüística y literatura*, 22, 103-116 Consultado el 20 de agosto de 2014 en: <http://www.scielo.cl/pdf/lyl/n22/art08.pdf>
- Oliver, R y Purdie, N. (1998). The Attitudes of Bilingual Children towards their Languages. *Journal of Multicultural and Multilingual Matters* .University of Queensland. Consultado el 2 de octubre de 2015 en: <http://eprints.qut.edu.au/13142/1/13142.pdf>
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Parales, Carlos José. (2004). Los transgénicos. Su imagen y su público. Colombia: Ciencia & Tecnología Vol 22. No. 1. Bogotá, D.C. p. 54
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. *Portraits of the L2 user*. 277-303
- Peacock, M. (2001). Preservice ESL teacher's beliefs about second language learning a longitudinal study. *System*, 29 (2) 177-195
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, IA: Brown
- Petty, R. E., & Wegener, D. T. (1998). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables. In D. Gilbert. S. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 323-390). New York: McGraw-Hill.
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis para optar el Grado de

- Magíster en Ciencias de la Educación Pontificia. Universidad de Chile. Chile.
- Piepho, H. (1983). Englischunterricht aus der Schülerperspektive. Ermittlungen zu Erwartungshaltungen und Urteilsstrukturen als Voraussetzung schülerischer Curriculumentwicklung. In Solmecke, G. (ed.) Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Puchta, H. (2000): "Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas", en J. Arnold (Ed.) (2000): La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Madrid, Cambridge University Press, 263-275
- Ramos, C. (2007). El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales. Madrid: ASELE-CIDE.
- Reyes Rodríguez, L. (2007). La Teoría de Acción Razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes, Investigación Educativa, Universidad Pedagógica de Durango, núm. 7.
- Reyes Tejada, Y. N. (1998). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el auto concepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM. Consultado el 23 de junio del 2015
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/salud/Reyes_T_Y/bibliog.pdf
- Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers. 1986. Approaches and methods in language teaching: A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press. 167pp
- Roldan, A.(2000) el aprendizaje centrado en el alumno de la teoria a la practica. encuentro. revista de invetigacion e inovacion en la clase de idiomas, 11,218-232. recuperado de [http:// www.encuentrojornal.org/textos/11.22.pdf](http://www.encuentrojornal.org/textos/11.22.pdf)
- Sampieri, H. (2010). Metodología de la Investigación, Editorial: McGraw Hill Colección: 5ª Edición Rústica Castellano.
- Sánchez, F. y otros (1993). Psicología social. Madrid: McGraw-Hill.
- Sánchez-Jabba, Andrés & Otero Cortés, Andrea.(Eds.)(2014). Educación y desarrollo

- regional en Colombia. Colección de Economía Regional Banco de la República. Bogotá: Banco de la República.
- Sanchez-Jabba, Andrés (2012). El bilingüismo en los bachilleres colombianos. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional No 159. Banco de la Republica: Cartagena.
- Sanchez-Jabba, Andrés (2011). Etnia y desempeño académico en Colombia. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional No 156. Banco de la Republica: Cartagena.
- Sánchez, M. P. (2010). Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Savignon, Sandra.(2015). Learner attitudes and perceptions. Consultado el 22 de junio del 2015 https://eportal.stust.edu.tw/eshare/EshareFile/2013_6/2013_6_3dd1e0f2.pdf
- Savignon, Sandra. J. & Wang, Chaochang (2003). Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. IRAL, (41), 223–249.
- Saville-Troike, M., (2003). The Ethnography of Communication: An introduction, Third Edition, Oxford, Blackwell.
- Schwieter, J. W. (2008). Language attitudes and gender: Descriptors and nationalistic ideologies. The Buckingham Journal of Language and Linguistics, 1(1), 113-127. Consultado el 22 de octubre de 2014 en: http://www.wlu.ca/documents/44813/Language_attitudes_and_gender.pdf
- Sherif, M., & Hovland, C. I. (1961). Social judgment: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sellitiz, C. (1974). Métodos de investigación en las ciencias sociales. Editorial RIALP. Madrid –España.
- Spada, N. (2013). Corrective feedback. The Routledge Encyclopedia of SLA. New York: Taylor and Francis/Routledge.
- Tesser, A. and Shaffer, D. R. (1990). Attitude and attitude change. In Rosenzweig, M. R. and Poerter, L. W. (eds) Annual Review of Psychology. Palo Alto CA: Annual Reviews.
- Tonconi Quispe, J. (2010). Factores que Influyen en el Rendimiento Académico y la Deserción de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-

- Puno (Perú). Cuadernos de Educación y Desarrollo, vol 2, N1, enero. Universidad de Guadalajara, Los Lagos, Jalisco, México, pp. 45.
- Uçkun, B., Tohumoğlu, G., & Utar, S. (2011). The Relationship between General Motivation and Situation- Specific Attitudes and Beliefs Related to Learning English for Academic Purposes: It's Impact on Academic Success. University of Gaziantep, Journal of Social Sciences, 10(1), 547-569.
- Usma, Jaime. (2009a). Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. *Ikala, Revista De Lenguaje y Cultura* , (14).22 p.19 - 42 ,2009
- Usma, Jaime. (2009b). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile* (11) p.123 - 141, 2009.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.245-259). Oxford: Oxford University Press.
- Vargas Melgarejo L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, año 4, Núm. 8 Pp. 47-53. UAM: México.
- Vásquez, Esteban; Peláez, Tatiana y, Peláez, Daniel. (2013). Concepciones y actitudes que subyacen ante el aprendizaje de una lengua extranjera. *Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades. Facultad de Educación. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.*
- Vélez, E. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas. Año VI, N° 17.*
- Vygostky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Ediciones Paidos
- Vogt, W. P. (1999). *Dictionary of Statistics and Methodology: A Nontechnical Guide for the Social Sciences* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- VISION COLOMBIA. (2019). Programa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia consultado en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603_archivo_pdf.pdf

- Waas, I (2008). Actitudes lingüísticas en las Islas Baleares. (Tesina de la Maestría Comunicación Intercultural). Universidad de Utrecht: Utrecht, Holanda. Consultada el 5 de septiembre de 2014 <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2009-0403200626/Tesina%20final%20versi%C3%B3n%20final,%20met%20cuestionario.pdf>
- Welch & Comer (1988). Quantitative methods for public administration. Dorsey Press.
- Webster, T.; Maris, K.; Timothy, B.; y Cordial, B. (2012). The Influence of Teachers and Students' Language Attitudes towards the use of Shona as medium of instruction in secondary schools. *International Journal of English and Literature* 3(2), pp. 32-39. Consultado el 30 de marzo de 2014 en <http://www.academicjournals.org/ijel/PDF/pdf2012/Feb/Webster%20et%20al.pdf>
- Willis, J., (1999). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Worchel, Stephen, et al (2002). *Psicología Social*. México: Editorial Thomson.
- Zamora, A. (1990). Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras. *Sociológica*, 5 (14), 13-34. Consultado el 30 de abril de 2015 en: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/1402.pdf>
- Zanón, J., "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II)", *Cable, Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, n° 3, Madrid, Equipo Cable, 1989.
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zapata, leandra. (2011). Factores académicos asociados al bajo rendimiento en inglés en las pruebas ECAES presentadas por los estudiantes de la facultad de educación en el año 2009. Licenciatura en educación básica con énfasis en inglés. Facultad de Educación. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I: Cuestionario de Percepciones, Actitudes y Creencias

CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS (VERSION ORIGINAL EN INGLES DE SAVIGNON, SANDRA. J. & WANG, CHAOCHANG AÑO 2003)

Background information

1. Male ___ Female ___ Major _____ College/University _____
2. Age: 15–20 ___ 21–25 ___ 26–29 ___ 30–35 ___ 36–40 ___ Over 40 ___
3. When did you start learning English?
Before 7 years old ___ Between 7 and 11 ___ Between 12 and 15 ___
At 16 or after ___
4. Senior high school _____ Junior high school _____

Appendix

Questionnaire (English translation of the Chinese questionnaire used in the study)

Please circle the number or provide an answer that best reflects your view for each item.

I. English practice in the classroom in my Senior high school

1. English teaching in my high school was grammar-focused.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
2. My English teachers in high school often asked us to do sentence drilling and repeat sentences after them.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
3. The language used in the classroom by my teachers was mostly Chinese.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
4. English teaching in my high school was mainly explaining and practicing grammar rules.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree

5. I seldom needed to open my mouth in the classroom.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
6. English teaching in my high school was communication-based.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
7. My teachers often designed activities to have us interact in English with peers.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
8. Our focus in class was communication, but the teacher would explain grammar when necessary.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
9. English teachers in my high school allowed us trial-and-error attempts to communicate in English.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
10. My English teachers often created an atmosphere for us to use English.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
11. My English teachers often corrected my errors in class.

II. My attitude toward the instructional practice in my senior high school

1. I liked grammar-focused English teaching in my high school.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
2. I liked sentence drilling and repeating sentences after my teachers in my high school English class.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
3. I liked the language used in the classroom by my English teachers in high school to be mostly Chinese.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
4. I liked much of the time in the classroom to be spent in explaining and practicing grammar rules.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
5. I liked an English class in which I did not need to open my mouth.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree

6. I liked communication-based English teaching.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
7. I liked communicative activities so that we could interact in English with peers.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
8. I liked my English class to be focused on communication, with grammar explained when necessary.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
9. I liked English teachers in my high school to allow us to make trial-and-error attempts to communicate in English.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
10. I liked my English teachers to create an atmosphere that encouraged us to use English in class.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
11. I liked my errors in speaking to be corrected by my teachers.

III. My beliefs about learning English

1. Learning English is learning its grammar rules.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
2. English learning through sentence drilling is effective
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
3. I believe Chinese should be frequently used in my English class for my better understanding of the lessons.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
4. I believe the more grammar rules one memorizes, the better he/she is at using English.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
5. Opening one's mouth to practice speaking in the classroom is not essential for English learning.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
6. A language classroom should be communication-focused.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree

7. It is important to practice English in real-life or real-life like situations.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
8. Languages are learned mainly through communication, with grammar rules explained when necessary.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
9. I believe making trial-and-error attempts to communicate in English helps me to learn English.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
10. A teacher should create an atmosphere in the classroom to encourage interaction as a class or in groups.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
11. It is important for the teacher to correct students' errors in class.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
12. The formal study of grammar is essential to eventual mastery of English.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
13. I believe my English improves most quickly if I study and practice the grammar.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
14. There should be more formal study of grammar in English class.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
15. It is more important to study and practice grammatical patterns than to practice English in an interactive way in the classroom.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
16. Grammar rules should be explicitly explained in class.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
17. Learning English is learning to use the language.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree
18. Learning English by practicing the language in communicative activities is essential to eventual mastery of a foreign language.
Strongly disagree 1 2 3 4 5 6 7 Strongly agree

- | | | | | | | | | | |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|----------------|
| 19. | A communication-focused language program often meets the learner's needs. | | | | | | | | |
| | Strongly disagree | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Strongly agree |
| 20. | I believe it is important to avoid making errors in the process of learning English. | | | | | | | | |
| | Strongly disagree | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Strongly agree |
| 21. | Teachers should correct students' pronunciation or grammatical errors in class. | | | | | | | | |
| | Strongly disagree | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Strongly agree |
| 22. | A good language learner usually pronounces beautifully. | | | | | | | | |
| | Strongly disagree | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Strongly agree |
| 23. | A person's good pronunciation usually indicates good English. | | | | | | | | |
| | Strongly disagree | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Strongly agree |
| 24. | Learning English is important for people in Taiwan. | | | | | | | | |
| | Strongly disagree | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Strongly agree |
| 25. | English is useful in getting a good job. | | | | | | | | |
| | Strongly disagree | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Strongly agree |
| 26. | Good language learners are intelligent. | | | | | | | | |
| | Strongly disagree | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Strongly agree |
| 27. | Students who have good grades in other subjects are likely to be good language learners. | | | | | | | | |
| | Strongly disagree | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Strongly agree |
| 28. | English education should begin in elementary school. | | | | | | | | |
| | Strongly disagree | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Strongly agree |

3. El lenguaje usado por mis profesores de Ingles en el salón de clase es en su mayoría el Español

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

4. La enseñanza del Inglés en mi institución está basada principalmente en la explicación y practica de reglas gramaticales

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

5. Raras veces hablo el idioma Ingles en el salón de clases.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

6. La enseñanza de Inglés en mi institución se basa en la comunicación

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

7. Mis profesores a menudo diseñan actividades para mantenernos interactuando con nuestros compañeros en Ingles.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

8. Nuestro enfoque en la clase es la comunicación, pero el profesor explica la gramática cuando es necesario.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

9. Los profesores de Inglés nos permiten intentos de error y corrección para comunicarnos en Inglés.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

10. Mis profesores de Inglés a menudo crean un ambiente para que usemos el Inglés

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

11. Mis profesores de Inglés a menudo corrigen mis errores en clase.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

III. MI ACTITUD HACIA LA PRÁCTICA INSTRUCCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACION BASICA SECUNDARIA.

1. Me gusta la enseñanza de Inglés enfocada en la gramática.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

2. Me gusta repetir las oraciones después que lo hace mis profesores.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

3. Me gusta que mis profesores de Inglés usen el español en el salón de clases

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

4. Me gusta mucho el tiempo dedicado a la explicación y la práctica de las reglas gramaticales.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

5. Me gusta una clase de Inglés en la que yo no tenga necesidad de hablar.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

6. Me gusta la enseñanza basada en la comunicación en Inglés.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

7. Me gustan las actividades comunicativas para que podamos interactuar en Inglés con nuestros compañeros.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

8. Me gusta la clase de Inglés que se enfoca en la comunicación, con explicación gramatical cuando es necesario.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

9. Me gusta que mis profesores de Inglés nos permitan intentos de error y corrección para comunicarnos en Inglés.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

10. Me gusta que mis profesores de Inglés creen un ambiente que nos anime a usar el Inglés en la clase.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

11. Me gusta equivocarme al hablar en Inglés para ser corregido por mis profesores.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

IV. MIS CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS

1. Aprender Inglés es aprender sus reglas gramaticales.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

2. El aprendizaje de Inglés a través de la repetición de oraciones es efectiva

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

3. Creo que el español se debería usar con mas frecuencia en mi clase de Inglés para mejorar mi comprensión de las lecciones.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

4. Creo que entre más reglas gramaticales uno memorice, es mejor para uno usar el Ingles efectivamente.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

5. Hablar en el salón de clases no es esencial para el aprendizaje de Inglés.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

6. Una clase de lenguas debe ser centrada en la comunicación.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

7. Es importante practicar Inglés en la vida real o en situaciones de la vida cotidiana.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

8. Los idiomas se aprenden principalmente a través de la comunicación, con reglas gramaticales explicadas cuando es necesario.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

9. Creo que lo que los intentos de error y corrección para comunicarse en Inglés nos ayuda a aprenderlo.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

10. Un profesor debe crear un ambiente en el aula para fomentar la interacción individual o en grupos.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

11. Es importante que el profesor corrija los errores de los estudiantes en clase

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

12. El estudio formal de la gramática es esencial para un eventual dominio del Inglés.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

13. Creo que mi Inglés mejora más rápidamente si estudio y práctico la gramática.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

14. Debería ser más formal el estudio de la gramática en la clase de Inglés.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

15. Es más importante estudiar y practicar las reglas gramaticales en el tablero que practicar Inglés con un medio tecnológico.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

16. Las reglas gramaticales deben explicarse de forma explícita en la clase de Inglés

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

17. Aprender Inglés es aprender a usar el idioma.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

18. Aprender Inglés mediante la práctica en actividades comunicativas es esencial para una eventual dominio de una lengua extranjera.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de acuerdo

19. Un programa de idioma enfocado en la comunicación a menudo responde a las necesidades del alumno.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Muy de

desacuerdo

acuerdo

20. Creo que es importante evitar cometer errores en el proceso de aprendizaje del Inglés.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

21. Los profesores deben corregir la pronunciación de los estudiantes o los errores gramaticales en clase.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

22. Un buen estudiante de idiomas generalmente pronuncia muy bien.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

23. Una buena pronunciación de una persona por lo general indica un buen Inglés

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

24. Aprender Inglés es importante para las personas en Colombia

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

25. El Inglés es útil para conseguir un buen trabajo.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

26. Los buenos estudiantes de idiomas son inteligentes.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

27. Los estudiantes que tienen buenas calificaciones en otras materias es probable que sean buenos estudiantes de idiomas.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

28. La educación en Inglés debería comenzar en la escuela primaria.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

Anexo III: Muestra Cuestionario de Percepciones, Actitudes y Creencias

CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS (APLICADO A UN ESTUDIANTE DE LA JORNADA MATINAL)

[1]

**LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN
CONTEXTOS COMUNICATIVOS:
ACTITUDES Y PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTE**

CUESTIONARIO

I. INFORMACION PERSONAL

1. Hombre _____ Mujer Jornada _____

2. Edad: 15-20 21-25 _____ 26-29 _____

3. ¿Cuándo empezaste a aprender Inglés?
Antes de los 7 años de edad _____ entre los 7 y los 11 entre los 12 y los 15 _____
A los 16 o después _____

Por favor marque con una X el número que mejor refleje su punto de vista para cada enunciado.

II. PRACTICA DEL INGLÉS EN EL SALÓN DE CLASES.

1. La enseñanza del Inglés en mi institución está enfocada en la gramática.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							<input checked="" type="checkbox"/>	

2. Mis profesores de Inglés a menudo nos piden repetir oraciones y/o frases que realizamos en el salón de clase.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
			<input checked="" type="checkbox"/>					

3. El lenguaje usado por mis profesores de Inglés en el salón de clase es en su mayoría el Español

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
		<input checked="" type="checkbox"/>						

4. La enseñanza del Inglés en mi institución está basada principalmente en la explicación y practica de reglas gramaticales

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
				<input checked="" type="checkbox"/>				

5. Raras veces hablo el idioma Inglés en el salón de clases.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
		<input checked="" type="checkbox"/>						

6. La enseñanza de Inglés en mi institución se basa en la comunicación

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
						<input checked="" type="checkbox"/>		

7. Mis profesores a menudo diseñan actividades para mantenernos interactuando con nuestros compañeros en Inglés.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
			<input checked="" type="checkbox"/>					

(2)

8. Nuestro enfoque en la clase es la comunicación, pero el profesor explica la gramática cuando es necesario.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
						X		

9. Los profesores de Inglés nos permiten intentos de error y corrección para comunicarnos en Inglés.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

10. Mis profesores de Inglés a menudo crean un ambiente para que usemos el Inglés

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
						X		

11. Mis profesores de Inglés a menudo corrigen mis errores en clase.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

III. MI ACTITUD HACIA LA PRÁCTICA INSTRUCCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACION BASICA SECUNDARIA.

1. Me gusta la enseñanza de Inglés enfocada en la gramática.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
						X		

2. Me gusta repetir las oraciones después que lo hace mis profesores.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

3. Me gusta que mis profesores de Inglés usen el español en el salón de clases

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
						X		

4. Me gusta mucho el tiempo dedicado a la explicación y la práctica de las reglas gramaticales.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

5. Me gusta una clase de Inglés en la que yo no tenga necesidad de hablar.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
			X					

6. Me gusta la enseñanza basada en la comunicación en Inglés.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

7. Me gustan las actividades comunicativas para que podamos interactuar en Inglés con nuestros compañeros.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
						X		

(3)

8. Me gusta la clase de Inglés que se enfoca en la comunicación, con explicación gramatical cuando es necesario.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

9. Me gusta que mis profesores de Inglés nos permitan intentos de error y corrección para comunicarnos en Inglés.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

10. Me gusta que mis profesores de Inglés creen un ambiente que nos anime a usar el Inglés en la clase.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

11. Me gusta equivocarme al hablar en Inglés para ser corregido por mis profesores.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

IV. MIS CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS

1. Aprender Inglés es aprender sus reglas gramaticales.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
					X			

2. El aprendizaje de Inglés a través de la repetición de oraciones es efectiva

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
						X		

3. Creo que el español se debería usar con mas frecuencia en mi clase de Inglés para mejorar mi comprensión de las lecciones.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
						X		

4. Creo que entre más reglas gramaticales uno memorice, es mejor para uno usar el Inglés efectivamente.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
				X				

5. Hablar en el salón de clases no es esencial para el aprendizaje de Inglés.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
	X							

6. Una clase de lenguas debe ser centrada en la comunicación.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

7. Es importante practicar Inglés en la vida real o en situaciones de la vida cotidiana.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
						X		

(4)

8. Los idiomas se aprenden principalmente a través de la comunicación, con reglas gramaticales explicadas cuando es necesario.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

9. Creo que lo que los intentos de error y corrección para comunicarse en Inglés nos ayuda a aprenderlo.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

10. Un profesor debe crear un ambiente en el aula para fomentar la interacción individual o en grupos.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

11. Es importante que el profesor corrija los errores de los estudiantes en clase

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

12. El estudio formal de la gramática es esencial para un eventual dominio del Inglés.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
					X			

13. Creo que mi Inglés mejora más rápidamente si estudio y práctico la gramática.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

14. Debería ser más formal el estudio de la gramática en la clase de Inglés.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
						X		

15. Es más importante estudiar y practicar las reglas gramaticales en el tablero que practicar Inglés con un medio tecnológico.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
			X					

16. Las reglas gramaticales deben explicarse de forma explícita en la clase de Inglés

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
			X					

17. Aprender Inglés es aprender a usar el idioma.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
						X		

18. Aprender Inglés mediante la práctica en actividades comunicativas es esencial para una eventual dominio de una lengua extranjera.

Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy de acuerdo
							X	

Anexo IV: Resultado Prueba Saber11° y Desempeños de Estudiantes por Jornada Académica.

RESULTADO PRUEBA SABER11° Y DESEMPEÑOS DE ESTUDIANTES POR JORNADA ACADEMICA.

JORNADA MATINAL CORRESPONDE A 124 ESTUDIANTES

PRUEBA SABER11° AÑO 2014

NIVELES DE INGLES	N° DE ESTUDIANTES	%
A-	36	29%
A1	57	46%
A2	18	15%
B1	11	9%
B+	2	2%

DESEMPEÑO EN LA ASIGNATURA DE INGLES- JORNADA MATINAL (DATOS SUMINISTRADOS POR COORDINADOR)

DESEMPEÑOS		N° DE ESTUDIANTES
Muy Superior	B+	6
Superior	B1	10
Alto	A2	16
Básico	A1	52
Bajo	A-	40

JORNADA VESPERTINA CORRESPONDE A 100 ESTUDIANTES

PRUEBA SABER11° AÑO 2014

NIVELES DE INGLES	N° DE ESTUDIANTES	%
A-	51	51%
A1	38	38%
A2	9	9%
B1	1	1%
B+	1	1%

DESEMPEÑO EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS- JORNADA VESPERTINA
(DATOS SUMINISTRADOS POR COORDINADOR)

DESEMPEÑOS		Nº DE ESTUDIANTES
Muy Superior	B+	1
Superior	B1	2
Alto	A2	5
Básico	A1	39
Bajo	A-	53

TASA DE REPROBACIÓN EN EL ÁREA DE INGLÉS EN ESTUDIANTES DE
UNDÉCIMO GRADO EN EL AÑO 2014 POR JORNADA ACADEMICA.

	Nº DE ESTUDIANTES JORNADA MATINAL	Nº DE ESTUDIANTES JORNADA VESPERTINA
Tasa de reprobación en inglés	7	15

Anexo V: Bases de datos para las correlaciones entre percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y los puntajes obtenidos en inglés en la prueba Saber 11° del año 2014.

Resultados Jornada matinal

Apellidos y Nombres	Jornada	Percepciones	Actitudes	Creencias	Puntaje	Nivel
ACOSTA PERALTA DANIELA MARIA	1	5.9	6.2	5.9	61	A2
ACOSTA PERALTA LUZ MARINA	1	5.1	5.4	5.6	56	A1
AGAMEZ AGUAS ANGIE ANDREA	1	3.8	4.3	4.9	47	A-
ALVAREZ OJEDA MARIA DEL PILAR	1	5.6	5.9	5.0	54	A1
AMELL CORTEZ MAURICIO	1	5.5	4.1	5.3	57	A1
ANGULO MERCADO CRISTIAN DAVID	1	5.7	6.1	5.9	63	A2
ARRIETA ACOSTA JUSSET	1	4.1	4.2	3.8	55	A1
ARRIETA JIMENEZ JESSICA	1	4.9	5.2	5.2	44	A-
BELEÑO YARITH	1	4.8	4.4	5.4	39	A-
CONTRERAS BARRIOS MARIA LORAINE	1	6.2	6.0	6.0	49	A1
CORREA MONTES KAROL ANDREA	1	5.4	5.2	5.5	51	A1
CUELLO PATERNINA ASTOR ADRIAN	1	5.2	4.9	5.0	50	A1
GARAY JESUS	1	4.8	4.6	4.6	49	A1
GONZALEZ CASTRO EFRAÍN ENRIQUE	1	5.5	6.1	5.8	71	B1
GONZALEZ MARTÍNEZ MELISA	1	5.6	5.5	5.9	48	A-
HERAZO CÁRDENAS HORACIO ALVEIRO	1	5.8	5.1	5.5	70	B1
HERRERA PEREZ MARIA CLARENA	1	4.0	5.3	5.5	44	A-
IGLESIAS BLANCO LEIDY MILENA	1	6.0	4.8	5.6	52	A1
JIMENEZ YESID	1	4.7	4.5	4.3	52	A1
LOPEZ ALEAN OSCAR ROLANDO	1	5.5	5.7	4.9	47	A-
MALDONADO DÍAZ MARIA CECILIA	1	6.0	5.8	5.7	65	A2
MARTÍNEZ BOHORQUEZ MAURICIO ANDRÉS	1	5.5	5.5	5.9	41	A-
MARTÍNEZ JORGE ALBERTO	1	5.5	5.4	6.2	52	A1
MARTINEZ MORELO JOSE FERNANDO	1	4.7	4.4	5.3	45	A-
MARTINEZ OVIEDO DANIEL JOSE	1	5.6	5.3	5.8	50	A1
MARTINEZ SALAZAR KARINA ISABEL	1	5.7	5.5	5.3	60	A2
MARTINEZ ZABALETA EFRAÍN	1	5.0	5.3	5.0	58	A1
MENDEZ DANIELA	1	5.0	5.4	5.0	49	A1
MERCADO CHAMORRO TOMÁS	1	5.8	4.5	5.4	51	A1

MIRANDA RODRÍGUEZ JEAN CARLOS	1	5.2	3.3	5.7	52	A1
OYOLA ESPITIA ANGIE YURLEY	1	4.9	5.2	5.2	57	A1
PADILLA JARAMILLO CARLOS ANDRES	1	4.5	4.3	4.9	55	A1
PATERNINA CHAVEZ LAURA	1	4.7	4.8	6.2	47	A-
PATERNINA MONTERROZA EDUAR JOSE	1	5.5	6.2	5.5	58	A1
PATERNINA SIMANCA LORAINA ANDREA	1	5.1	4.6	4.9	52	A1
PATIÑO SANTOS NUBIA CAROLINA	1	5.6	6.4	5.8	52	A1
PEREIRA HERNANDEZ JEISON JAVIER	1	4.5	4.8	4.6	71	B1
PEREZ CANCHILA CARLOS ANDRES	1	5.5	4.8	5.5	43	A-
PEREZ DIAZ ALVARO ANDRES	1	4.3	4.7	5.3	39	A-
PEREZ UPARELA MARIA NATALIA	1	4.2	4.2	6.4	53	A1
PINEDA ALFARO MARIA	1	3.9	4.3	3.7	48	A-
ROBLES ARRIETA CARLOS ANDRES	1	4.6	5.4	5.7	55	A1
ROMERO IZASA SARA PAOLA	1	4.6	5.2	4.7	82	B1
SINISTERRA ESPEJO FRANCISCO JAVIER	1	3.6	5.2	5.0	75	B1
SOLANO ALVAN JUAN JOSÉ	1	4.5	5.1	5.6	57	A1
TÁMARA BLANQUICETT ROGELIO ANDRES	1	3.3	4.6	5.4	70	B1
TÁMARA DANIEL	1	4.8	5.8	5.6	59	A2
TUIRAN YURISAY	1	3.8	3.5	4.8	48	A-
UPARELA OLIVERO JULIO	1	4.5	3.3	3.9	43	A-
URZOLA JEAN CARLOS	1	5.1	5.5	5.8	56	A1
VILLERO PATERNINA BRENDA ROSA	1	4.8	5.2	5.4	47	A-

Resultados Jornada vespertina

Apellidos y Nombres	Jornada	Percepciones	Actitudes	Creencias	Puntaje	Nivel
ACOSTA ARRIETA CARLOS SEGUNDO	2	4.4	4.8	5.4	52	A1
ACUÑA MEZA YENNYFER PATRICIA	2	3.2	5.8	5.8	54	A1
ALVAREZ PARRA NATALIA DEL CARMEN	2	4.5	4.9	5.4	50	A1
ALVAREZ VERBEL MARIA PAULA	2	2.6	5.1	5.8	49	A1
ALVAREZ VILLACOB CARLOS ABRAHAN	2	3.1	4.8	4.6	54	A1
ARCIA PARRA LUIS FELIPE	2	3.5	3.7	3.9	40	A-
ARRIETA OSORIO ANGIE PAOLA	2	3.8	4.5	6.0	47	A-
ARRIETA VEGA YIRA YINETH	2	3.2	5.3	5.0	48	A-
BARRETO MARTINEZ EIDER FELIPE	2	5.5	5.8	6.0	48	A-
BARRIOS ESCUDERO HILDA MARIA	2	2.8	5.5	5.8	48	A-

BARRIOS RUIZ MARIA JOSE	2	3.9	4.8	5.4	42	A-
BENITEZ CARDOSO SERGIO ANDRES	2	3.4	4.8	4.8	53	A1
BENITEZ MARTINEZ ARNULFO ANTONIO	2	5.9	6.2	5.5	52	A1
BONILLA MARTINEZ MARIA BEATRIZ	2	5.2	5.1	5.5	41	A-
CASTRO ARROYO CELMIRA ISABEL	2	2.5	6.2	6.4	54	A1
CASTRO MEDINA MAURO JOSE	2	4.6	4.5	5.4	50	A1
CAUSIL ROMERO EMILIS DAYANA	2	3.5	5.1	6.1	53	A1
CHAMORRO TOSCANO ELIZABETH	2	3.4	3.9	6.0	59	A2
CONTRERAS ATENCIA KAROLAY	2	4.2	5.7	5.4	38	A-
CONTRERAS BASILIO ANGIE MELISA	2	4.2	5.3	5.5	58	A1
CONTRERAS PATERNINA MARCELA PATRICIA	2	5.2	4.0	4.1	43	A-
DIAZ MERCADO YULIETH PAOLA	2	3.2	5.5	6.2	36	A-
DURAN BASA CARLOS ANDRES	2	4.4	4.7	4.6	62	A2
EVANGELISTA BASILIO NELSON ENRIQUE	2	4.9	4.3	5.5	39	A-
EVANGELISTA BELTRAN ADRIANA	2	3.4	4.5	5.5	54	A1
FERIA RESTREPO IVAN DAVID	2	2.6	4.8	5.6	60	A2
GALEANO VILLEGAS LINA ZAMAHANTA	2	4.0	5.4	5.8	41	A-
GARCIA PARRA BLEYDIS YULIETH	2	3.0	4.4	4.1	41	A-
GARCIA PARRA KATIUSKA	2	3.9	3.8	6.2	48	A-
GARCIA PERTUZ NAIBETH	2	5.3	4.4	4.5	45	A-
GARCIA TORRES RAFAEL ANGEL	2	3.1	5.1	5.1	51	A1
GIL SANTOS ELMER DANIEL	2	3.6	4.2	4.6	50	A1
GONZALEZ ALVAREZ ILSA CAROLINA	2	4.7	4.5	5.9	47	A-
GUTIERREZ CARDENAS YADITH PAOLA	2	4.0	4.9	4.8	52	A1
HERRERA BATISTA MARIA DE LOS ANGELES	2	3.9	4.5	4.7	52	A1
HOYOS MENDEZ WILMER DAVID	2	4.5	5.4	6.4	47	A-
HOYOS MERCADO ANDREA PAOLA	2	4.1	5.9	5.3	60	A2
LLORENTE LIDUEÑA JUAN CARLOS	2	2.8	3.0	4.4	45	A-
LLORENTE LIDUEÑA LUIS CARLOS	2	4.1	4.6	5.1	53	A1
MADERA CONTRERAS JEYDIS JOHANA	2	3.7	6.0	5.2	48	A-
MARQUEZ GUEVARA SHAYLA ANDREA	2	5.4	5.8	5.7	84	B+
MARQUEZ NISPERUZA DANESA KAROL	2	2.3	4.0	4.7	39	A-
MARQUEZ NISPERUZA EIDER JOSE	2	4.2	5.0	5.0	47	A-
MARTINEZ MARTINEZ ELIANA YULIETH	2	3.9	3.8	5.9	43	A-
MARTINEZ MONTESINO RONALDO JOSE	2	5.9	5.9	4.8	49	A1
MARTINEZ PALACIOS JADY DAVID	2	5.5	4.7	5.7	51	A1
MARTINEZ PATERNINA OSCAR ANDRES	2	3.5	4.4	5.1	47	A-
MARTINEZ VIDES JULIETH CAROLINA	2	4.2	5.4	5.5	45	A-
MENDEZ ACEVEDO MARGARETH YOJANA	2	2.6	4.8	5.4	48	A-
MERCADO ARBOLEDA LUZ MARLENY	2	4.0	3.6	5.7	53	A1

MERCADO CHAMORRO LILIBETH DEL CARMEN	2	2.7	4.2	5.2	44	A-
MONTES SANTOS KEVIN SMIT	2	3.6	3.5	4.1	79	B1
MUÑOZ BELTRAN ASTRID CAROLINA	2	1.8	4.1	6.2	58	A1
MUÑOZ FALON ELIS MANUEL	2	3.7	3.4	4.7	52	A1
NOVOA REYES LILIANA FAVIOLA	2	5.2	6.1	6.6	47	A-
PATERNINA LIDUEÑA ISAAC DAVID	2	5.2	5.0	5.1	52	A1
PEÑA RUIZ YOALIS MARIA	2	3.3	3.1	5.3	58	A1
PERALTA ALVAREZ SANDY PAOLA	2	4.1	3.8	4.9	41	A-
PERALTA PERALTA ANGELICA MARIA	2	3.9	4.1	4.6	42	A-
PINEDA ALVIS CRISTIAN CAMILO	2	3.8	4.3	5.5	48	A-
PINEDA BLANCO KARINA STELLA	2	4.6	6.2	6.1	52	A1
PINEDA PATRON JESUS DAVID	2	3.7	3.9	4.0	47	A-
RICARDO FLOREZ EDDI YESID	2	4.6	4.7	5.4	54	A1
RICARDO FUERTES VERONICA DE JESUS	2	4.2	4.6	4.5	43	A-
RIVERA PEREZ DANUSKA	2	3.6	4.4	5.7	38	A-
RODRIGUEZ MENDEZ VEICY LILIANA	2	2.4	3.5	4.9	44	A-
ROMERO BELLO JORGE LUIS	2	2.5	3.5	3.6	47	A-
SALAZAR GARCIA REINALDO ANDRES	2	4.5	4.6	3.9	43	A-
SALGADO OZUNA ANDRES FELIPE	2	4.8	4.7	5.5	48	A-
SANTOS CARRASCO CARLOS MARIO	2	4.0	4.2	4.6	52	A1
SANTOS TERAN ANGIE	2	3.4	5.5	6.0	60	A2
SIERRA Menco ALEXANDRA PATRICIA	2	3.7	3.0	4.5	44	A-
TAMARA ALMANZA KAREN PAOLA	2	3.1	5.9	5.9	53	A1
VERGARA ALVAREZ GINA PAOLA	2	2.4	3.9	6.0	49	A1
VERGARA DIAZ YULADIS YUCELIS	2	4.8	6.2	6.4	57	A1
VIDES MARIA ALEJANDRA	2	4.2	5.5	4.6	60	A2
VILLALBA GARRIDO LILIBETH	2	4.1	4.6	4.9	60	A2
ZULUAGA ZULUAGA CRISTIAN DAVID	2	3.5	5.8	5.6	51	A1

Anexo VI: Marco Común de Referencia Para Las Lenguas

NIVELES	SUBNIVEL	DESCRIPCION
<p style="text-align: center;">A (USUARIO BASICO)</p>	<p style="text-align: center;">A1 (ACCESO)</p>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
	<p style="text-align: center;">A2 (PLATAFORMA)</p>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
<p style="text-align: center;">B (USUARIO INDEPENDIENTE)</p>	<p style="text-align: center;">B1 (INTERMEDIO)</p>	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>

	B2 (INTERMEDIO ALTO)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
C (USUARIO COMPETENTE)	C1 (DOMINIO OPERATIVO EFICAZ)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (MAESTRIA)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Tomado del documento Marco Común Europeo de Referencia 2002.