

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE ACTITUD HACIA EL
INGLES COMO SEGUNDA LENGUA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA (FASE PILOTO)**

William Arturo Espinel Espitia, Dayana Hernández Núñez, Andrea Hernández Quintero,

Alejandro Cortes Amaya, Alba Lucía Meneses B *

Universidad de la Sabana

* Asesora Trabajo de Grado

TABLA DE CONTENIDO

1. Contenido, 5

1.1. Resumen, 5

1.2. Abstract, 6

1.2. Marco Teórico, 7

1.3. Justificación, 47

2. Objetivos, 47

2.1. General, 48

2.2. Específicos, 48

2.3. Variables a Medir, 48

3. Método, 50

3.1. Diseño, 50

3.2. Participantes, 50

3.3. Instrumento, 50

3.4. Procedimiento, 51

4. Resultados, 54

5. Discusión, 66

6. Referencias, 70

TABLA DE APÉNDICES

Apéndice A - Escala de Actitud para Aplicación, 72

Apéndice B - Tabla de Especificaciones, 77

Apéndice C - Construcción de la Escala (Primera), 78

Apéndice D - Aplicación Preliminar, 85

Apéndice E - Análisis Factorial inicial, 90

Apéndice F - Tabla de Comunalidades, 94

Apéndice G - Modificación de la Tabla Sociodemográfica de la Escala, 96

Apéndice H - Revisión Jueces Expertos, 97

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Porcentajes de la muestra según Género, 55

Figura 2. Porcentaje de la muestra según edad, 56

Figura 3. Porcentaje de la muestra por Semestre, 56

Figura 4. Porcentaje de la muestra por Nivel de Inglés, 57

Figura 5. Porcentaje de la muestra que ha perdido un Nivel de Inglés por primera, segunda o tercera vez, 58

Resumen

Se diseñó y validó a nivel de estudio piloto, una escala de actitud hacia inglés como segunda lengua para estudiantes universitarios. Se utilizó un diseño metodológico (Polit & Hungler, 1991) con el fin de obtener indicadores de validez y confiabilidad para esta escala. La escala consta de 75 ítems. La muestra esta conformada por 100 estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad privada, que se encuentren cursando entre primero y séptimo nivel de inglés. El procedimiento fue: primero, construcción de una escala de Actitud hacia la segunda lengua Inglés en estudiantes universitarios; segundo, evaluación por experto en el tema de dominio (actitudes) y experto en psicometría; tercero, ajustes a la escala de acuerdo a las correcciones de los expertos; cuarto, aplicación preliminar a diez estudiantes con el fin de estandarizar instrucciones y establecer dificultades en la comprensión del vocabulario; quinto, ajustes a las instrucciones y a la escala (vocabulario); sexto, aplicación a la muestra piloto de 100 estudiantes de Psicología de una universidad privada. Los datos obtenidos en el análisis estadístico indican que la escala posee coeficientes de consistencia interna y global altos lo que indica que posiblemente en futuras aplicaciones se obtendrán datos semejantes; por cuanto a su validez se sugiere realizar un estudio el cual modifique o elimine los ítems que no poseen un nivel de significancia, por otro lado 56 ítems poseen un nivel de significancia del $\alpha=0.01$.

Palabras clave: aprendizaje de una segunda lengua, estudiantes universitarios, Actitudes hacia la lengua inglesa, construcción de pruebas.

Abstract

A pilot level study was designed and validated, an attitude scale towards English as a second language for university students. A methodological design was used (Polit & Hungler, 1991) with the purpose of obtaining indicators of validity and dependability for this scale. The scale consists of 75 items. The sample consists of 100 students of the psychology faculty of a private university, which are in the first to seventh level of the English course. The procedure was: first, construction of an attitude scale towards the second language, English in university students; second, evaluation by an expert in the topic of domain (attitudes) and expert in psychometric; third, adjustments to the scale according to the corrections of the experts; fourth, preliminary application to 10 students with the purpose of making standard instructions and establishing difficulties in the comprehension of the vocabulary; fifth, adjustments to the instructions and to the scale (vocabulary); sixth, application to the pilot sample of 100 psychology students of a private university. The data obtained in the statistic analysis show that the scale has high coefficients of internal and global consistency what indicates that possibly in future applications similar data will be obtained; about its validity it is recommended to make a study that will modify or eliminate the items that do not have a level of significance, on the other hand 56 items have a level of significance of $\alpha = 0.01$.

Key words: learning of a second language, university students, attitude towards the English language, and construction of tests.

Diseño y Validación de una Escala de Actitud hacia el Inglés como Segunda Lengua en Estudiantes Universitarios de Psicología de una Universidad Privada (Fase Piloto)

El propósito de la presente investigación es el estudio piloto de una batería de actitud hacia el aprendizaje de la segunda lengua en razón a que no existe un instrumento con validez y confiabilidad en castellano que permita medir estos factores en población universitaria que debe desarrollar competencia oral y escrita en el idioma Inglés.

Los seres humanos poseen la habilidad de adquirir el lenguaje; la cual es una característica única y esencialmente humana. En la infancia se aprende la gramática espontáneamente escuchando a los adultos, por esta razón se puede decir que el ser humano posee una capacidad innata para desarrollar el lenguaje y hace que se pueda comunicar con los demás de manera verbal y no verbal; y cuando no se habla el mismo idioma el ser humano busca suplir esta deficiencia aprendiendo el nuevo idioma.

Berko & Berstein (1999) consideran cinco puntos de vista, que deben ser tenidos en cuenta para comprender el proceso de adquisición de 2L: a) el punto de vista de los profesores de la lengua extranjera; b) la contribución que se hace sobre la lengua infantil; c) el punto de vista de los lingüistas; d) el punto de vista de los enfoques socioculturales y e) por último la explicación psicolingüística.

Por otra parte, se formulan las teorías conductistas propuestas por Ranta & Rand (1993) citados por Lightbown & Spada (1993), la teoría cognitiva – conativa descrita por Snow (1990) citado por Young & Perkins, (1995) y la teoría de las competencias comunicativas de Canale & Swain (1980) citados por Zhonggangao (2001).

Según Berko & Berstein (1999) desde la perspectiva de los profesores de la lengua extranjera o la 2L, el aprendiz es aquel que toma un curso de otro idioma y se caracteriza

por ser adulto o adolescente, por cometer varios errores gramaticales, morfológicos y de selección léxica; por lo cual éste grupo de aprendices nunca podrán lograr una comunicación fluida, aunque no se duda de sus avances. Los profesores de la 2L cuentan con algunos métodos para lograr el objetivo del aprendizaje de esta. Estos métodos son didácticos y modernos y hacen alternancia entre métodos gramaticales-traducción y gramaticales- directivos. Los primeros hacen referencia a que la enseñanza se logra por medio del alumno, con tareas que suponen la lectura y la traducción del idioma extranjero; y los segundos asumen la supresión del uso de la lengua materna en la clase y enfatizan en las actividades auditivas y orales del segundo idioma. Este punto de vista considera que la aptitud es una variable que influye en la adquisición de la 2L. Es así que Berko & Berstein (1999) hacen referencia al test de Carroll, el cual mide una serie de aptitudes indispensables para una viable adquisición de la 2L; estas aptitudes son memoria asociativa, asociación de sonido y símbolo, capacidad inductiva y sensibilidad gramatical. Esta medición de aptitudes mejora si el estudiante está realmente interesado en aprender la 2L, por lo tanto la actitud hace parte de la adquisición del idioma extranjero.

Otro postulado en relación con la lingüística se basa en la capacidad mostrada o en los errores cometidos por los aprendices. Según los autores anteriormente mencionados, la habilidad lingüística tiene en cuenta para el aprendizaje el vocabulario, las expresiones útiles y la conversación; y no se incluye como variables que influyen en el aprendizaje de la 2L la motivación, la aptitud, la instrucción o la ilustración.

De acuerdo con Berko & Berstein (1999) el modelo sociocultural argumenta que hablar dos lenguas consiste simplemente en una extensión de lo que realizan las

personas monolingües cuando explotan el potencial de la variabilidad lingüística. Este enfoque propone que se adquiere una 2L cuando se vive, se interactúa y se piensa en ese idioma, es decir, enfatiza en la efectividad comunicativa y la adecuación social, por lo cual el objetivo de este enfoque es comunicarse coherentemente. Esto implica participar como miembro de un grupo determinado, tomar parte en una variedad de interacciones sociales nuevas, así como establecer una identidad personal acentuada o modificada.

De acuerdo con la psicolingüística la adquisición del lenguaje es un tipo especial de procesamiento de la información o procesamiento lingüístico. Supone el análisis de un estímulo auditivo y la conexión de la secuencia analizada con una representación semántica.

Desde esta teoría Krashen (1995) propone el modelo Construcción Creativa o Modelo Teorético. Esta teoría acoge los conceptos del procesamiento de la información como son el análisis auditivo y la conexión de la secuencia analizada en adultos que estén adquiriendo la 2L y presenta cinco hipótesis que son:

Primera, la distinción entre adquisición y aprendizaje; los adultos tienen dos formas de llegar a desarrollar habilidades en una 2L, la primera habilidad es la adquisición de la 2L, ésta se desarrolla de similar manera como lo desarrollan los niños cuando adquieren su primera lengua, es decir es la manera natural de desarrollar una habilidad lingüística y es un proceso que se presenta subconscientemente. Usualmente, en este proceso no se conocen las reglas del idioma que adquirimos, simplemente sentimos que está correcto y cuando se escucha un error la persona es capaz de reconocer que hay un error pero no es consciente en donde se encuentra. La segunda forma de desarrollar la habilidad es por medio del aprendizaje del idioma, esta habilidad se refiere al conocimiento consciente

del idioma, es decir el aprendizaje se refiere al conocimiento explícito de las reglas, ser consciente de ellas y la capacidad de hablar de estas. Según Krashen (1995) se han examinado métodos de enseñanza basados en gramática y se encontró que estos métodos tienen efecto en el aprendizaje no en la adquisición, por lo tanto la corrección es útil en el aprendizaje pero no tiene efecto en la adquisición.

La segunda hipótesis del orden natural plantea que la adquisición de la gramática tiene un orden, es decir, que la estructura gramatical se adquiere en un orden predecible, pues, las estructuras tienden a ser adquiridas más temprano que otras. En una investigación realizada por Bailey, Madden & Krashen (1974) citada por Krashen (1995) se encuentra que los adultos tienen un orden natural en la adquisición de los morfemas gramaticales; y las personas que tienen dos idiomas nativos suelen demostrar las mismas dificultades en la adquisición. Además, existe un orden similar para la adquisición de la estructura gramatical, la cual se da bajo las condiciones de interacción con otras personas e inmersión en el ambiente de aprendizaje de la 2L.

La tercera hipótesis plantea que la adquisición y el aprendizaje son utilizados de manera diferente. Con la adquisición se inician los errores, pero el aprendizaje tiene la función de monitorear, la cual consiste en que el aprendizaje toma lugar para corregir el error cuando el sistema de adquisición lo ha producido. El anterior proceso puede suceder antes de escribir o hablar el idioma que se está adquiriendo, y cuando se da después del proceso se le denomina auto – reparo. Existen variaciones en el uso del monitor, por ejemplo se encuentran personas que lo sobre utilizan, es decir que siempre están revisando lo que producen y por esta razón impiden la fluidez real que se necesita para comunicar el idioma adquirido; por otro lado se encuentran las personas que no utilizan suficientemente el monitor así se conozcan las reglas y las condiciones lo

permitan; el óptimo uso del monitor es la meta pedagógica, y lo que se espera es que la utilización del monitor se haga cuando realmente es necesario y se busca que no intervenga con la comunicación, aunque Krashen (1995) menciona algunas situaciones donde es poco frecuente el uso del monitor, estas situaciones son cuando se enfatiza en la comunicación, o cuando las personas están escribiendo, pues se hace énfasis sobre el mensaje, es decir en la comunicación.

La cuarta hipótesis del input hace referencia, según Krashen (1995) a que un ser humano puede lograr una mejor adquisición si entiende el mensaje y no la forma de este, pero para lograr este proceso se debe utilizar la competencia lingüística; es decir, apropiarse del contexto social de donde proviene la 2L y de la información que se este recibiendo para la adquisición de la 2L. Otro concepto que apoya este modelo es la extra lingüística, la cual argumenta que se llega a la adquisición por medio del significado de los conceptos manejados por la 2L y como resultado se adquiere una estructura. De acuerdo con este proceso, la fluidez viene con el tiempo, es decir, no se enseña sino que la habilidad surge a partir de la experiencia que la persona tiene con la 2L. Un aspecto importante de esta hipótesis es entender la estructura del idioma que se está adquiriendo; por lo tanto para entender la estructura es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos, el primero se refiere a la adquisición y no al aprendizaje, y el segundo hace referencia a la comprensión de una estructura más avanzada que el nivel actual de competencia ($i + 1$), esto se hace con la ayuda de la competencia o de la información extra lingüística, y $i + 1$ se crea automáticamente cuando la comunicación es exitosa. Esta hipótesis es similar a la contribución psicolingüística hacia la adquisición de la 2L, es decir, que la persona aprende el idioma en el contexto, entendiendo la lógica del idioma y no conociendo la gramática de este.

La Quinta hipótesis llamada filtro afectivo plantea cómo los factores afectivos se relacionan con el proceso de la adquisición de la 2L. Desde este planteamiento, las variables que afectan el aprendizaje de la 2L son: a) la confianza en sí mismo; aquellos aprendices con confianza en sí mismos y una buena auto imagen presentan un mejor aprendizaje de la 2L; b) ansiedad; cuando los aprendices de una 2L presentan baja ansiedad personal o grupal es mejor el proceso de aprendizaje. Estos factores se pueden observar cuando se utiliza un acercamiento comunicativo, es decir, si el filtro es muy grande la persona tendrá una actitud en la que no buscará más información, así la persona no entienda el mensaje (Dulay & Buró, 1977 citados por Krashen, 1995).

Con base en estas hipótesis planteadas por Krashen (1995) se puede decir que la adquisición es el proceso primordial para incorporar una 2L. Por lo tanto es importante tener en cuenta el contexto y las variables que influyen en este proceso.

El segundo grupo de abordaje teórico es el punto de vista conductual, el cual se refiere a que todo aprendizaje ya sea verbal o no verbal, tiene su génesis en el mismo proceso, la formación de hábitos. Según Ranta & Rand (1993) citados por Lightbown & Spada (1993) todos los aprendices de 2L reciben la entrada lingüística en un ambiente y reciben un refuerzo positivo por parte del mismo, si realiza una imitación o repetición correcta de la lengua, este proceso sigue su curso hasta que se puedan formar los hábitos. Estos hábitos de 2L pueden hacer interferencia con los hábitos de la primera lengua (1L), y Ranta & Rand (1993) citados por Lightbown & Spada (1993), lo denominan errores del proceso, esta interferencia influye en las necesidades de 2L, y por lo tanto se forman los nuevos hábitos.

Según Larsen (2000) El método denominado respuesta física total, busca reducir el estrés de las personas cuando estudian una 2L, a través de la no memorización de

rutinas ni frases exactas, sino que aprenden a través de las acciones del director; es decir, son imitadores de la conducta, gestos, movimientos y solo hablan cuando se sienten preparados para hacerlo. Esto reduce la ansiedad y aumenta la motivación en ellos.

Por otro lado, la teoría cognitiva-conativa propuesta por Snow (1990), citado por Young & Perkins (1995) muestra una visión clara sobre la arquitectura del conocimiento, el cual posee tres tipos: a) estructuras conceptuales, b) habilidades procedurales y c) estrategias de aprendizaje. Las estructuras conceptuales están conformadas por conocimientos declarativos, hechos, concepciones y concepciones alternativas, es decir, son los conocimientos que se expresan de forma verbal, las conductas que realizamos y todas aquellas creencias que se utilizan para aplicar a determinadas situaciones y las creencias que pueden ser utilizadas en momentos y situaciones muy específicas. Las habilidades procedurales son aquellas que se desarrollan cuando el aprendizaje después de practicarlo se vuelve automático, un ejemplo de estas habilidades procedurales son los saludos que se practican en una 2L, los cuales se practican hasta el punto de decirlos y pensarlos en la 2L (Hello, how are you?); y las estrategias de aprendizaje son formas de procesar información, mejorar la comprensión, la retención y/o el aprendizaje. Un método que hace énfasis en el aspecto conativo es el método de la Desugestopedia, el cual busca como meta, según Larsen (2000) eliminar en los estudiantes el sentimiento de no poder ser exitoso o eliminar la asociación negativa que ellos pueden tener hacia el estudio, y así, ayudarlos a sobreponer las barreras psicológicas (actitud negativa, alta ansiedad y miedo a la presentación) que impiden el aprendizaje de una 2L.

Finalmente, dentro de las aproximaciones conductuales está el punto de vista de la competencia comunicativa propuesta por Canale & Swain (1980) citados por

Zhongganggao (2001), quienes proponen tres áreas de competencia: a) competencias lingüísticas: referidas al dominio del código del lenguaje, reglas gramaticales, formación de palabras y oraciones; b) competencia del discurso: Es el dominio de la combinación de formas y significados para unificar un texto en diferentes maneras; c) competencia de estrategia: Hace referencia al dominio del comunicador para poder suplir deficiencias en las competencias anteriores y obtener una comunicación más efectiva.

Según Larsen (2000) el método comunicativo permite a los estudiantes comunicarse en la lengua extranjera que se está aprendiendo, para ello se promueven situaciones de comunicación reales, de forma que ellos sientan que están aprendiendo algo útil para su lenguaje, lo cual hace que se mejore la actitud y el aprendizaje hacia la lengua que se está aprendiendo.

En la mayoría de las teorías de adquisición de la 2L existen variables que juegan un papel importante en la misma, entre ellas se encuentran variables como la edad de aprendizaje, el ambiente, la actitud y la motivación. Por ejemplo, en relación con la edad Ranta & Rand (1993) citados por Lightbown & Spada (1993) plantean que los aprendices mayores dependen de habilidades generales de aprendizaje, que pueden usar para aprender otros tipos de habilidades con el fin de suplir las deficiencias en otras áreas. No obstante, estas estrategias de aprendizaje difiere en cada individuo según sus habilidades y estrategias preferidas; esto quiere decir, que cuando hay libertad de aprendizaje los aprendices obtendrán mejores resultados en la 2L, por el contrario los que se encuentran forzados a una estrategia de aprendizaje, no tendrán un adecuado desenvolvimiento en 2L.

En cuanto a la variable de ambiente, Lightbown & Spada (1993) proponen tres ambientes en los cuales se puede dar el aprendizaje de la 2L los cuales son: a)

adquisición natural, b) instrucción tradicional; y c) instrucción comunicativa. La Adquisición Natural, hace alusión al contexto en el cual las personas que se hallan en el proceso de aprendizaje, se encuentran expuestas al lenguaje de trabajo o a la interacción social desde la 2L. La Instrucción Tradicional, se desarrolla en un aula de clase, en el cual un grupo de personas que se encuentran en el proceso de aprendizaje de una 2L; es orientado por una persona la cual domina el lenguaje que será aprendido por el grupo, el foco que se tiene en este ambiente de aprendizaje es en el lenguaje propiamente dicho, el objetivo se centra en el aprendizaje de vocabulario y reglas gramaticales del lenguaje. El último ambiente de aprendizaje, Instrucción Comunicativa, se desarrolla también en un salón de clase donde se encuentra un grupo determinado de aprendices los cuales se encuentran aprendiendo una 2L, enfatizando en la interacción, conversación y el uso del lenguaje.

Gardner & Lambert (1972) citados por Krashen (1995) estudiaron la actitud y la motivación en aprendices de una segunda lengua. Las motivaciones en los aprendices de una segunda lengua son variadas; algunos pueden tener una motivación instrumental, lo cual significa que el deseo de aprender es totalmente utilitario; se utiliza el aprendizaje para entrar a la universidad, obtener un empleo, o adelantar una carrera. Otros pueden tener una motivación integradora, lo cual significa que están deseosos de integrarse con la cultura, el lenguaje grupal y convertirse en parte de la sociedad; es decir, generan una actitud favorable hacia el aprendizaje de una 2L.

Según Ranta & Rand (1993) citados por Lightbown & Spada (1993) la actitud influye en el aprendizaje, a partir de la comunidad y de los hablantes de dicha lengua. Si los aprendices necesitan hablar la 2L en un rango amplio de situaciones sociales o ámbitos profesionales, ellos percibirán el valor comunicativo de ésta y además

presentarán una predisposición psicológica para adquirir competencias en ella. Por otro lado, si los aprendices tienen actitudes favorables hacia los hablantes de la lengua, ellos desearán más contacto con ellos. Esto sugiere que cuando se habla una nueva lengua, los aprendices adoptan los marcos de identidad de otro grupo cultural. Por tanto, la actitud es una variable que influye directamente en el proceso de aprendizaje de una 2L, ya sea de forma positiva o negativa

Debido a que la presente investigación tiene como propósito el diseño de una prueba de actitud hacia el aprendizaje de la 2L se profundizará en este concepto.

A continuación se presentan diferentes definiciones de actitudes, que han sido realizadas por algunos investigadores; así mismo, en este orden, se mostrarán los componentes de la actitud según Upshaw (1968) citado por Batista (1982); el modelo teórico de los cuatro rasgos esenciales de la actitud de Zanna & Rempel (1988); del cual se desglosan tres teorías a partir del cuarto rasgo esencial; el cual hace referencia al desarrollo de las actitudes a partir de tres informaciones la cognoscitiva, afectiva y comportamental, es así que Fishbein & Ajzen (1975) presenta la teoría de la acción razonada apoyando la información cognoscitiva; así mismo Zajonc (1968) propone la teoría de la exposición pura explicando la información afectiva; y Bem (1970) citado por Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002) presenta la teoría de la Autopercepción orientándose hacia la información comportamental; también se presentará un segundo modelo el cual se orienta hacia la función de las actitudes propuesto por Katz (1960), citado por Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002); y por último se desarrollará dos modelos que sustentan las modificaciones de la actitud los cuales son: el modelo heurístico – Sistemático de Chaiken (1987) citado por Worchel, Cooper, Goethals &

Olson (2002) y el modelo de la verosimilitud de la elaboración de Petty & Cacioppo (1986) citado por Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002).

Las consecuencias de las actitudes son las que explican la importancia del concepto en las teorías e investigaciones de la psicología social. Los psicólogos sociales dirigen la atención a las actitudes porque las evaluaciones de los objetos tienen efectos significativos en las percepciones, las emociones y la conducta (Worchel, Cooper, Goethals & Olson, 2002). Es así que las actitudes han sido un objeto de estudio para los psicólogos sociales y desde este punto de partida se han encontrado definiciones simples como la que realiza Bem (1970) citado por Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002) la cual dice que es lo que gusta o no gusta; o por otro lado existen definiciones complejas, donde se dice que es un estado mental o neuronal dispuesto, organizado por medio de la experiencia, que ejerce una influencia rectora o dinámica en la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona (Allport, 1933).

Por otro lado se puede hacer una distinción entre dos grupos de autores, el primer grupo está compuesto por los autores: Thurstone (1931), Thomas & Znanieche (1918), La Pierre (1934), Newcomb (1964) y Hollander (1978) citados por Batista (1982) quienes enfatizan en la actitud como una predisposición a actuar de determinada manera hacia un objeto y situación; y un segundo grupo compuesto por los autores Dobb (1947), Secord & Backman (1964) autores citados por Batista (1982) y Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002) quienes hacen referencia al juicio evaluativo que orienta la acción.

Teniendo en cuenta lo anterior, el primer grupo define la actitud como una predisposición, tendencia o inclinación anticipatorio favorable o desfavorable a ejecutar una respuesta actual o potencial, la cual está condicionada socialmente debido a un

aprendizaje previo, es así que esta predisposición orienta la acción frente a objetos, situaciones y/o personas.

El segundo grupo da una visión de la actitud como un juicio evaluativo, es decir, la actitud es una relación evaluativa basada en conceptos evaluativos (bueno o malo) de un objeto, que están cercanamente relacionadas a cogniciones y sentimientos de un individuo que predisponen la acción hacia el objeto en su medio.

Con base en los enfoques anteriormente mencionados Curtis (1971) citado por Batista (1982) integra la definición de actitud afirmando que es una predisposición a obrar, pensar y sentir en relación a los objetos, situaciones y personas. Esta definición da bases conceptuales para que Upshaw (1968) citado por Batista (1982), defina tres componentes que son fundamentales para la construcción del concepto de la actitud, estos componentes son los conocimientos, los sentimientos y las acciones; por lo tanto estos niveles que conforman la actitud son el nivel cognoscitivo, el nivel afectivo y el nivel conductual o comportamental.

Upshaw (1968) citado por Batista (1982) afirma que estas fuentes componen la actitud en tres niveles, es decir que los componentes de la actitud son: a). el nivel cognoscitivo; b) nivel afectivo; y c) nivel Comportamental.

De acuerdo con el autor citado anteriormente, el primer nivel que compone la actitud es el nivel cognoscitivo (conocimiento, información, percepción, creencias, etc.) el cual se refiere a como es percibido el objeto de la actitud. Las características fundamentales de este componente es que se refiere a la propiedad de una creencia. Ejemplos de este componente son los siguientes: a) el grado hasta el cual el objeto es percibido como poseedor de una característica determinada. b) la ocurrencia diferencial de varias

características en el objeto. c) el grado de seguridad con que se le atribuye características a un objeto.

El segundo nivel, el afectivo, se focaliza en las emociones y hace referencia a los sentimientos que se tiene con respecto al objeto psicológico. Este componente ha sido concebido como el elemento central de una actitud, y es lo que las escalas clásicas de actitudes miden. Al hablar de este componente el investigador se refiere a lo favorable o desfavorable del afecto. Al construir una escala de actitud con énfasis en lo afectivo, se enfatiza como elemento fundamental la expresión por parte de los sujetos de algún grado de orientación en pro o en contra del objeto.

Por último, el componente comportamental o conductual se centra en las intenciones y acciones de un sujeto hacia unos objetos, situaciones o personas y se refiere a la tendencia general de comportamiento con respecto al objeto; este es el componente más fácil de medir. Por tendencia general de comportamiento se entiende lo que la persona hace, sostiene o facilita con respecto al objeto. Es evidente que la acción frente al objeto depende de lo que la persona crea (cognición) y su involucramiento afectivo ante el objeto. Cuando se considera este factor en una escala de actitudes, se indaga por el deseo para ejecutar una acción, permitirla o facilitarla. Los ítems se refieren habitualmente al apoyo o rechazo a una acción guiada hacia el objeto.

El primer modelo teórico descrito en esta investigación es el propuesto por Zanna & Rempel (1988) el cual explica el constructo de la actitud identificando cuatro rasgos esenciales del concepto.

El primer rasgo dice que las actitudes se refieren a un estímulo; es decir siempre tiene un referente, las actitudes siempre se dirigen a un objetivo (un asunto, una conducta, una persona, un grupo o cualquier otro aspecto identificable del medio); el

segundo rasgo dice que las actitudes se refieren a las evaluaciones que hacen los individuos de los objetivos. Son juicios en el contexto de una dimensión evaluativa (de lo bueno a lo malo) que reflejan impresiones agradables o desagradables hacia los objetos. A partir de este rasgo surge la medición de las actitudes.

El tercer rasgo expresa que las actitudes están representadas en la memoria, por esa razón, se ajustan a la red o estructura de representaciones en la memoria (Pratkanis & Greenwald, 1989 citados por Zanna, 1994), con base en este rasgo, las actitudes también difieren en cuanto al grado de dificultad para recuperarlas de la memoria, un concepto al que se ha llamado accesibilidad de las actitudes (Fazio, 1990), donde las actitudes muy accesibles son más consecuenciales que las inaccesibles; es decir, tienen un efecto más poderoso en el procesamiento de la información y en la conducta. El cuarto y último rasgo de las actitudes es que se desarrollan a partir de la información cognoscitiva, afectiva y conductual; esto significa que las evaluaciones de los objetos se basan en el conocimiento y las ideas sobre ellos (información cognoscitiva); reacciones emocionales y sentimientos (información afectiva); y conductas y repuestas anteriores (información conductual). A menudo, las actitudes se basan en estas tres fuentes de información, aunque no siempre sean congruentes. A pesar de las incongruencias entre las tres fuentes, las actitudes representan un concepto que integra cognición, afecto y comportamiento (Zanna & Rempel, 1988). Es a partir de este último rasgo surgen tres teorías que sustentan cada una de las informaciones presentadas la cuales serán expuestas a continuación.

La primera teoría explica el componente cognoscitivo de la actitud a partir de la información cognoscitiva (Fishbein & Ajzen, 1975). Con base en la información cognoscitiva Fishbein & Ajzen (1975) proponen la teoría de la acción razonada de la

cual se deriva una fórmula para medir las actitudes. Esta información, propone que los individuos se consideran seres racionales, pensadores deliberados que actúan a partir de conocimientos, a partir de esta idea Fishbein & Ajzen (1975) desarrollaron la teoría acción razonada, la cual se explicará a continuación.

Para desarrollar la teoría acción razonada Fishbein & Ajzen (1975) plantearon la hipótesis de que las actitudes están determinadas por las características que los observadores asocian con un objeto, sus creencias acerca del objeto; es decir, una actitud está determinada por cualquier característica que parezca importante a los individuos, vienen a la mente fácil y rápidamente cuando se piensa en el objeto, sopesadas por el hecho de si son características buenas o malas.

Fishbein & Ajzen (1975) presentaron una fórmula específica del cómo se integran las creencias importantes de los individuos para formar una actitud general. La fórmula es: $A_o = \sum_{i=1}^n b_i e_i$ en la que A_o es la actitud hacia el objeto, Σ significa "suma de todo", b_i es la creencia, i sobre el objeto, e_i es la evaluación de las características involucradas en la creencia i y n es el número de creencias importantes. Cada convicción (b) es una probabilidad de 0 a 1 que manifiesta la certeza con la que se relaciona la característica con el objeto (la intensidad de la creencia). Cada evaluación (e) es una valoración de -3 a $+3$, que refleja el valor positivo o negativo de la característica. Parece poco probable que se calcule las actitudes de esta manera. La noción de que una parte sustancial de creencias positivas o negativas equivalen a actitudes positivas o negativas no es muy equivocada, en efecto los investigadores que han puesto a prueba la teoría de la acción razonada encontraron buenos fundamentos para la relación hipotética entre creencias y actitudes hacia los métodos de control natal, los candidatos políticos y los grupos

raciales (Fishbein & Ajzen, 1975). Por lo tanto, si las actitudes se basan en las creencias, entonces comprender la formación de actitudes demanda que se considere los orígenes de las creencias.

Para explicar lo anterior Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002) afirman que existen dos categorías principales de creencias: Las basadas en experiencias personales directas con el objeto y las que se basan en información indirecta obtenida de otras personas. Con respecto a la experiencia directa, muchas de las creencias vienen del contacto con los objetos y las personas; cada una de estas creencias comprende la asociación de características con un objeto.

Fazio & Zanna (1981) también afirma que las actitudes basadas en experiencias directas con un objeto son más accesibles (se traen con mayor facilidad a la mente), se retienen mejor y son más claras que las actitudes basadas en experiencias indirectas. Fazio & Zanna (1981) aseguran que las actitudes basadas en las experiencias directas también predicen mejor las conductas que las basadas en información indirecta; esto quiere decir que las personas confían más en sus propias sensaciones que en la información que puedan dar los demás. En cuanto a la información indirecta, la primera exposición que se da es la información proveniente de los padres, quienes ejercen una profunda influencia en los niños, y son los que comparten muchas creencias de sus progenitores. También hay una gran influencia de los amigos, los compañeros de clase quienes ejercen influencia importante en las actitudes; los camaradas fungen como grupo de referencia, el grupo cuyas ideas, actitudes y conductas proporcionan un criterio para compararnos.

La segunda teoría surge a partir de la idea que el afecto se puede vincular a los objetos de manera independiente al conocimiento, es así que las personas tienen

sentimientos buenos o malos acerca de un objeto por razones que no atañen a las creencias o sus propios pensamientos. Por tal razón Zajonc (1968), propone la teoría de la exposición pura, la cual apoya la información afectiva y argumenta que la exposición repetida a un objeto conduce a una actitud más favorable hacia este; es decir, la familiaridad enseña el aprecio, en vez del desprecio. Este proceso presenta algunas limitaciones Bornstein (1989) citado por Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002) ; por ejemplo, después de un gran número de repeticiones, el agrado puede estabilizarse y/o algunas veces se reduce; además, el efecto no ocurre siempre si un estímulo ya es desagradable desde el principio, lo que significa que la exposición repetida a un estímulo desagradable no da como resultado un aumento en el agrado e incluso conduce a un gran desagrado (Perlman & Oskamp,1971 citado por Worchel, Cooper, Goethals & Olson , 2002). Si un estímulo es desagradable, su exposición no es placentera, sirve como castigo y da como resultado un afecto aún más negativo asociado al objeto. A pesar de estas limitaciones, el efecto de la exposición pura es un fenómeno confiable y generalizable; la simple exposición, sin ninguna ganancia de conocimiento o información, da como resultado sentimientos más favorables hacia un objeto y tal afecto se manifiesta como evaluaciones más positivas (Worchel, Cooper, Goethals & Olson, 2002).

Esta teoría de la exposición pura explica la formación de las actitudes en las personas y argumenta que las respuestas de afecto o evaluación de la actitud son más primitivas que las que se relacionan con la cognición (muchas especies, además de los seres humanos, experimentan afecto, pero pocas piensan en una manera que siquiera se aproxime a la cognición humana). En un sentido evolutivo, las reacciones afectivas son anteriores o más elementales que las cognitivas.

Zajonc (1968) afirma que las respuestas afectivas básicas (agrado o desagrado) ocurren antes que el individuo este consciente del objeto (antes de la categorización y reconocimiento).

Según Zajonc (1968), las actitudes se elaboran de forma fácil y rápida, y esto es apoyado por Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002) quienes afirman que en las personas se forman actitudes de manera rápida y sin esfuerzo, además son capaces de evaluar objetos a partir de relativamente poca información y sin deliberación. Es así que las actitudes se defienden con firmeza frente a un objeto o situación, en pocas palabras, se resguardan las actitudes del cambio mediante mecanismos como la replica, la omisión de información y la racionalización; aunque las actitudes cambian, hay una resistencia psicológica a hacerlo (Zajonc, 1968).

Este mismo autor afirma que estas cualidades de las actitudes (formación rápida y sin esfuerzo con resistencia al cambio) revelan que cumplen funciones psicológicas importantes. Además las actitudes cumplen una función de supervivencia crucial, debido a que motivan conductas congruentes con la evaluación, es característico que un individuo se acerque a lo que evalúa de manera favorable y evite lo que reprueba. Si las actitudes buenas surgen cuando se encuentra alguna satisfacción en los objetos y las desfavorables aparecen cuando estos objetos son hostigadores, el acercamiento o la evitación que incitan sirven para aumentar la recompensa y disminuir el castigo. Para los seres vivos es imperativo identificar rápidamente las amenazas del ambiente tanto como las posibles fuentes de recompensa (Worchel, Cooper, Goethals & Olson, 2002). Las actitudes cumplen estos objetivos guardando en la memoria un resumen de las evaluaciones de los estímulos.

La tercera teoría es llamada autopercepción de Bem (1970) citado por Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002), quien postuló que las personas hacen juicios acerca del yo de igual manera a como los hacemos con los demás; es decir, se infieren estados internos a partir de conductas elegidas en forma libre. Si una persona ve a alguien dar dinero para caridad, infiere que es generoso, así mismo, si esta misma persona medita en sus acciones pasadas en cierto campo o hacia ciertos objetos, infiere un estado interno congruente con su proceder; “hice una donación voluntaria para caridad, por tanto soy generoso” (p. 135). La autopercepción de las actitudes a partir de las conductas es más probable cuando esas actitudes se formaron recientemente, son débiles o son ambiguas. Una vez que se tiene una evaluación accesible intensa, no se analizan las conductas pertinentes para conocer nuestra actitud, pero cuando las actitudes son débiles, los procesos de autopercepción sirven para inferir nuestra posición.

El segundo modelo que aporta a la revisión teórica de la investigación es el que explica la función de las actitudes en las personas, el cual fue propuesto por Katz (1960), citado por Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002).

Katz (1960), citado por Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002) identificó cuatro funciones posibles de las actitudes, a) función utilitaria; b) función de conocimiento; c) función expresiva del valor; y, d) función defensiva del ego. La primera se refiere a que las actitudes sirven para maximizar las recompensas y minimizar los castigos. La segunda propone que las actitudes permiten que los observadores comprendan su entorno al proporcionar evaluaciones resumidas de objetos y grupos de objetos; la tercera hace referencia a que las actitudes algunas veces comunican los valores y la identidad de los individuos hacia los demás; y finalmente la función defensiva del ego

afirma que las actitudes nos sirven para evadir verdades dolorosas que se han construido a partir de la experiencia.

Los últimos modelos teóricos, el heurístico – Sistemático y la verosimilitud de la elaboración, quedan un abordaje al cambio de las actitudes son presentados por los autores Chaiken (1987) y Petty & Cacioppo (1986) citados por Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002) respectivamente; estos modelos plantean dos tipos de cambio o modificación de conducta , a través de la manera del como el mensaje produce este; uno de estos tipos es por medio de un mensaje sólido y convincente, el cual produce el cambio a través de sus propias virtudes, a este tipo de cambio se denomina persuasión racional; y el segundo es a través de la recepción de un mensaje sin examinar minuciosamente, pero que en ese mensaje a un rasgo que muestra la posición y se convierte en valida.

El modelo heurístico – sistemático propuesto por Chaiken (1987) citado por Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002) plantea que se posee dos tipos de procesamientos, los cuales son: a) procesamiento sistemático; y b) procesamiento heurístico. El primero hace referencia a una situación de persuasión la cual muestra un análisis cuidadoso de la información relevante, esto se logra cuando la persona se encuentra bastante motiva para realizar este análisis; el segundo procesamiento ocurre cuando las personas adoptan o rechazan las posiciones de los mensajes debido a los heurísticos cognoscitivos; es decir a través de las reglas simples y prácticas; y no tanto al análisis minucioso. La heurística ayuda a simplificar por medio de reglas sencillas que ayudan a realizar juicios rápidos, pero en ocasiones puede llevar a errores; pero este análisis poco cuidadoso se debe a baja motivación o capacidad del sujeto para centrarse en los argumentos del mensaje.

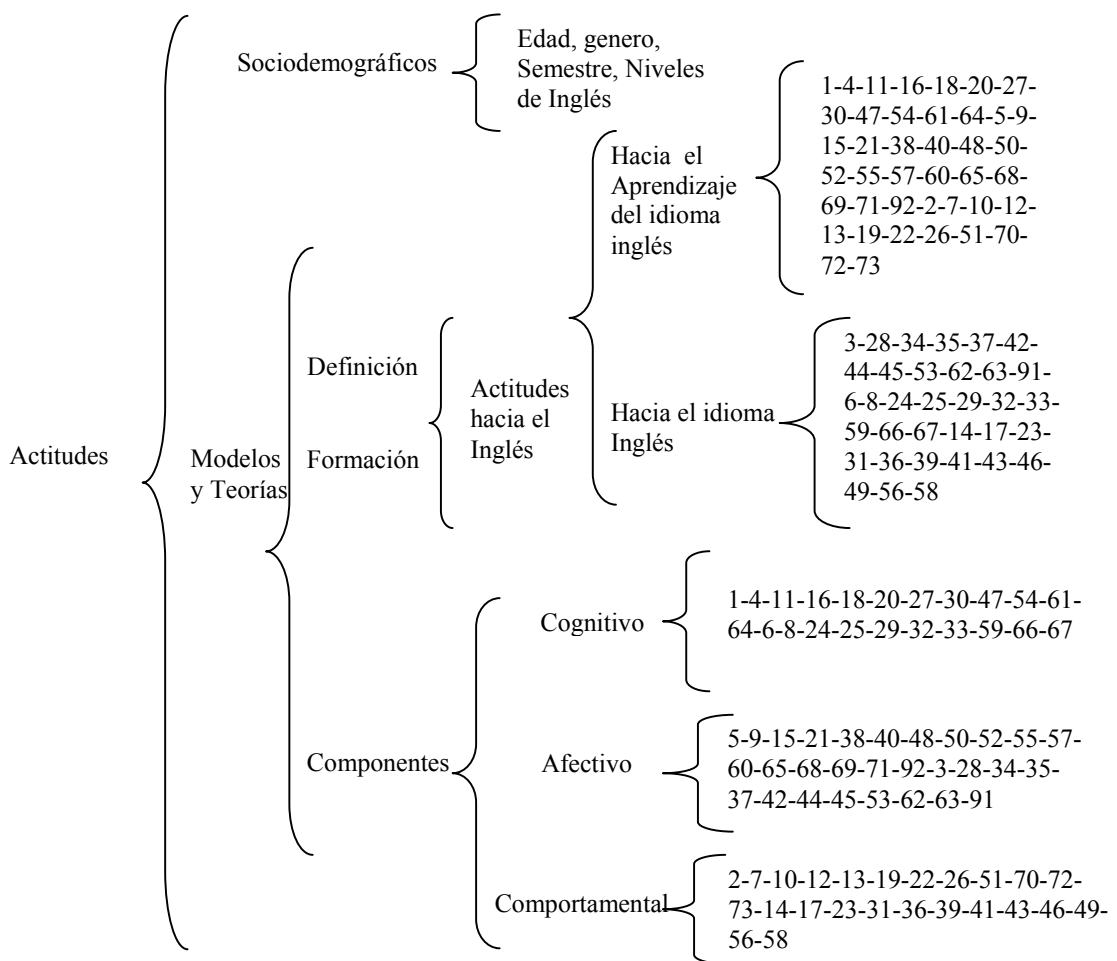
Por otro lado, el modelo presentado por Petty & Cacioppo (1986) citado por Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002) y denominado de la verosimilitud de la elaboración, diferencia entre dos tipos de ruta, la cual se llamaron: a) ruta central de la persuasión; y b) ruta periférica a la persuasión; la ruta central se refiere a que el cambio o modificación de la conducta se debe a los razonamientos o análisis de la información; y la segunda ruta, la periférica, ocurre cuando la modificación de la conducta se desprende de los factores no cognoscitivos que a su vez dependen de las claves periféricas que reducen el mensaje para poder realizar juicios rápidos.

Como se puede observar estos dos modelos teóricos del cambio de actitud son muy similares, presentando en uno, dos procesamientos, y por el otro dos rutas, en donde el cambio de la actitud se desprende de las bases sólidas del mensaje y el otro dependerá de la heurística o claves periféricas, que ayudan a simplificar el mundo; estas claves periféricas y la heurística se refieren específicamente a la experiencia, lo agradable, atractivo y al número de argumentos dentro del mensaje, este último genera mayor aceptación por su extensión.

Luego de la revisión teórica de los modelos y teorías que explican la actitud, los investigadores medirán las actitudes de acuerdo al modelo presentado por Zanna & Rempel (1988), el cual propone los cuatro rasgos esenciales de las actitudes los cuales son: a) las actitudes se refieren a un estímulo; b) las actitudes se refieren a las evaluaciones; c) las actitudes se encuentran representadas en la memoria; y d) las actitudes se desarrollan a partir de tres informaciones, cognoscitiva, afectiva y comportamental; de forma tal que las evaluaciones de los objetos situaciones y personas se basan en el conocimiento, sentimientos y conductas o respuestas anteriores. Por tal motivo se diseñará la escala a partir de las tres informaciones que componen la actitud

(Cognitivo, Afectivo y Comportamental), y se tomará la definición de Medellín (2001) para conceptualizar la actitud; según este autor, una actitud puede definirse como una predisposición aprendida a reaccionar de forma consistente y de manera positiva o negativa hacia un estímulo determinado, bien sea sujetos, situaciones, objetos y/o símbolos; en esta investigación será hacia el idioma y hacia el aprendizaje de una 2L; es decir hacia el inglés como segunda lengua.

A partir de lo dicho anteriormente, se procede a presentar la red nomológica que hará resaltar o sobresalir las diferentes variables de donde van a generarse los indicadores con sus diferentes preguntas o ítems:



A continuación se presentan algunas investigaciones que han medido las actitudes hacia el aprendizaje de una 2L. López (1988) realizó una investigación cuyo objetivo fue evaluar las actitudes afectivas que los bilingües mantenían respecto a cada una de las lenguas; este tipo de escala fue elaborado por Gardner & Smythe (1975) citada por López (1988). El diseño de esta evaluación se centró en el estilo de evaluación de escala Likert, la cual indaga sobre los acuerdos y desacuerdos que tenga el individuo frente a lo que se este indagando en la escala. López (1988) para el diseño de esta escala tuvo en cuenta los siguientes constructos: a) actitudes respecto a las lenguas y sus usuarios; b) motivación para hablar una segunda lengua; c) confianza lingüística del sujeto en la segunda lengua; d) grado de ansiedad que experimenta al hablar, donde una de las categorías de mayor incidencia cuando se habla una segunda lengua fueron las actitudes respecto a las lenguas y sus usuarios, y la confianza lingüística del sujeto en la segunda lengua, ya que estas dos categorías se relacionan con las otras categorías y pueden generar bloqueo en proceso en el cual se encuentran los estudiantes.

Madrid (1999) tomó en cuenta la investigación hecha por López (1988), e indagó sobre los factores actitudinales y motivacionales en el aula de idiomas. Madrid (1999) tuvo en cuenta las actitudes de los estudiantes en relación con diferentes factores, como las categorías de antecedentes causales de la motivación, motivos dominantes, influencia del ambiente en la motivación del estudiante, personalidad entre otros. Se ha presentado como resultado de este acercamiento el conocer las teorías y paradigmas más importantes sobre la motivación y actitud, elaborar un modelo que permita investigar los estados motivacionales y actitudinales de los estudiantes en el aula de Lengua Extranjera e investigar algunos factores motivacionales y actitudinales de los estudiantes y su incidencia en el aula de Lengua Extranjera. Según Madrid (1999), la actitud y la

motivación de una persona no se pueden medir directamente, todo lo que se puede observar es la conducta y el ambiente en el que dicha persona actúa, es decir en este ambiente se presentan procesos intrínsecos donde se incluyen necesidades, intenciones, objetivos, entre otros y se puede decir que la aparente elección entre una serie de posibilidades de acción, es un primer indicador de actitud y motivación; esto significa, según Madrid (1999) que pueda que la elección, la persistencia, la motivación intrínseca y el nivel de actividad estén reflejados en la actitud y esta a su vez, en el nivel de rendimiento. Como se pudo observar y confirmar en la anterior investigación, la actitud es el constructo más importante en una situación de aprendizaje en los estudiantes, y sabiendo que las actitudes se pueden modificar o cambiar a través del proceso de persuasión, se espera que con este estudio se pueda modificar la actitud y mejorar el rendimiento de los estudiantes en inglés en el aula de clase.

Según el estudio presentado por Iriarte y Jiménez (S.F) se destacan tres fases del proceso motivacional. La primera fase es la motivación inicial la cual refleja el estado mental del sujeto que se ve afectado por posibles necesidades personales, por sus experiencias previas sobre la meta que se propone, por sus creencias, opiniones y percepciones. Estos factores personales generan determinadas actitudes e intereses hacia la meta, por lo tanto las actitudes se convierten en el eje principal o en el motor esencial de la motivación, ya que sin una actitud no se puede generar la motivación. La segunda fase es llamada la motivación accional la cual depende de la inicial (Las actitudes), y actúa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta fase, los estados motivacionales sufren importantes cambios y aumentan, se mantienen o disminuyen dependiendo del tipo de situaciones de enseñanza y aprendizaje que experimentan los sujetos; esto significa que a partir de las actitudes de las personas frente a las

situaciones, experiencias y objetos que el individuo tiene, logra aumentar o disminuir sus estados motivacionales; y a través de nuevas situaciones que pueden experimentar los sujetos se puede modificar la actitud a través de la persuasión. Finalmente se presenta la última fase llamada la motivación post – accional la cual ocurre en la fase final del ciclo y se da cuando el sujeto ha conseguido la meta en mayor o menor grado (Madrid, 1999).

Las anteriores investigaciones dan bases sólidas para inferir que se puede realizar una escala de actitudes hacia el inglés como segunda lengua, por lo tanto el propósito de este estudio es el de construir un instrumento que mida las actitudes hacia el inglés como segunda lengua; y los autores presentarán una reseña de las teorías y métodos a tener en cuenta para la construcción de pruebas psicológicas en general y de actitudes en particular.

Cuando se realiza una medición psicológica a través de un test se busca como objetivo una estimación de la magnitud de un atributo de las personas con base en las respuestas de las personas evaluadas; por tal motivo la psicología se ha visto obligada a proponer modelos que interpreten dichas respuestas, entre las cuales se encuentran la Teoría Clásica de los Test (TCT) y la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).

Según Jiménez, Herrera & Sánchez (2001) la TCT es un modelo que busca brindar la mejor estimación de los componentes de un puntaje de un individuo; estos componentes son; a) la puntuación verdadera o magnitud del atributo (T_{ij}); y b) el error de medida (E_{ij}), los cuales al sumarlos o adicionarlos se obtiene la puntuación del individuo evaluado i en una prueba j (X_{ij}). La anterior relación se puede expresar de la siguiente manera: $X_{ij} = T_{ij} + E_{ij}$.

El primer componente, T_{ij} , es un parámetro fijo mientras que el segundo, E_{ij} es un parámetro aleatorio; cuando los dos componentes se relacionan y se sobreponen, se obtienen o surgen supuestos los cuales se dividen en dos categorías; en la primera se observan dos errores; a) los errores se distribuyen normalmente, y, b) la media de los errores es igual a cero; esto significa que existe una probabilidad para la estimación, la cual debe ser adecuada; y también se espera que el valor de los errores sea cero. Lo anterior se convierte en uno de los principales supuestos de la TCT.

En la segunda categoría se encuentran la relación entre los errores y la relación entre estos y la magnitud del atributo que se mide. De esta categoría surgen tres supuestos; el primero afirma que el error no depende de la puntuación verdadera, es decir que no hay relación entre la puntuación y los errores que afectan la medida. El segundo, dice que los errores de dos medidas que buscan evaluar el mismo atributo son independientes entre sí; es decir, hay dos pruebas que estadísticamente son iguales, son muestras independientes que dependen de una misma categoría con posibles manifestaciones del mismo atributo. Y el tercer supuesto también hace referencia a dos pruebas o a las pruebas paralelas, pero enfocándose a la independencia entre los errores de una prueba y la puntuación de la otra prueba; es decir los errores de la prueba uno no inciden en la puntuación verdadera de la prueba dos.

También es importante lograr obtener la consistencia y utilidad en el instrumento que está midiendo el atributo deseado; para lograr esto, se hace necesario que cada uno de los ítems reporten la información del atributo a evaluar, y así se obtiene la magnitud del atributo o la puntuación. Esto quiere decir, que cada ítem para que alcance el éxito es necesario que tenga una característica primordial, que el ítem esté relacionado con la magnitud del atributo que la prueba va a medir; esta característica se divide en tres, las

cuales son: a) la relación entre la probabilidad de éxito de un ítem y la magnitud del atributo es monótona, b) las puntuaciones en los ítems son linealmente aditivas, y, c) los ítems de una prueba en su conjunto, miden el atributo deseado. En el primero existe una relación monótona entre las dos variables, es decir que la magnitud estimada del atributo es sujeta o depende del valor del atributo medido. El segundo supuesto afirma que el valor calculado de la magnitud del atributo es la suma de las respuestas correctas a los ítems de la prueba, aunque en el diseño de esta investigación no existen preguntas correctas o incorrectas; y el tercer y último supuesto, significa que la medida del atributo esta sometida a la conjugación de las puntuaciones de todos los ítems que componen el instrumento de medida.

Luego de haber obtenido la consistencia y utilidad de los resultados, se debe alcanzar la estimación de la magnitud del atributo; para lograrlo se debe comparar la puntuación del examinado con la puntuación global de todo los examinados; para esto se debe transformar la media del grupo en un valor convencional y lo mismo se hace con la desviación estándar; convertirla a un valor convencional; esta transformación se conoce como puntaje típico o puntaje estándar. Para obtener la transformación se puede lograr a través de la siguiente expresión $T_i = (X_i - x / s) * \sigma + \mu$, donde T_i es el puntaje estándar para cualquier evaluado, X_i es el puntaje bruto del mismo examinado en la prueba, x y s son la media y la desviación estándar de los puntajes brutos; y σ y μ son la desviación estándar y la media de la nueva escala.

Pero para poder arrojar resultados útiles la confiabilidad y la validez se convierten en la principal fuente, por lo tanto, la confiabilidad es consistencia y se ve afectada por los errores aleatorios, mientras que la validez se ve afectada por los errores sistemáticos y se

ve más relacionada con la exactitud. Según Jiménez, Herrera & Sánchez (2001) las medidas que están afectadas por el error aleatorio producen resultados menos consistentes o menos confiables; mientras que las medidas afectadas por errores sistemáticos producen resultados sesgados no válidos; por lo tanto la confiabilidad puede definirse como la cantidad de varianza observada que es verdadera o que no se deba al error aleatorio y se puede expresar estadísticamente de la siguiente manera: $\rho_{XX} = \sigma_T / \sigma_X$, en la cual ρ_{XX} es la confiabilidad de la prueba. Para lograr obtener la varianza verdadera se debe realizar una correlación entre las puntuaciones observadas entre pruebas paralelas, en una misma prueba aplicada en momentos diferentes o entre mitades de una prueba. De lo anterior se desarrollan procedimientos como “equivalencia de formas paralelas”, “test – retest” y “dos mitades”; también existen otros procedimientos para la estimación de la confiabilidad estos son el coeficiente Alfa propuesto por Cronbach y el coeficiente Kuder-Richardson desarrollados por Kuder y Richardson; siendo el primero el cual se aplicará para obtener la estimación de la confiabilidad.

Por el otro lado en la validez se distinguen diferentes formas de validez, entre las cuales se encuentran: la concurrente, la predictiva, la de contenido y la de constructo. Las dos primeras hacen referencia a la correlación entre los puntajes obtenidos en una prueba y algún criterio externo de interés; estas son llamadas por la American Psychological Association (APA) Validez relacionada con criterio (Jiménez, Herrera & Sánchez 2001). Según estos autores, la validez de contenido busca evaluar el grado en el cual los componentes de la prueba miden el atributo que se quiere medir en su totalidad. La validez de constructo pretende evaluar las hipótesis teóricas sobre los constructos que

buscan medir la prueba y sus relaciones entre sí; es de resaltar que el procedimiento más conocido para evaluarla es el análisis factorial.

Como se dijo anteriormente, desde la consistencia y utilidad de la información del atributo que se está midiendo, se obtiene la magnitud del atributo. Pero para lograr esto es necesario centrar la atención en la dificultad y discriminación, características de los ítems que dan los parámetros a los mismos. Por lo tanto, se hace muy importante definir los conceptos de dificultad y discriminación. Se entiende por dificultad el grado de exigencia que es necesario para resolver correctamente el ítem; es decir, que esta característica se obtiene mediante la proporción de aciertos que tengan los examinados en cada uno de los ítems.

Según Jiménez, Herrera & Sánchez (2001) la dificultad se expresa en la siguiente fórmula: $\rho = v / w$, en donde ρ es la estimación de la dificultad del ítem, v es el número de personas que acertaron al ítem, y w es el número de personas que lo respondieron. Por otro lado, la discriminación se define como la capacidad del ítem para diferenciar aquellos examinados que muestran mayor magnitud de atributo, de los que muestran menor magnitud de atributo evaluado.

Como se dijo anteriormente, el procedimiento más conocido para evaluar la validez es el análisis factorial, la cual es una estrategia estadística multivariada cuyo propósito fundamental es definir una estructura subyacente en una matriz de datos (Medellín, 2001). En este caso se busca la aplicación de esta, a la validación de una prueba, para determinar el número y la naturaleza de las variables que sustentan las medidas.

Para obtener la validez ya en concreto; se busca obtener el coeficiente de validez (Coeficiente de correlación de Pearson), el cual es un coeficiente de correlación que

proporciona una medida de relación entre las puntuaciones de la prueba y las puntuaciones en la medida criterio; así mismo se halla las puntuaciones de las subpruebas y las puntuaciones de cada individuo en la medida criterio; posteriormente se procederá a realizar el análisis factorial el cual brinda la ubicación de cada uno de los ítems en cada variable o componente, estos resultados junto con los resultados de las correlaciones ítem – prueba e ítem – subprueba brinda indicios para saber si la escala o el instrumento posee validez de constructo.

A continuación se busca explicar el procedimiento a llevar, para obtener el análisis factorial de la escala a utilizar.

El análisis factorial puede identificar por separado las dimensiones que conforman la estructura de una prueba y determinar qué cantidad de cada variable es explicada por cada dimensión (Medellín, 2001). Cuando las dimensiones y la explicación de cada variable están establecidas, se han cumplido los objetivos del análisis factorial, que son según este autor agrupar y reducir los datos a través de la interpretación y comprensión de las dimensiones de cada variable. Así se permite describir en un número más pequeño los conceptos que forman parte de las variables iniciales u originales; y la reducción de datos consiste en calcular un puntaje para cada dimensión, sustituyendo las variables originales.

Un concepto que se utiliza con frecuencia en un análisis factorial es el de Matriz, la cual es una configuración rectangular de números o símbolos que pueden tener cualquier dimensión, concepto clave en un diseño de análisis factorial. Este tipo de análisis consta de tres decisiones: a) el cálculo de los datos que ingresan (Matriz de correlaciones), b) el número de variables, la escala de medida de las variables y el tipo de variables permitido, y, c) el tamaño de la muestra. El primer paso es calcular la matriz de

correlaciones entre las variables que el investigador considera debe incluir; luego se debe estudiar si las variables tienen una alta correlación entre sí, lo cual es un requisito importante para el análisis factorial. Una matriz puede ser de dos tipos: R o Q; la matriz R es aquella en donde se establecen relaciones entre variables y el tipo Q es aquella que determina asociaciones entre los sujetos que responden; en cualquiera de los casos, el propósito de la matriz es agrupar ya sean variables o sean sujetos. En el análisis R posiblemente se pueden ver las variables que tengan características semejantes y que a través del análisis factorial terminarán asociándose; por otro lado, el análisis Q, identifica los grupos de sujetos que muestren patrones semejantes en las variables incluidas anteriormente en el análisis. Para establecer el grado de asociación entre variables (R) existen muchos métodos; pero son utilizados con mayor frecuencia el método determinante de la matriz de correlaciones y la correlación múltiple. En el primero, los índices bajos mostrarán una intercorrelación alta entre las variables; y en la correlación múltiple, los coeficientes deben ser altas, ya que en el análisis factorial, la correlación múltiple se toma al cuadrado como valores iniciales de comunalidad, y el tipo Q se basa en intercorrelaciones entre los sujetos (Medellín, 2001).

El investigador es quien decide que variables va a incluir dentro de la prueba, esto depende del marco conceptual, que sustente la misma y del número de atributos que pretenda medir. El análisis factorial recomienda que por cada factor que haya, se debe tener aproximadamente 30 variables y por cada variable se recomienda una muestra de 5 a 10 personas; para llegar a seleccionar el tamaño de la muestra se tienen diferentes propuestas, por ejemplo Nunnally (1991), Hair & sus colaboradores (1998) citados por Medellín (2001) proponen como tamaño muestral aceptable una razón de 10 sujetos por cada variable; pero en otros casos se recomienda 20 sujetos por cada variable.

De acuerdo a la anterior revisión de la construcción de pruebas psicológicas, del concepto de actitud, de los modelos teóricos que explican este mismo; los autores procederán a la construcción de una escala que permita medir las actitudes en los niveles, cognoscitivo, afectivo y comportamental, a partir del modelo teórico de los cuatro rasgos esenciales propuesto por Zanna & Rempel (1988); la definición de actitud de Medellín (2001) quien afirma que una actitud puede definirse como una predisposición aprendida a reaccionar de forma consistente y de manera positiva o negativa hacia un estímulo determinado, bien sea sujetos, situaciones, objetos y/o símbolos; en esta investigación será hacia el idioma y hacia el aprendizaje de una 2L; es decir hacia el inglés como segunda lengua, y también se tendrá en cuenta la definición de los componentes de la actitud definidos por Upshaw (1968) citado por Batista (1982) quien afirma que hay tres niveles que conforman la actitud, los cuales son a) el nivel cognoscitivo (conocimiento, información, percepción, creencias, etc.), el cual se refiere a como es percibido el objeto de la actitud; b) el nivel afectivo, el cual se focaliza en las emociones y hace referencia a los sentimientos que se tiene con respecto al objeto psicológico; y c) el nivel comportamental, el cual se refiere a la tendencia general de comportamiento con respecto al objeto.

Para lograr lo anterior se diseñará una escala de actitudes con preguntas y respuestas formales y predeterminadas a través de un método que permita obtener la información sobre la actitud de una persona hacia algo, en este caso hacia el inglés como segunda lengua.

Existen diferentes métodos y tipos de escala para evaluar el constructo de actitud, entre ellos se encuentran el de observación directa, el proyectivo, el análisis de escalograma de Guttman, el de pares comparados a intervalos aparentemente iguales de

Thurstone, y el método de Likert. Dentro de las escalas de actitudes se hallan la escala de distancia social, la escala de Guttman, la escala diferencial semántico y la escala Likert.

El primer método, llamado observación directa, busca obtener la información a través de la observación de los comportamientos, lo que hace que se convierta en un método informativo (Ander-Egg, 1992).

El segundo método, el proyectivo, logra obtener la información, es decir evaluar, a través de una forma proyectiva al mostrar un conjunto de ilustraciones ambiguas a las personas y pedirles que formen una historia de cada ilustración; como estas pueden interpretarse de diversas maneras, las historias que relatan las personas deben revelar indicios de sus actitudes hacia los personajes, escenas o situaciones en las ilustraciones (Ander-Egg, 1992).

El tercer método, el Análisis de escalograma de Louis Guttman, tiene como propósito según Guttman (1944) citado por Ander-Egg (1992) el ver si las respuestas a los reactivos elegidos para medir una actitud determinada entran en una sola dimensión. Cuando los reactivos constituyen una escala de Guttman verdadera y unidimensional, el sujeto que respalda un reactivo en particular también respalda cualquier reactivo que tenga un valor menor en la escala, esta condición es más probable que se cumpla con las afirmaciones cognoscitivas que con las de actitud y otros conceptos afectivos

El cuarto método, propuesto por Louis Thurstone, Renis Likert, Louis Guttman y otros expertos; logró que la psicometría hiciera posible que las medidas de actitudes fueran más precisas y confiables; Louis Thurstone y sus colegas empezaron a colocar la evaluación de las actitudes en el nivel de medición de intervalos al utilizar los métodos de pares comparados a intervalos aparentemente iguales. El primer paso es recopilar

gran cantidad de afirmaciones que expresen un amplio rango de actitudes positivas y negativas hacia un tema determinado; el paso siguiente en el método de pares comparados es contrastar las afirmaciones entre sí y juzgar que afirmaciones en cada par expresa una actitud más positiva hacia el tema. A pesar de la alta confiabilidad de los instrumentos que se elaboran por medio del método de intervalos aparentemente iguales, el procedimiento ha sido objeto de críticas por la gran cantidad de trabajo que se requiere en la elaboración de una escala de actitudes, la falta de unicidad en las afirmaciones y los efectos de las propias actitudes de los jueces sobre los valores en la escala de afirmaciones Selltiz, Wrightsman & Cook (1976) citados por Briones (1982).

Y por último el método de Likert, quien lo denominó método sigma de puntuación, el cual presenta varias ventajas sobre el método de Thurstone de intervalos aparentemente iguales (Selltiz, Wrightsman & Cook, 1976 citados por Briones, (1982). La escala Likert permite el uso de reactivos que no se relacionan en forma clara con la actitud que se evalúa, siempre y cuando se correlacionen de manera significativa con las calificaciones totales. Por último, la escala de Likert es probable que tenga un coeficiente de confiabilidad más alto que la de Thurstone, que consiste en la misma cantidad de reactivos. Sin embargo, al igual que la escala de Thurstone, la escala de Likert ha sido objeto de críticas por el hecho que distintos patrones de respuesta pueden producir la misma calificación y, en el mejor de los casos, las calificaciones representan una medida ordinal.

Luego de haber realizado una aproximación a los métodos utilizados en las escalas de actitudes, los autores presentaran una reseña de los tipos de escalas de actitudes que la psicología ha desarrollado a lo largo del tiempo.

Para comenzar a reconocer las escalas, se debe tener en cuenta el objetivo de estas, el cual es establecer la dirección (positiva o negativa) de la actitud, y cada ítem tiene el mismo peso dentro de la prueba y además mide un solo aspecto de la variable; partiendo de esto la escala de distancia social de Bogardus (1925) citado por Ander-Egg (1992) pide a los sujetos que indiquen su grado de aceptación de distintos grupos raciales y religiosos por medio de una clasificación. Esta escala probó ser útil en la investigación sobre las diferencias regionales y otras variables asociadas con los prejuicios raciales, y permitió la medición de las actitudes con base en solo una escala ordinal, además, de alguna manera era rudimentaria de acuerdo con los estándares actuales.

Otro tipo de escala que sirven para medir la actitudes es la escala de Guttman, la cual tiene como principio que los ítems indican de menor o mayor medida la fuerza o intensidad de la actitud; las afirmaciones de esta escala poseen características muy similares a la Escala Likert; pero el análisis de esta escala hace que se mida una sola dimensión (Medellín, 2001).

Actualmente las escalas más utilizadas son: la escala diferencial semántico y la escala Likert; la primera consiste en una serie de adjetivos extremos que buscan calificar el objeto de medición, es decir la actitud; a través de la reacción del sujeto; para la codificación de esta escala se asigna el valor más alto a los adjetivos positivos y el valor más bajo al adjetivo negativo, indicando que el mayor puntaje es una actitud positiva (Medellín, 2001); la segunda escala, Likert, propuesta por Likert (1930) citado por Medellín (2001) consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra, esto lo afirma Hernández, Fernández y Sampieri, (1988) citados por Medellín (2001), estas afirmaciones pueden tener una tendencia positiva o negativa, siendo la positiva una

actitud favorable hacia la afirmación y la negativa una actitud desfavorable hacia la afirmación.

No obstante, según Medellín (2001), hay que tener en cuenta la tendencia de la pregunta para codificar las alternativas de respuesta; cuando el sujeto responde “muy de acuerdo” en la pregunta de afirmación positiva, significa que tiene una actitud favorable hacia lo evaluado. Por el contrario, si el evaluado contesta “muy de acuerdo” en la afirmación negativa, significa que el sujeto manifiesta una actitud desfavorable hacia la variable evaluada. Una encuesta puede tener afirmaciones positivas o negativas, y la codificación de cada una dependerá de esto. Esta escala requiere ítems monotónicos o acumulativos es decir que la curva aumenta o permanece constante a medida que aumenta la variable latente, nunca disminuye. En este tipo de ítems se presenta la siguiente relación: entre más atributos posea la persona mayor es la probabilidad de que ella endose afirmativamente cualquier ítem del cuestionario; es decir que en una misma dimensión un ítem popular tiene mayor probabilidad de ser aceptado que un ítem menos popular (Scout, 1968 citado por Medellín, 2001).

Los autores de la presente investigación elaborarán una escala de actitudes tipo Likert, basándose en el objetivo de la misma, el cual es la construcción de una escala de actitudes (Likert), y para poderlo lograr se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: a) la definición nominal de la variable; b) la operacionalización de la variable; c) ítems positivos y negativos; d) revisión de los ítems; e) número de ítems; f) determinación de puntajes de respuesta; y g) análisis de los ítems (Briones, 1982).

Según Briones (1982) el primer aspecto, la definición nominal de la variable; se refiere a que el concepto o la propiedad que se desea medir aparece en cierto contexto teórico, problemático o práctico; lo común en estas situaciones consiste en diferenciar

y/o clasificar objetos con base en esa propiedad. La clasificación elaborada mentalmente, se expresa en palabras y se comunica mediante ejemplos que se realizan en intentos de definición (Lazarsfeld, 1959 citado por Briones, 1982); es de resaltar que el concepto que se va a medir no siempre es explícito, lo cual sucede cuando se supone que éste tiene un significado conocido o aceptado consensualmente (Hempel, 1952 citado por Briones, 1982).

El segundo aspecto, la operacionalización de la variable, consiste en señalar la forma en que la variable será medida. En el caso de esta escala se toman como indicadores las respuestas que da la persona a un conjunto de proposiciones, preguntas o afirmaciones. Los indicadores son las respuestas dadas, mientras que las opciones usadas para obtener esas respuestas constituyen los ítems de la escala (Briones, 1982).

El siguiente aspecto, ítems positivos y negativos, consiste en que las proposiciones pueden presentarse con una relación tal que indiquen directamente una actitud contraria al objeto de referencia, de tal modo que el estar de acuerdo con esa proposición signifique tener precisamente una actitud con el mismo sentido y la misma dirección (Briones, 1982). Es importante resaltar que algunos investigadores que construyen sus escalas con todos los ítems negativos lo hacen porque estos tienden a ser más discriminatorios, además pueden redactarse de tal modo que expresen una hostilidad con mayor sutileza, sin herir aparentemente los distintos valores de las personas (Levinson, 1964 citado por Briones, 1982), por otro lado, algunos autores hacen una distinción entre indicadores expresivos e indicadores predictivos; los primeros son aquellos cuya relación con la variable que se va a medir no es evidente, y por lo mismo requiere una explicación o justificación teórica para su uso. En el caso de los indicadores predictivos, su relación se puede apreciar sin mayores explicaciones (Briones, 1982).

El cuarto aspecto, revisión de los ítems, se refiere a que una vez formulados los ítems conviene proceder a su revisión, esta se refiere fundamentalmente a la presentación y redacción de las proposiciones con el fin de evitar oscuridades y ambigüedades. Edwards (1957) citado por Briones (1982) ha resumido las sugerencias de varios autores para ser aplicadas a la redacción de proposiciones, entre las cuales se encuentran: cada proposición debe reflejar una opinión, no un hecho; debe ser pertinente a la variable en estudio; debe tener una sola interpretación posible para los entrevistadores; debe ser simple, en lo que se refiere a la construcción gramatical; debe ser corta; debe ser completada en cuanto a expresar una actitud definida hacia un asunto único; debe ser clara y directa; y por último debe dar la posibilidad de respuestas en toda la gama de intensidad de la actitud medida.

El quinto aspecto se refiere al número de ítems y como estos ítems pueden variar según la naturaleza de la variable que se va a medir; según esto conviene recordar que los ítems elegidos pretenden ser una muestra del universo de indicadores de esa variable. Según Briones (1982), el número original de proposiciones formuladas puede sufrir disminuciones al realizar su análisis, con el fin de establecer su poder discriminativo una vez que se aplica a una muestra de la población en estudio o a su totalidad.

El sexto aspecto, la determinación de puntajes de respuesta, hace referencia a que las proposiciones utilizadas como ítems de una escala o índice, se presentan con alternativas de respuestas, como indicador del grado de intensidad de la actitud en medición. Por lo general, el número de alternativas es de cinco: muy de acuerdo- de acuerdo- indiferente- desacuerdo- muy desacuerdo. Según Briones (1982), en esta fase surge el problema de asignarle números, medidas o puntajes a las categorías de respuestas; el problema consiste en el hecho que se está tratando con un nivel ordinal de medición en el cual se

puede saber si los intervalos son isomórficos con la realidad. Para la solución del problema anterior se han propuesto tres soluciones o procedimientos, los cuales son; asignación y puntaje o ponderaciones por desviación sigma; ponderaciones por desviación estándar y ponderación arbitraria. Es de resaltar que el procedimiento que mejor cumple los supuestos teóricos de esta escala es el de desviación sigma (Briones, 1982); y convencionalmente se usan los números 1, 2, 3, 4, 5 o bien, 2, 1, 0, -1, -2, para cada una de las categorías.

El último aspecto, análisis de los Ítems, se refiere a que una vez sean obtenidos los puntajes escalares individuales, se procede al análisis de los ítems empleados con el fin de establecer su poder de discriminación (Briones, 1982).

Para complementar la construcción de una escala de actitudes tipo Likert, también se debe tener en cuenta los siguientes criterios, los cuales los propone Edwards (1957) citado por Ander-Egg (1992).

Este autor propone catorce criterios para construir una escala de actitudes, a los cuales denominó “criterios informales para ítems de actitudes” y estos fueron definidos de esta manera: a) redactar afirmaciones que se refieran al presente y no al pasado; b) evitar afirmaciones que se refieran a hechos o que puedan ser interpretados como tales; c) evitar frases que puedan ser interpretadas en más de un sentido; d) no incluir frases que sean irrelevantes para el para el objeto psicológico de interés; e) evitar incluir frases que pueda ser aceptadas (o rechazadas) por todo el mundo; f) seleccionar frases que cubran todo el contenido de la actitud; g) el vocabulario debe ser simple, claro y directo; h) las frases deben ser cortas, rara vez deben exceder las 20 palabras; i) cada frase debe contener solamente una idea completa; j) las frases que contienen adverbios como: todo, siempre, ninguno, y nunca tienden a introducir ambigüedades y por tanto deben evitarse;

k) palabras como: solo, solamente, casi y similares deben ser utilizadas solo en la situaciones en que resulte necesario; l) siempre que sea posible, las afirmaciones debe ser frases simples en lugar de compuestas; m) evitar usar palabras que no sean entendidas por aquellos que responderán la escala; y n) evitar el uso de la doble negación en la redacción de la frase.

Como se dijo anteriormente, las afirmaciones deben ser codificadas, en este caso será de 1 a 5, siendo 1 una actitud desfavorable, y 5 una actitud favorable; según Medellín (2001) si un cuestionario tiene 8 afirmaciones codificadas de esta manera, el mínimo puntaje que se puede obtener por cuestionario es de 8 y el máximo es 40. La calificación total de un sujeto en el conjunto inicial de reactivos de actitudes se calcula como la suma de las calificaciones para los reactivos individuales. Después de obtener las calificaciones totales para todos los sujetos en el conjunto inicial de reactivos, se aplica un procedimiento estadístico (índice de discriminación de reactivos o prueba *t*) a cada reactivo. Después se selecciona cantidades iguales de reactivos con afirmaciones positivas y negativas (por lo regular, 10 para cada uno) que marquen una diferencia significativa entre los sujetos cuyas calificaciones totales se encuentran en el 27 por ciento superior y aquellos cuyas calificaciones totales se encuentran en el 27 por ciento inferior. La calificación total de una persona en la escala es la suma de los valores relativos numéricos (0, 1, 2, 3 o 4) de las respuestas que marca (Medellín, 2001).

En conclusión, según Medellín (2001) para el proceso de la aplicación de una escala Likert se deben tener en cuenta los siguientes pasos; a) generar un número elevado de afirmaciones. Por lo general, el doble de las que se considera van a formar el cuestionario; b) aplicar la prueba piloto; c) se lleva a cabo el análisis psicométrico, del cual hace parte la confiabilidad y validez, este análisis también se realiza a partir de las

puntuaciones obtenidas en la prueba piloto, la consistencia interna y la correlación ítem-test; d) se escogen las afirmaciones que cumplan con las exigencias psicométricas; e) se desarrolla la versión final de la prueba; f) se aplica el instrumento a la prueba, esta aplicación puede hacerse en forma auto administrada y en entrevista; y g) se calcula la confiabilidad y la validez.

Justificación

En razón a que el bajo rendimiento académico en los siete niveles de inglés por parte de los estudiantes de psicología, está reportado por Registro Académico de una universidad privada, como la principal causa para que un estudiante de psicología entre en semestre de prueba. Además, de acuerdo con la literatura las teorías conductistas propuestas por Ranta y Rand (1993) citados por Lightbown y Spada (1993) la teoría cognitiva – conativa descrita por Snow (1990) citado por Young y Perkins, (1995) y la teoría de las competencias comunicativas de Canale y Swain (1980) citados por Zhongganggao (2001) los actitudes juegan un papel importante en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que una actitud positiva favorece el aprendizaje y una actitud negativa puede generar un bloqueo en el mismo. Es así como a través de esta investigación se busca diseñar y validar una escala de actitudes hacia el inglés como segunda lengua en estudiantes de una facultad de psicología en una universidad privada de Bogotá, esto con el fin de lograr en futuras investigaciones intervenir la actitud si es necesario, dado que las actitudes se pueden modificar a través diferentes métodos, tal como lo afirman Chaiken (1987) y Petty & Cacioppo (1986) citados por Worchel, Cooper, Goethals & Olson (2002). Así mismo, en razón a la no existencia de un instrumento serio y sistemático que sirva para evaluar el constructo de actitud como

característica de la conducta humana y propia de la profesión de psicología, se hace necesario realizar este estudio; el cual tiene como objetivo lo siguiente:

Objetivo General

Diseñar y validar a nivel de estudio piloto una escala que mida el nivel de actitudes hacia el inglés como segunda lengua, en estudiantes universitarios de Psicología (Fase Piloto), específicamente en las actitudes que los estudiantes tienen frente al idioma inglés y al proceso de aprendizaje del mismo.

Objetivos Específicos

Construir una serie de ítems que se orienten a la evaluación de las actitudes desde el nivel cognitivo, el nivel afectivo y el nivel comportamental hacia el inglés como segunda lengua.

Construir una serie de ítems que se orienten a la evaluación de las actitudes desde la variable de idioma inglés con el fin de argumentar la actitud hacia el inglés como segunda lengua.

Construir una serie de ítems que se orienten a la evaluación de las actitudes desde la variable de aprendizaje de la segunda lengua inglés con el fin de argumentar la actitud hacia el inglés como segunda lengua.

Variables a Medir

Nivel de Actitud hacia el inglés como segunda lengua: Hace referencia a una predisposición aprendida a reaccionar de forma consistente y de manera positiva o negativa hacia un estímulo determinado, bien sea sujetos, situaciones, objetos, símbolos etc.; en este caso sería la predisposición a reaccionar frente al inglés como segunda lengua. La cual será medida a través de: a) actitudes hacia el idioma extranjero (34

preguntas tipo Likert); y, b) actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés (41 preguntas tipo Likert).

Método

Diseño

Según Polit y Hungler (1991) un estudio metodológico se orienta al desarrollo de instrumentos, para hallar evidencia o indicadores de validez y confiabilidad indispensables en la investigación. Según este autor la meta de un investigador desde esta estrategia metodológica es la elaboración de un instrumento válido y confiable que pueda ser utilizado por él o por otros investigadores. La investigación metodológica es importante por que permite obtener instrumentos válidos y confiables que midan los fenómenos objeto de estudio y así desarrollar investigación sustantiva y significativa en cualquier disciplina científica. Lo anterior se aplica a esta investigación dado que el propósito es obtener indicadores de validez y confiabilidad para la escala de actitud hacia el Inglés como segunda lengua en estudiantes universitarios de una Facultad de Psicología de una Universidad privada.

Participantes

Los participantes serán 100 estudiantes de psicología, de ambos géneros y que estén cursando uno de los 7 niveles exigidos por el departamento de lenguas extranjeras de la universidad.

Instrumento

Se diseñó una escala en castellano que mida el nivel de actitud hacia el inglés como segunda lengua, para estudiantes universitarios (ver apéndice A).

La prueba consta de una serie de preguntas que miden actitud hacia el inglés como segunda lengua, en estudiantes universitarios; esta escala tiene como objetivo medir los siguientes variables: Actitud hacia el idioma extranjero, (34 preguntas tipo Likert) y Actitud hacia el aprendizaje del idioma Inglés, (41 preguntas tipo Likert); estos factores

se dividieron en tres niveles, los cuales sustentan el nivel en que se encuentra la actitud; un primer nivel es el cognitivo, (22 preguntas tipo Likert), el segundo nivel es el afectivo, (29 preguntas tipo Likert) y el tercer nivel es el comportamental, (24 preguntas tipo Likert). El total de preguntas de la escala de actitud hacia el inglés como segunda lengua, es de 75 ítems, donde se encuentran las afirmaciones orientadas a las variables a medir y a los niveles que componen la actitud (Ver apéndice B).

Procedimiento

Fase 1: Construcción de la Escala (ver apéndice C).

Los autores construyeron una escala de actitudes hacia el inglés como segunda lengua en estudiantes de una facultad de psicología de una universidad privada; la escala estaba compuesta por 120 ítems, los cuales respondían a las variables de: a) actitud hacia las personas de habla inglesa con un 18% que equivalían a 22 ítems; b) actitud hacia el aprendizaje de una segunda lengua con un 45% correspondientes a 54 ítems; y c) actitud hacia el idioma inglés con un 37% que equivalen a 44 ítems. Así mismo los ítems también responden a los componentes de la actitud, los cuales son: a) nivel cognoscitivo; b) nivel afectivo; y c) nivel comportamental, cada uno de estos niveles contaba con un 33.3% correspondiente a 40 ítems, para un total de 120 ítems.

Fase 2: Revisión por expertos (Ver apéndice H)

Posteriormente, se le solicitó a un experto de dominio en el constructo de actitud; así como un experto en psicometría para obtener las correcciones pertinentes de la escala de actitudes. De esta revisión se eliminaron 28 ítems por no responder a las exigencias de los criterios de pertinencia, relevancia y redacción. Con base en estas evaluaciones se le hicieron los ajustes correspondientes a las sugerencias realizadas por los expertos. Esto dio como resultado la escala de 92 ítems.

Fase 3: Aplicación preliminar (Ver apéndice D).

Se realizó una aplicación preliminar a un grupo de 10 estudiantes de psicología de la escala de actitud, la cual estaba compuesta por 92 ítems los cuales respondían a las variables de: a) actitud hacia las personas de habla inglesa con un 17.4% que equivalían a 16 ítems; b) actitud hacia el aprendizaje de una segunda lengua con un 45.7% correspondientes a 42 ítems; y c) actitud hacia el idioma inglés con un 36.9% que equivalen a 34 ítems. Así mismo los ítems también responden a los componentes de la actitud, los cuales son: a) nivel cognoscitivo 31 ítems equivalentes a 33.7% ; b) nivel afectivo 32 ítems correspondientes a 34.8%; y c) nivel Comportamental 29 ítems correspondiente a 31.5%, los cuales representan la totalidad de 92 ítems. Esto se aplicó con el fin de ajustar las instrucciones y el vocabulario de la prueba. Luego de esta aplicación preliminar, los autores tomaron la decisión de descartar los ítems relacionados con la variable de actitud hacia las personas de habla inglesa, debido a la falta de relevancia y pertinencia de estos ítems para la población evaluada, ya que los evaluados expresaron que no era importante ni relevante para la escala, aunque desde el marco teórico se sustenta que si hay relación entre esta variable con la actitud hacia en ingles, pues según Ranta y Rand (1993) citados por Lightbown y Spada (1993) “si los aprendices tienen actitudes favorables hacia los hablantes de la lengua, ellos desearán más contacto con ellos. Esto sugiere que cuando se habla una nueva lengua, los aprendices adoptan los marcos de identidad de otro grupo cultural”. Se eliminó una por encontrarse repetida y 16 ítems pertenecientes a la variable de actitud hacia las personas de habla inglesa. Por lo tanto la escala se redujo a 75 ítems correspondientes a la variable de actitud hacia el idioma y actitud hacia el aprendizaje de una segunda lengua; a si mismo responden a los tres niveles de la actitud.

Fase 4: Estudio piloto.

Se realizó la aplicación de la escala de actitudes hacia el inglés como segunda lengua al grupo piloto compuesto por 100 personas estudiantes de psicología que están cursando uno de los niveles exigidos por el departamento de lenguas extranjeras, previo consentimiento informado; la prueba consta de 75 ítems, los cuales están divididos en las variables actitud hacia el idioma extranjero, (34 preguntas tipo Likert) y actitud hacia el aprendizaje del idioma Inglés, (41 preguntas tipo Likert); estos factores se dividieron en tres niveles, los cuales sustentan el nivel en que se encuentra la actitud; un primer nivel es el cognitivo, (22 preguntas tipo Likert), el segundo nivel es el afectivo, (29 preguntas tipo Likert) y el tercer nivel es el comportamental, (24 preguntas tipo Likert). El total de preguntas de la escala de actitud hacia el inglés como segunda lengua (Ver apéndice A y B).

Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, la cual presenta dos momentos cruciales; el primer momento hace referencia al diseño y construcción del instrumento, el cual se realizó basado en los lineamientos de la Teoría Clásica de los Test (TCT) en cuanto a la construcción de pruebas de actitudes, específicamente en las escalas tipo Likert.

El segundo momento incluyó los hallazgos de los indicadores de validez y confiabilidad para la escala de actitudes hacia el inglés como segunda lengua; los cuales provienen de la información obtenida de 100 personas quienes se ajustaban a las especificaciones de la muestra de la presente investigación; para así comenzar con la organización de los datos de la variable ordinal.

Una vez recolectada y organizada la información se procedió a realizar un análisis con el programa de análisis estadístico SPSS 10.0, el proceso realizado consta de una descripción de las variables sociodemográficas, para posteriormente hallar los indicadores de validez y confiabilidad a través del coeficiente de consistencia interna y global aplicándolo a nivel general (Global) y a nivel de las variables (Subpruebas) desde el método Alfa Conbrach; siendo este el apropiado para las escalas tipo Likert. Y finalmente, se procedió a realizar el análisis factorial confirmatorio, considerando las dos variables que se plantearon anteriormente, la cuales son actitudes hacia el aprendizaje del inglés como segunda lengua y actitudes hacia el idioma inglés.

A continuación se presentarán los resultados de acuerdo a la secuencia expuesta en el anterior párrafo; por lo tanto en primer lugar se mostrarán los resultados sociodemográficos de las personas que respondieron a esta escala.

Tabla 1. Porcentajes de la muestra seleccionada según género

<i>Género</i>	<i>Porcentajes</i>
Masculino	18%
Femenino	82 %

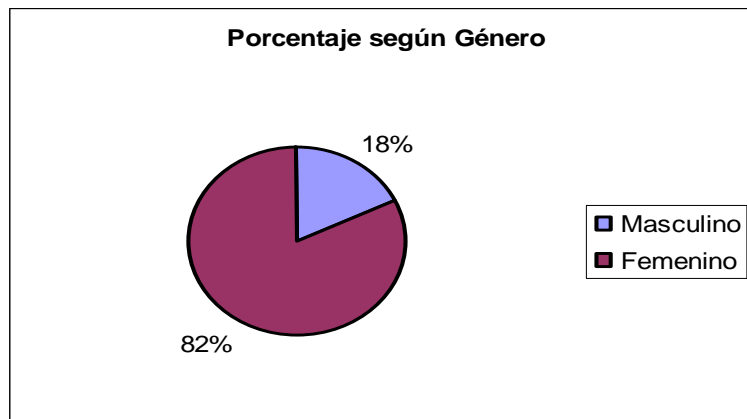


Figura 1. Porcentajes de la muestra según Género

En la tabla y figura 1, se puede observar el porcentaje de personas que participaron en la prueba piloto de la escala de actitud hacia el inglés como segunda lengua, siendo las mujeres el mayor porcentaje, representado en un 82% y el porcentaje de los hombres correspondió a un 12%.

Tabla 2. Porcentaje de la muestra según edad

<i>Edad</i>	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Porcentaje	2	6	23	25	23	10	6	3	1	1

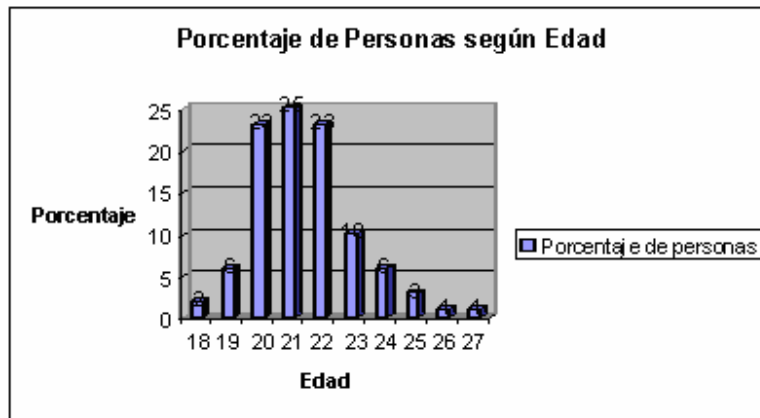


Figura 2. Porcentaje de la muestra según edad

En la figura 2 se puede inferir que la edad más frecuente entre la muestra fue la de 21 años con un valor del 25%, seguido por las edades 20 y 22 años con un porcentaje de 23% para cada uno. El cuarto valor más significativo corresponde a la edad 23 años con un 10%; las edades de 24 y 19 presente un valor de 8% y 6 % respectivamente; y las edades de 18, 25, 26 y 27 años presentan porcentajes que oscilan entre 3% y 1%.

Tabla 3. Porcentaje de la muestra por Semestre

Semestre	5	6	7	8	9	10
Porcentaje	54	4	29	12	0	1

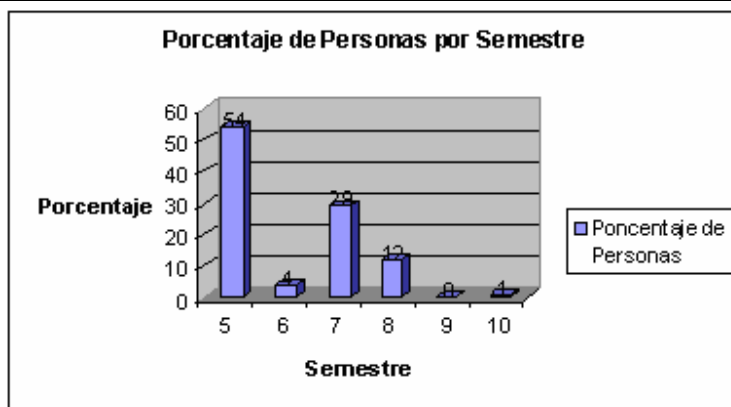


Figura 3. Porcentaje de la muestra por Semestre

En la figura 3 se presentan los porcentajes de la muestra según el semestre académico en que se encuentran cursando; las muestra se encuentra entre 5° y 10° semestre de Psicología, siendo 5° el mayor porcentaje ocupando más de la mitad de la población con 54%; seguido por un 29% el cual corresponde al semestre 7°.

8° semestre presenta un porcentaje de 12% pero supera a los semestre 6°, 9° y 10° ya que sus porcentajes presentados fueron de 4%, 0% y 1% respectivamente.

Tabla 4. Porcentaje de la muestra por Nivel de Inglés

<i>Nivel de</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>Inglés</i>							
Porcentaje	0	1	9	8	13	25	44

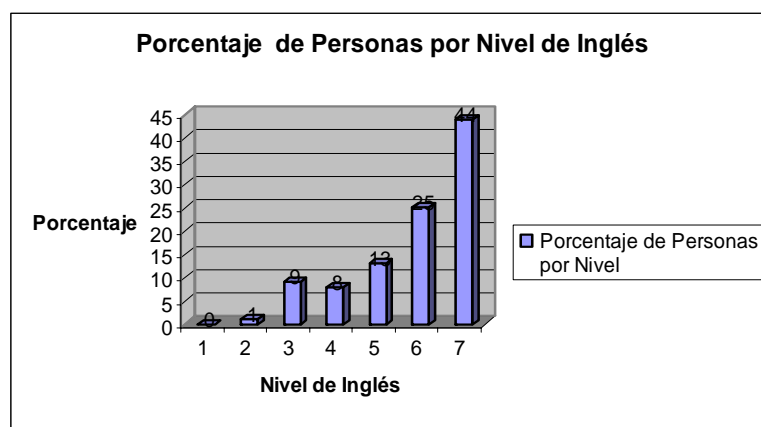


Figura 4. Porcentaje de la muestra por Nivel de Inglés

Como se puede observar en la tabla 4, se encuentran los porcentajes de la población según el nivel de inglés que están cursando en la actualidad dentro de la Universidad.

En la figura 4 se puede observar que el 44% de la población de estudiantes de Psicología se encuentra cursando 7° nivel de Inglés, lo sigue 6° nivel con un 25% de esta población. El 13% de la muestra se encuentra cursando actualmente 5° nivel de inglés; y

el 16% restante esta dividido en un 8%, 9%, 1% y 0% en los niveles 4°, 3°, 2° y 1° nivel respectivamente.

Tabla 5. Porcentaje de la muestra que ha perdido un Nivel de Inglés por primera, segunda o tercera vez.

<i>Nivel de Inglés</i>	<i>Ninguna vez</i>	<i>Primera vez</i>	<i>Segunda vez</i>	<i>Tercera vez</i>
<i>perdido por</i>				
Porcentaje	33	34	20	13

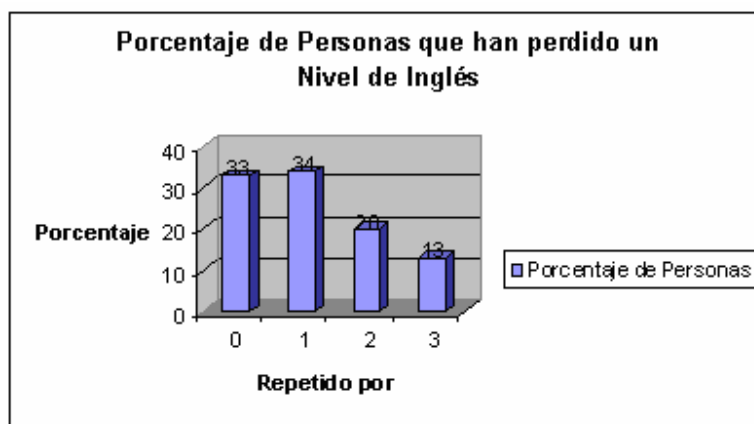


Figura 5. Porcentaje de la muestra que ha perdido un Nivel de Inglés por primera, segunda o tercera vez.

En la tabla 5 se pueden encontrar los porcentajes de la población quienes han repetido algún nivel de inglés durante toda su carrera; del 100% total de la muestra, el 34% de ellos a repetido un nivel de Inglés por primera vez; un 20% de la muestra ha perdido un nivel por dos veces; y finalmente el 13% ha perdido un nivel de inglés por tres veces o más.

Un gran porcentaje de la muestra no ha repetido ningún nivel de Inglés, y esto se ve refleja en un valor de 33% del total de la población.

Tabla 6. Coeficiente de consistencia interna de la prueba y por variable

<i>VARIABLE</i>	<i>ITEM</i>	<i>Coeficiente</i>	<i>Alfa</i>
		<i>Alfa Cronbach</i>	
Actitud hacia Aprendizaje del Inglés	1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 30, 38, 40, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 60, 61, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 92	0.73	0.01
Actitud hacia el Idioma Inglés	3, 6, 8, 14, 17, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 53, 56, 58, 59, 62, 63, 66, 67, 91	0.86	0.01
Prueba Total	1-75	0.89	0.01

En la tabla 6 se presenta los coeficientes de consistencia interna de alfa CronBach con un nivel de significancia de $\alpha = 0.01$, para las dos subpruebas (actitud hacia el aprendizaje 0.73; actitud hacia el idioma 0.86) y la prueba total (0.89).

Antes de realizar el análisis factorial de componentes rotados se realizó el análisis factorial de componentes principales el cual arrojó datos que no aseveran la ubicación exacta de las subpruebas en cada uno de los componentes (Ver apéndice E); por tal razón se realiza la matriz de componentes rotados a través del método Varimax.

VARIABLE	ITEM	COMPONENTE	
		1	2
	1	0.573 **	0.374
	2	0.210	0.218

	4	0.036	0.010
	5	0.487**	0.086
	7	-0.068	0.250
	9	0.036	-0.620
	10	0.650 **	0.301
	11	0.168	0.149
	12	0.083	-0.193
	13	0.203	0.315
	15	0.643 **	0.441 **
	16	-0.359	-0.154
	18	0.278	0.689 **
	19	-0.087	-0.064
	20	-0.083	-0.200
	21	0.396	-0.162
	22	0.176	0.074
Actitud hacia el	26	0.058	-0.131
aprendizaje del	27	-0.365	-0.170
Inglés	30	0.278	-0.050
	38	0.351	-0.306
	40	0.229	0.371
	47	0.398	0.106
	48	0.642 **	0.247
	50	0.302	-0.467
	51	0.615 **	0.134
	52	0.690 **	0.391
	54	0.328	0.515 **
	55	0.570 **	0.323
	57	0.612 **	0.104
	60	0.233	0.099
	61	-0.250	-0.595
	64	0.408	0.099
	65	-0.063	0.007
	68	0.121	0.431 **
	69	-0.287	-0.142
	70	0.118	-0.031
	71	-0.026	-0.151
	72	0.370	0.239
	73	0.560 **	0.219
	75	0.043	-0.571
	3	0.139	0.152
	6	0.124	-0.514
	8	0.447 **	0.124
	14	0.444 **	0.010
	17	0.456 **	0.206
	23	-0.020	-0.257
	24	0.587 **	0.033

	25	0.562 **	0.205
	28	0.215	0.559 **
	29	0.683 **	0.268
	31	0.487 **	0.073
	32	0.361	0.085
	33	0.424 **	-0.151
	34	0.574 **	0.099
	35	0.476 **	0.152
	36	0.508 **	-0.058
Actitud hacia el	37	0.560 **	0.483 **
Idioma Inglés	39	0.583 **	-0.017
	41	0.565 **	0.105
	42	-0.058	-0.601
	43	0.514 **	0.137
	44	0.367	-0.100
	45	-0.611	-0.186
	46	0.476 **	0.250
	49	0.553 **	-0.107
	53	0.687 **	0.501 **
	56	0.544 **	-0.063
	58	0.421 **	-0.047
	59	0.538 **	-0.050
	62	0.204	0.641 **
	63	0.416 **	0.578 **
	66	0.537 **	0.076
	67	0.567 **	0.136
	74	0.213	0.212

** Nivel de significancia de $\alpha = 0.01$.

Tabla 7. Matriz de componentes rotados con dos componentes extraídos según variable

En la tabla 7 se pueden ver la matriz de factores rotados con 2 factores extraídos según variable, esta tabla deja apreciar la dispersión de los ítems a lo largo de los dos componentes y al mismo tiempo se puede observar la forma del como se agrupan las variables.

Los ítems que logran aglutinarse de forma más definida lo hacen en el componente 1 y con una carga factorial alta correlacionándose con las variables de actitudes hacia el aprendizaje del inglés y actitudes hacia el idioma inglés (Ver figura 6).

En el componente dos no aparece ninguno de los constructos representados, debido a que cuatro de 41 ítems del constructo de actitud hacia el aprendizaje al inglés (15, 18, 54, 68) y cinco de 34 ítems del constructo de actitud hacia el idioma inglés (28, 37, 53, 62, 63) se ubican en dicho componente.

Tabla 8. Coeficientes de Correlación Item – Prueba e Item - Subprueba

Item	Correlación Item – Prueba	Correlación Item - Subprueba
1	0.581**	0.486**
2	0.292**	0.369**
4	0.066	0.119
5	0.542**	0.570**
7	0.109	0.191
9	-0.048	0.092
10	0.647**	0.591**
11	0.204*	0.169
12	0.110	0.241*
13	0.361**	0.395**
15	0.694**	0.654**
16	-0.259**	-0.147
18	0.423**	0.385**
19	0.011	0.056
20	-0.034	0.018
21	0.369**	0.329**
22	0.285**	0.379**

26	0.063	0.168
27	-0.321**	-0.253*
30	0.272**	0.292**
38	0.287**	0.268**
40	0.413**	0.454**
47	0.504**	0.490**
48	0.631**	0.612**
50	0.233*	0.222*
51	0.623**	0.563**
52	0.741**	0.719**
54	0.455**	0.426**
55	0.579**	0.539**
57	0.579**	0.543**
60	0.283**	0.321**
61	-0.266**	-0.207*
64	0.362**	0.263**
65	0.075	0.157
68	0.232*	0.253*
69	-0.267**	-0.208*
70	0.221**	0.211**
71	0.013	0.069
72	0.416**	0.401**
73	0.562**	0.553**

75	0.018	0.049
3	0.219**	0.215*
6	0.022	0.026
8	0.452**	0.469**
14	0.447**	0.508**
17	0.497**	0.485**
23	-0.010	-0.025
24	0.543**	0.603**
25	0.554**	0.600**
28	0.292**	0.355**
29	0.698**	0.729**
31	0.471**	0.538**
32	0.363**	0.459**
33	0.348**	0.446**
34	0.561**	0.587**
35	0.539**	0.532**
36	0.530**	0.577**
37	0.636**	0.624**
39	0.513**	0.597**
41	0.597**	0.622**
42	-0.144	-0.195
43	0.541**	0.539**
44	0.264**	0.317**

45	-0.525**	-0.508**
46	0.528**	0.527**
49	0.514**	0.567**
53	0.735**	0.689**
56	0.474**	0.508**
58	0.479**	0.478**
59	0.493**	0.567**
62	0.407**	0.384**
63	0.522**	0.521**
66	0.506**	0.567**
67	0.535**	0.646**
74	0.326**	0.289**

** Nivel de Significancia de $\alpha=0.01$

* Nivel de Significancia de $\alpha=0.05$

También realizó un análisis estadístico el cual arrojó los coeficientes de correlación de Pearson con un nivel de significancia de $\alpha= 0.01$ y de $\alpha= 0.05$ para cada uno de los ítems con la prueba total y con la subprueba a la que corresponden.

Los resultados presentados en la tabla 8 indican que 12 de los ítems (4, 6, 7, 9, 19, 20, 23, 26, 42, 65, 71 y 75) no presentan ningún nivel de significancia en su coeficiente de correlación Pearson en relación con la prueba y la subprueba; y por el contrario sus 63 ítems restantes se encuentran con un nivel de significancia de $\alpha=0.01$ y $\alpha=0.05$ como se muestra en la tabla.

Discusión

Luego de haber culminado el proceso de diseño validación de la escala de actitud hacia el inglés como segunda lengua, se pudo encontrar diferentes datos significativos a lo largo de la construcción, aplicación y obtención de los resultados. La información más relevante de la presente investigación se presenta a continuación siguiendo el orden de construcción y aplicación de la escala. Así mismo, se procederá a centralizarse en la discusión del análisis estadístico; la cual incluye las variables sociodemográficas, consistencia interna y global; y para finalizar, el análisis estadístico se explica teniendo en cuenta el análisis factorial.

El diseño y construcción de la escala de actitudes hacia el inglés como segunda lengua se focalizó en la definición del constructo actitud y las definiciones de los tres componentes actitudinales, los cuales son cognoscitivo, afectivo y comportamental (Medellín, 2001). A partir de estos conceptos (Red nomológica) se logró estructurar la tabla de especificaciones la cual sustenta la escala actitudinal.

Al efectuar la aplicación de la escala en la población definida en el método de la presente investigación, y la obtención de información a través de los investigadores durante este proceso, se pudieron recibir diferentes sugerencias que hacen referencia a la descripción de los datos sociodemográficos; aunque es de resaltar que hacia los ítems, la muestra no tuvo sugerencia de contenido pero en algunos ítems expresaron semejanza en la redacción.

Como se puede observar en la descripción sociodemográfica (Ver apéndice A) la tendencia del grupo encuestado fue marcar en la tabla el número de niveles de inglés vistos y no el número de repeticiones por nivel; esto quiere decir que presentó dificultad en la obtención de datos exactos para esta descripción. Respecto a este punto, se

recomienda para futuras aplicaciones, reordenar la tabla de información sociodemográfica, especificando más puntualmente cada uno de los elementos de esta.

Los ítems 52 y 63 (Ver apéndice A) se redactaron de forma semejante, aunque en su contenido se diferencia por su orientación actitudinal hacia el aprendizaje del inglés y hacia el idioma inglés respectivamente.

Luego de haber terminado la evaluación de los investigadores a los procesos de diseño y aplicación de la escala, los autores proceden a discutir el análisis estadístico. Según este análisis, se pudo concluir que los indicadores de validez y confiabilidad fueron altos y permiten dar certeza para futuras aplicaciones ya que la consistencia interna y global es alta, lo cual es un indicador que se podrían obtener resultados semejantes en otras aplicaciones.

Teniendo en cuenta que la escala fue aplicada solo una vez, se procedió a calcular el coeficiente de consistencia interna a través del método Alpha Cronbach. El cual arrojó datos significativos tanto para la consistencia entre subpruebas como para la prueba total. Los coeficientes de las subpruebas y el coeficiente de la prueba (0.73 - 0.86 y 0.89 respectivamente) sugieren que hay una alta probabilidad de encontrar resultados similares al realizar otras aplicaciones sucesivas de la escala a poblaciones con características equivalentes.

En cuanto al proceso de validación, los autores realizaron una extracción de dos factores con el método de componentes principales en el cual se obtuvo una aglutinación del 45% de ítems en el componente 1, lo que sugiere la posibilidad de asumir el constructo de forma unidimensional.

En adición a lo anterior, los resultados encontrados en el análisis factorial, tanto el directo como el de componentes rotados, se puede inferir que la escala esta referida a un

solo constructo y que todos sus ítems o reactivos tienden a medir el constructo de actitud hacia el inglés como segunda lengua

Por otra parte, con base en los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos entre ítem – prueba e ítem – subprueba, se infiere que de 75 ítems, 56 presentan una correlación significativa con cada subprueba y con la prueba total; es decir los ítems 1, 2, 3, 5, 8, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73 y 74 presentan validez de constructo hacia la prueba de actitudes hacia el inglés como segunda lengua ya que obtuvieron un nivel de significancia de 0.01 y 0.05, lo cual significa que pueden medir el constructo que se busca medir, en este caso actitudes hacia el inglés. De igual manera, se presentan 5 ítems (16, 27, 61, 69 y 45) con significancia negativa, y se obtienen 14 ítems (4, 7, 9, 19, 20, 26, 62, 71, 75, 6, 23, 42, 11 y 12) que no presentan ningún nivel de significancia; esto sugiere realizar las correcciones pertinentes en los ítems nombrados, ya sea modificándolos o eliminándolos debido a su bajo nivel de validez de constructo con la escala de actitud..

Por consiguiente, y a partir de la totalidad del desarrollo de la presente investigación, los autores sugieren dar continuidad al presente estudio, teniendo en cuenta los siguientes puntos: a) modificar la tabla sociodemográfica tal como lo sugieren los investigadores (Ver apéndice G), dado que esta información es relevante para posteriores análisis del contenido mismo de la escala; b) la aglutinación presentada de los ítems en cada uno de sus componentes, sugiere realizar una unificación de las variables actitud hacia el aprendizaje de inglés y actitud hacia el idioma inglés, debido a que es probable que la primer variable se encuentra inmersa implícitamente en la segunda, acorde con los sugerido por Krashen (1995) en su teoría de Adquisición

Natural; y c) excluir los 15 ítems o modificarlos debido a que no están evaluando el constructo de actitud hacia el inglés como segunda lengua y se considera oportuno realizar un nuevo estudio de pilotaje que permita perfeccionar la escala actual..

Referencias

- Allport, G. (1933) *Institutional Behavior*. Chapter Hill: University of North Carolina Press.
- Ander-Egg, E (1992) *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires : Ed. Humanitas.
- Batista, E (1982). *Escala de Actitudes para la Investigación sociológica, Psicológica y pedagógica*. Medellín: Copiyepes.
- Berko, G y Berstein,R (1999) *psicolinguística*. Editorial: Mc Graw Hill: Madrid.
- Briones, G (1982) *Métodos y técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. Editorial Trillas: México.
- Fazio, R. H. (1990) *A practical guide to the use of response latency in social psychological research. Research methods in personality and social psychology*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Fazio, R. H. (1995) *Attitudes as object evaluation associations: Determinants, consequences and correlates of attitudes accessibility*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fazio, R. H. y Zanna, M. P. (1981) *Direct experience and attitude – behavior consistency*. In L. Berkowitz Ed., *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Fishbein, M. y Ajzen, J. (1975) *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison – Wesley.
- Gardner, R. y Smythe, P. (1981). *On the Development of the Attitude/Motivation Test Battery*. *The Canadian Modern Language Review*, 37(3),510-525.
<http://www.sfu.ca/ccrel/apprentissage/abstracts/abstr7.html>
- Iriarte, I. y Jiménez, T. (S.F). *Los factores motivacionales en el aula de la lengua extranjera*. Granada: Grupo editorial Universitario.
- Jimenez, Herrera y Sanchez (2001) *Aula Psicológica 3: Avances en medición y evaluación en Psicología y Educación: 5 Lectura Selectas*. Bogotá : Editorial Kimpres Ltda. Universidad del Bosque
- Krashen, S. (1995). *Principles and practice in second language acquisition*. New York : Phoenix Elt, 1995.
- Krashen, S. (1995). *The natural approach: language acquisition in the classroom* New York : Phoenix Elt, 1995.
- Larsen, F (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford university Press.

- López, C. (1988). *Psicolinguística*. ED: Síntesis S.A.- España.
- Lightbown, M. y Spada, R. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Medellín, E (2001) *Aula Psicológica 2 Construcción de Pruebas Objetivas para la Evaluación de Conocimientos en el Aula*. Bogotá : Editorial Kimpres Ltda. Universidad del Bosque
- Polit B. y Hungler D. (1991). *Investigación científica en ciencias de la salud*. nueva editorial interamericana : México.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. y Olson, J. (2002) *Psicología Social*. International Thomson Editores. Mexico.
- Young y Perkins (1995) *Cognition and Conation in Second Language acquisition theory*. International review of applied linguistic in Language. Vol. 33 issue 2, p 142, 23p 1 Charapter.
- Zajonc, R. B. (1968) *Attitudinal effects of mere exposure*. Journal of personality and social psycholy. Monograph supplement N° 2.
- Zanna, M. P. y Rempel, J. K. (1988) *Attitudes: A new look at old concept*. New York: Cambridge University Press.
- Zanna, M. P. y Rempel, J. K. (1994) *On nature of prejudice*. Canadian Psychology.
- Zhongganggao (2001) *Second Language Learning teaching of Grammar*. Education, vol. 122 issue 2, p326, 11p.

Apéndice A – Escala de Actitud para Aplicación

**ESCALA DE ACTITUD HACIA LA SEGUNDA LENGUA INGLES
ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

FACULTAD _____ SEMESTRE _____ NIVEL DE INGLES____
 GENERO M ____ F ____ EDAD _____ FECHA _____

NIVELES DE INGLES QUE HA CURSADO:

REPETIDO POR... \ NIVEL	1	2	3	4	5	6	7
1° VEZ							
2° VEZ							
3° VEZ							
4° VEZ							
5° VEZ							

A continuación se presenta un número de afirmaciones a las que ud. debe responder según el grado de acuerdo o desacuerdo que tenga frente a estas. No hay respuestas correctas o incorrectas ya que cada una de las personas puede elegir opciones diferentes. Por favor responda cada afirmación encerrando con un círculo la alternativa que refleje mejor su sentir. Cada una de las alternativas se representará por un número de la siguiente manera:

1	2	3	4	5
Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni en Desacuerdo, ni Deacuerdo (Indiferente)	De Acuerdo	Totalmente De Acuerdo
TD	D	I	A	TA

En el siguiente ejemplo; se debe señalar el número que representa el grado de acuerdo o desacuerdo que ud. presenta frente a la afirmación.

0. Los jugadores de fútbol Canadienses son mejores que los 1 2 3 ④ 5 de Inglaterra.

En el anterior ejemplo la persona que respondió, se encuentra de acuerdo con la afirmación.

Por favor de sus reacciones inmediatas a cada una de las siguientes afirmaciones. No pierda tiempo en pensar cada una de sus respuestas que señalará, responda con el primer pensamiento y /o sentimiento que tenga. Sea honesto y no olvide responder todos los enunciados.

		TD	D	I	A	TA
1	Aprender inglés es interesante.	1	2	3	4	5
2	Al realizar las tareas de inglés, yo me esfuerzo y hago todo lo que puedo.	1	2	3	4	5
3	Con frecuencia deseo poder leer periódicos y revistas en otro idioma.	1	2	3	4	5
4	Considero que la mejor forma de practicar inglés es escuchar música en ese idioma.	1	2	3	4	5
5	Durante la clase de inglés, solamente me gustaría tener conversaciones en ese idioma.	1	2	3	4	5
6	Considero que los otros estudiantes hablan mejor inglés que el mío.	1	2	3	4	5
7	Cuando tengo problemas para entender algo en mi clase de inglés, le solicito ayuda al profesor.	1	2	3	4	5
8	Creo que el inglés es necesario para mi profesión.	1	2	3	4	5
9	Me pongo nervioso (a) cuando hablo en clase de inglés.	1	2	3	4	5
10	Cuando termine la universidad seguiré el estudio de inglés porque me interesa.	1	2	3	4	5
11	Considero que la mejor forma de aprender inglés es viviendo en un país de habla inglesa.	1	2	3	4	5
12	Cuando tengo problemas para entender algo de mi clase de inglés, busco ayuda antes de los exámenes.	1	2	3	4	5
13	Cuando estoy en clase de inglés respondo de forma voluntaria.	1	2	3	4	5
14	Estudiar inglés me hará una persona más académica.	1	2	3	4	5
15	Estudiar inglés para mí es interesante.	1	2	3	4	5
16	Aprender inglés es monótono.	1	2	3	4	5
17	Cuando escucho una canción en inglés, procuro entender todas las palabras.	1	2	3	4	5
18	Considero que se me facilita aprender inglés.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy en clase de inglés, yo contesto las preguntas más fáciles.	1	2	3	4	5
20	Considero que la nota refleja mis conocimientos en inglés.	1	2	3	4	5
21	Cuando adquiero un logro en el aprendizaje de inglés, me siento orgulloso de mis capacidades.	1	2	3	4	5
22	Al realizar las tareas de inglés, yo trabajo cuidadosamente, asegurándome de entenderlo todo.	1	2	3	4	5
23	Cuando escucho una canción en inglés, presto atención solamente a las palabras fáciles.	1	2	3	4	5
24	Es importante que los Colombianos hablen inglés.	1	2	3	4	5

		TD	D	I	A	TA
25	Creo que el saber inglés será útil para mi vida.	1	2	3	4	5
26	Cuando me devuelven las tareas o los trabajos de inglés, yo los vuelvo a escribir para corregir errores.	1	2	3	4	5
27	Aprender inglés es un gasto de tiempo.	1	2	3	4	5
28	Cuando me hablan en inglés siento que entiendo.	1	2	3	4	5
29	El inglés es importante para mi futuro.	1	2	3	4	5
30	Creo que la mejor forma de aprender inglés es estudiándolo.	1	2	3	4	5
31	Saber inglés será útil para conseguir trabajo.	1	2	3	4	5
32	Creo que saber inglés aumenta las posibilidades de conseguir empleo.	1	2	3	4	5
33	Saber dos idiomas me hará una persona mas educada.	1	2	3	4	5
34	Cuando entiendo el idioma inglés me siento agrado.	1	2	3	4	5
35	Estudiar inglés para mi es más interesante que otras asignaturas.	1	2	3	4	5
36	Estoy estudiando inglés porque me permitirá conocer a más personas.	1	2	3	4	5
37	Estudiar inglés es una experiencia placentera.	1	2	3	4	5
38	Me alegro cuando tengo una buena nota en inglés.	1	2	3	4	5
39	Estudiar inglés me facilita entender la literatura inglesa.	1	2	3	4	5
40	Me satisface participar de manera voluntaria en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
41	Estudiar inglés me permite participar activamente en grupos culturales.	1	2	3	4	5
42	Me da miedo hablar en inglés.	1	2	3	4	5
43	Estudiar inglés me permitirá conversar con diferentes tipos de personas.	1	2	3	4	5
44	Me gustaría poder entender una película en inglés.	1	2	3	4	5
45	Me parece aburrido aprender inglés.	1	2	3	4	5
46	Si yo tuviera la oportunidad de ver una obra de teatro en inglés, yo iría.	1	2	3	4	5
47	Pienso de manera activa acerca de lo aprendido en clase de inglés.	1	2	3	4	5
48	Realmente disfruto aprender inglés.	1	2	3	4	5
49	Si supiera inglés en un 100% yo seria una persona importante.	1	2	3	4	5
50	Me preocupa que los otros estudiantes se burlen de mi cuando hablo en inglés.	1	2	3	4	5
51	Planeo aprender tanto inglés como sea posible.	1	2	3	4	5
52	Me encanta aprender inglés.	1	2	3	4	5
53	Me gusta el inglés.	1	2	3	4	5
54	Pienso que el inglés es fácil de aprender.	1	2	3	4	5
55	Me gusta el inglés, al igual que las demás asignaturas.	1	2	3	4	5
56	Si yo supiera inglés vería programas de TV en este idioma.	1	2	3	4	5
57	Realmente me gustaría aprender inglés.	1	2	3	4	5

		TD	D	I	A	TA
58	Yo hablaría inglés todo el tiempo, y solamente hablaría castellano si fuera necesario.	1	2	3	4	5
59	Pienso que me respetan más si tengo el conocimiento de otro idioma.	1	2	3	4	5
60	Siento que paso la asignatura de inglés por mi inteligencia.	1	2	3	4	5
61	Pienso que aunque estudie inglés nunca lo voy a aprender.	1	2	3	4	5
62	Me siento seguro (a) de mi mismo (a) cuando estoy hablando en clase de inglés.	1	2	3	4	5
63	Realmente disfruto hablar en inglés.	1	2	3	4	5
64	Pienso que para mi carrera se necesita aprender inglés.	1	2	3	4	5
65	Siento que mis competencias en inglés se ven reflejadas en las notas.	1	2	3	4	5
66	Las personas que hablan castellano deberían hacer un esfuerzo por aprender el idioma inglés.	1	2	3	4	5
67	Pienso que el inglés es útil para mi formación como persona.	1	2	3	4	5
68	Me siento capaz de pasar la asignatura de inglés.	1	2	3	4	5
69	Prefiero emplear mi tiempo en materias diferentes a inglés.	1	2	3	4	5
70	Si mi profesor quisiera que hiciera un trabajo extra de inglés, sería voluntario.	1	2	3	4	5
71	Siento que apruebo la asignatura de inglés por suerte.	1	2	3	4	5
72	Si yo planeara quedarme en otro país, haría un gran esfuerzo por aprender el idioma aunque pudiera comunicarme bien en castellano.	1	2	3	4	5
73	Si tomar clase de inglés fuera mi decisión, yo tomaría la clase.	1	2	3	4	5
74	Prefiero leer la literatura producida en el idioma original, más que la traducción.	1	2	3	4	5
75	Siento que para pasar la asignatura inglés, debo esforzarme más que los demás.	1	2	3	4	5

Apéndice B – Tabla de Especificaciones

OREINTACION DE LA ACTITUD COMPONENTES DE LA ACTITUD	Nº DE ITEMS DE ACTITUD HACIA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLES (54.7 %)	Nº DE ITEMS DE ACTITUD HACIA EL IDIOMA INGLES (45.3%)	SUBTOTAL DE ITEMS POR COMPONENTE
COGNOSCITIVO (Conocimiento – Información – Percepción – Creencias) (29.3%)	1-4-11-16-18-20-27-30-47-54-61-64.	6-8-24-25-29-32-33-59-66-67.	22
AFECTIVO (Emociones) (38.7%)	5-9-15-21-38-40-48-50-52-55-57-60-65-68-69-71-92.	3-28-34-35-37-42-44-45-53-62-63-91.	29
COMPORTAMENTAL (Intenciones – Acciones) (32 %)	2-7-10-12-13-19-22-26-51-70-72-73.	14-17-23-31-36-39-41-43-46-49-56-58.	24
SUBTOTAL DE ITEMS POR ORIENTACION	41	34	75

Apéndice C – Construcción de la Escala (Primera)

ESCALA DE ACTITUD HACIA LA SEGUNDA LENGUA INGLES

Ha continuación se presenta un numero de afirmaciones a las que ud. Debe responder según el grado de acuerdo o desacuerdo que tenga frente a estas. No hay respuestas correctas o incorrectas ya que cada una de las personas tienen opiniones diferentes. Nos gustaría que diera su opinión sobre cada afirmación señalando con un circulo la alternativa que refleje mejor su opinión. Cada una de las alternativas se representara por un numero de la siguiente manera:

Completamente Desacuerdo	Moderadamente Desacuerdo	Neutral	Moderadamente Acuerdo	Completamente Acuerdo
1	2	3	4	5

A continuación se presenta un ejemplo; se debe señalar el numero que representa el grado de acuerdo o desacuerdo que ud. tenga frente a la afirmación.

0. Los jugadores de fútbol Canadienses son mejores que los 1 2 3 ④ 5 de Inglaterra.

Por favor de sus reacciones inmediatas a cada una de las afirmaciones. No gaste tiempo en pensar cada una de las respuestas que señalara, responda con el primer pensamiento y /o sentimiento que tenga. Sea honesto y por favor registre sus verdaderos sentimientos.

NOMBRE

EDAD

NIVEL

FECHA

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Aprender inglés no es interesante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Al realizar las tareas de ingles, yo me esfuerzo un poco pero no hago todo lo que puedo. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | Con frecuencia deseo poder leer periódicos y revistas en otro idioma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Considero que la mejor forma de practicar inglés es escuchar música en | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

- ese idioma.
- 5 Durante la clase de inglés, solamente me gustaría tener conversaciones en inglés. 1 2 3 4 5
- 6 Considero que los otros estudiantes hablan peor inglés que el mío. 5 4 3 2 1
- 7 Cuando tengo problemas para entender algo en mi clase de inglés, le solicito ayuda al profesor inmediatamente. 1 2 3 4 5
- 8 Creo que el inglés es innecesario para mi profesión. 5 4 3 2 1
- 9 Me pongo nervioso (a) y confundido (a) cuando hablo en clase de inglés. 1 2 3 4 5
- 10 Cuando presento un examen de inglés pienso que lo voy a pasar porque he aprendido 5 4 3 2 1
- 11 Cuando termine la universidad abandonaré por completo el estudio de inglés porque no me interesa. 1 2 3 4 5
- 12 Considero que la mejor forma de aprender inglés es viviendo en un país de habla inglesa. 5 4 3 2 1
- 13 Cuando tengo problemas para entender algo de mi clase de inglés, busco ayuda inmediatamente antes de los exámenes. 1 2 3 4 5
- 14 Cuando presento un examen de inglés pienso que lo voy a perder porque no he aprendido 5 4 3 2 1
- 15 Cuando estoy en clase de inglés yo, de manera voluntaria respondo las preguntas tanto como lo sea posible. 1 2 3 4 5
- 16 Las personas de habla inglesa no son confiables. 5 4 3 2 1
- 17 El estudiar inglés me hará una persona más académica. 1 2 3 4 5
- 18 Las personas de habla inglesa son confiables. 5 4 3 2 1
- 19 Estudiar inglés para mí es muy interesante. 1 2 3 4 5
- 20 Aprender inglés es monótono. 5 4 3 2 1
- 21 Entre más aprendo sobre las personas de habla inglesa mas me gustan ellos. 1 2 3 4 5
- 22 Cuando escucho una canción en inglés, la escucho detenidamente y procuro entender todas las palabras. 5 4 3 2 1
- 23 Considero que se me dificulta aprender inglés. 1 2 3 4 5
- 24 Cuando estoy en clase de inglés, yo contesto las preguntas más fáciles. 5 4 3 2 1

- 25 Considero que la nota no refleja mis conocimientos en inglés. 1 2 3 4 5
- 26 Cuando adquiero un logro en el aprendizaje de inglés, me siento orgulloso de mis capacidades. 5 4 3 2 1
- 27 Al realizar las tareas de inglés, yo trabajo muy cuidadosamente, asegurándome de entenderlo todo. 1 2 3 4 5
- 28 El inglés es una parte importante del programa de la universidad. 5 4 3 2 1
- 29 Cuando escucho una canción en inglés presto atención solamente a las palabras fáciles. 1 2 3 4 5
- 30 Aprender inglés es muy interesante. 5 4 3 2 1
- 31 El Inglés lo necesito únicamente para mi carrera. 1 2 3 4 5
- 32 Aunque Colombia esta relativamente lejos de los países en lo que se habla inglés, es importante que los Colombianos lo hablen. 5 4 3 2 1
- 33 Durante la clase de inglés, me gustaría tener conversación tanto como sea posible en castellano. 1 2 3 4 5
- 34 Creo que el saber inglés será inútil para mi vida. 5 4 3 2 1
- 35 Después de que me devuelven las tareas o el trabajo de inglés, yo siempre los vuelvo a escribir para corregir errores. 1 2 3 4 5
- 36 Yo admiro a las personas de habla inglesa. 5 4 3 2 1
- 37 Aprender inglés es una gastadera de tiempo. 1 2 3 4 5
- 38 Cuando me hablan en inglés siento que no lo entiendo 5 4 3 2 1
- 39 Después de que me devuelven las tareas o el trabajo de inglés, yo los dejo en mi escritorio y me olvido de ellos. 1 2 3 4 5
- 40 El inglés es importante para mi futuro. 5 4 3 2 1
- 41 Estudiar inglés es importante para mí. 1 2 3 4 5
- 42 Creo que la mejor forma de aprender inglés es estudiándolo. 5 4 3 2 1
- 43 El saber inglés me será útil para conseguir un trabajo. 1 2 3 4 5
- 44 Disfruto conocer y escuchar a personas que hablan otros idiomas. 5 4 3 2 1
- 45 Creo que saber inglés aumenta las posibilidades de conseguir un mejor empleo. 1 2 3 4 5
- 46 Entre más conozco a personas de habla inglesa, mas quiero ser fluido en su idioma. 5 4 3 2 1

47	Conocer dos idiomas me hará una persona mas educada.	5	4	3	2	1
48	Me siento fracasado cuando no entiendo el idioma inglés.	5	4	3	2	1
49	Estoy estudiando inglés porque algún día me será útil para conseguir un buen trabajo.	1	2	3	4	5
50	Estudiar inglés para mi no es más interesante que otras asignaturas	5	4	3	2	1
51	Estoy estudiando ingles porque pienso que me ayudara a entender a las personas que hablan inglés y su estilo de vida.	1	2	3	4	5
52	Estoy estudiando inglés porque me permitirá conocer y conversar con más variedad de personas.	5	4	3	2	1
53	Estudiar otro idioma es una experiencia placentera.	1	2	3	4	5
54	La mayoría de las personas de habla inglesa son sinceras y honestas.	5	4	3	2	1
55	Estudiar inglés me permitirá estar en más contacto con personas de habla inglesa.	1	2	3	4	5
56	Me alegro cuando tengo una buena nota en inglés.	5	4	3	2	1
57	Las personas de habla inglesa consideran los sentimientos de otros.	1	2	3	4	5
58	Estudiar inglés me facilita entender y apreciar el arte y la literatura inglesa.	5	4	3	2	1
59	Me avergüenza responder de manera voluntaria las preguntas en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
60	Las personas de habla inglesa son alegres, agradables y de buen humor.	5	4	3	2	1
61	Estudiar inglés me permite participar activamente en las actividades de otros grupos culturales.	1	2	3	4	5
62	Me da miedo hablar en inglés.	5	4	3	2	1
63	Estudiar inglés me permitirá conocer y conversar con diferentes tipos de personas.	1	2	3	4	5
64	Las personas de habla inglesa son buenas y generosas.	5	4	3	2	1
65	Me gustaría poder entender una película en inglés.	1	2	3	4	5
66	Si en la Universidad no se enseña inglés, yo aprendería inglés en situaciones a diario.	5	4	3	2	1
67	Las personas de habla inglesa no son consideran los sentimientos de los otros.	1	2	3	4	5

68	Me parece aburrido aprender inglés.	5	4	3	2	1
69	Si yo tuviera la oportunidad de ver una obra de teatro en inglés yo definitivamente iría.	1	2	3	4	5
70	Pienso de manera activa acerca de lo aprendido en clase de inglés.	5	4	3	2	1
71	Realmente disfruto aprender inglés.	1	2	3	4	5
72	Si supiera inglés en un 100% yo sería una persona importante.	5	4	3	2	1
73	Las personas de habla inglesa son confiables.	1	2	3	4	5
74	Me preocupa que los otros estudiantes se burlen de mi cuando hablo en inglés.	5	4	3	2	1
75	Planeo aprender tanto inglés como sea posible.	1	2	3	4	5
76	Pienso que los otros estudiantes hablan mejor inglés que yo.	5	4	3	2	1
77	Me encanta aprender inglés.	1	2	3	4	5
78	Si tomar clase de inglés fuera mi decisión, yo no la tomaría.	5	4	3	2	1
79	Las personas de habla inglesa son apáticos.	1	2	3	4	5
80	Odio el inglés.	5	4	3	2	1
81	Yo estudiaría un idioma extranjero en la universidad aunque no fuese obligatorio hacerlo.	1	2	3	4	5
82	Pienso que el inglés es fácil de aprender.	5	4	3	2	1
83	Me gusta el inglés, al igual que las demás asignaturas.	1	2	3	4	5
84	Si la oportunidad se diera y yo supiera inglés, yo vería programas de TV en inglés.	5	4	3	2	1
85	Las personas de habla inglesa no son amigables ni hospitalarias.	1	2	3	4	5
86	Realmente me gustaría aprender inglés.	5	4	3	2	1
87	Si yo tuviera la posibilidad de hablar inglés fuera de la universidad, yo hablaría inglés todo el tiempo y solamente hablaría castellano si fuera estrictamente necesario.	1	2	3	4	5
88	Pienso que me respetan más si tengo el conocimiento de otro idioma.	5	4	3	2	1
89	Siento que paso la asignatura de inglés por mi brillantez e inteligencia.	1	2	3	4	5
90	Yo tengo una actitud favorable hacia las personas de habla inglesa.	5	4	3	2	1
91	Las personas de habla inglesa son sociables, de buen corazón y creativos.	1	2	3	4	5

- 92 Me gustaría hablar otro idioma perfectamente. 5 4 3 2 1
- 93 Si en la Universidad no se enseña inglés, no me preocuparía por aprenderlo. 1 2 3 4 5
- 94 Pienso que aunque estudie inglés nunca lo voy a aprender. 5 4 3 2 1
- 95 Nunca me siento seguro (a) de si mismo (a) cuando estoy hablando en clase de inglés. 1 2 3 4 5
- 96 Si yo tuviera la posibilidad de habla inglés fuera de la universidad, yo hablaría inglés ocasionalmente y usaría castellano tanto como fuera posible. 5 4 3 2 1
- 97 Las personas de habla inglesa son amigables y hospitalarias. 1 2 3 4 5
- 98 Realmente disfruto hablar en inglés. 5 4 3 2 1
- 99 Si hubiese familias que hablan inglés en mi barrio, yo les hablaría inglés tanto como fuera posible. 1 2 3 4 5
- 100 Pienso que en mi carrera se necesita aprender inglés. 5 4 3 2 1
- 101 Siento que mis capacidades en inglés se ven reflejadas en las notas. 1 2 3 4 5
- 102 Si yo estuviera visitando un país extranjero me gustaría hablar el idioma que se habla allí. 5 4 3 2 1
- 103 Las personas que hablan castellano deberían hacer un esfuerzo de aprender el idioma inglés. 1 2 3 4 5
- 104 Me gustaría conocer mejor a las personas de habla inglesa. 5 4 3 2 1
- 105 Si hubiese familias que hablan inglés en mi barrio, yo nunca les hablaría inglés. 1 2 3 4 5
- 106 Pienso que el inglés es útil para mi formación como persona y profesional. 5 4 3 2 1
- 107 Me siento incapaz de pasar la asignatura de inglés por mi mismo. 1 2 3 4 5
- 108 Si yo tuviera la oportunidad de ver una obra de teatro en inglés yo iría si no tuviera nada más que hacer. 5 4 3 2 1
- 109 Me gusta el inglés menos que las demás asignaturas. 1 2 3 4 5
- 110 Prefiero gastar mi tiempo en materias diferentes a inglés. 5 4 3 2 1
- 111 Si mi profesor quisiera que alguien hiciera un trabajo extra de inglés, definitivamente no sería voluntario. 1 2 3 4 5

- 112 Siento que paso la asignatura de ingles por suerte. 5 4 3 2 1
- 113 Si yo planeara quedarme en otro país, haría un gran esfuerzo por aprender el idioma aunque pudiera comunicarme bien en castellano. 1 2 3 4 5
- 114 Me gustaría realmente aprender muchos idiomas extranjeros. 5 4 3 2 1
- 115 Si mi profesor quisiera que alguien hiciera un trabajo extra de inglés, definitivamente seria voluntario. 1 2 3 4 5
- 116 Me gustaría conocer a las personas de habla inglesa. 5 4 3 2 1
- 117 Si tomar clase de inglés fuera mi decisión, yo tomaría la clase. 1 2 3 4 5
- 118 Prefiero leer la literatura producida en le idioma original mas que la traducción. 5 4 3 2 1
- 119 Si tuviera la oportunidad y supiera suficiente inglés, yo leería periódicos y revistas en inglés. 1 2 3 4 5
- 120 Siento que para pasar la asignatura inglés debo esforzarme más que los demás. 5 4 3 2 1

	inglés.					
6	Considero que los otros estudiantes hablan mejor inglés que el mío.	1	2	3	4	5
7	Cuando tengo problemas para entender algo en mi clase de inglés, le solicito ayuda al profesor.	1	2	3	4	5
8	Creo que el inglés es necesario para mi profesión.	1	2	3	4	5
9	Me pongo nervioso (a) cuando hablo en clase de inglés.	1	2	3	4	5
10	Cuando termine la universidad seguiré el estudio de inglés porque me interesa.	1	2	3	4	5
11	Considero que la mejor forma de aprender inglés es viviendo en un país de habla inglesa.	1	2	3	4	5
12	Cuando tengo problemas para entender algo de mi clase de inglés, busco ayuda antes de los exámenes.	1	2	3	4	5
13	Cuando estoy en clase de inglés respondo de forma voluntaria.	1	2	3	4	5
14	Las personas de habla inglesa son confiables.	1	2	3	4	5
15	Estudiar inglés me hará una persona más académica.	1	2	3	4	5
16	Estudiar inglés para mí es interesante.	1	2	3	4	5
17	Aprender inglés es monótono.	1	2	3	4	5
18	Cuando escucho una canción en inglés, procuro entender todas las palabras.	1	2	3	4	5
19	Considero que se me facilita aprender inglés.	1	2	3	4	5
20	Cuando estoy en clase de inglés, yo contesto las preguntas más fáciles.	1	2	3	4	5
21	Considero que la nota refleja mis conocimientos en inglés.	1	2	3	4	5
22	Cuando adquiero un logro en el aprendizaje de inglés, me siento orgulloso de mis capacidades.	1	2	3	4	5
23	Al realizar las tareas de inglés, yo trabajo cuidadosamente, asegurándome de entenderlo todo.	1	2	3	4	5
24	Cuando escucho una canción en inglés presto atención solamente a las palabras fáciles.	1	2	3	4	5
25	Es importante que los Colombianos hablen inglés.	1	2	3	4	5

26	Creo que el saber inglés será útil para mi vida.	1	2	3	4	5
27	Cuando me devuelven las tareas o los trabajos de inglés, yo los vuelvo a escribir para corregir errores.	1	2	3	4	5
28	Yo admiro a las personas de habla inglesa.	1	2	3	4	5
29	Aprender inglés es un gasto de tiempo.	1	2	3	4	5
30	Cuando me hablan en inglés siento que entiendo	1	2	3	4	5
31	El inglés es importante para mi futuro.	1	2	3	4	5
32	Creo que la mejor forma de aprender inglés es estudiándolo.	1	2	3	4	5
33	Saber inglés será útil para conseguir trabajo.	1	2	3	4	5
34	Disfruto conocer y escuchar a personas que hablan otros idiomas.	1	2	3	4	5
35	Creo que saber inglés aumenta las posibilidades de conseguir empleo.	1	2	3	4	5
36	Cuando conozco a personas de habla inglesa, quiero ser fluido en su idioma.	1	2	3	4	5
37	Saber dos idiomas me hará una persona mas educada.	1	2	3	4	5
38	Cuando entiendo el idioma inglés me siento agrado	1	2	3	4	5
39	Estudiar inglés para mi es más interesante que otras asignaturas	1	2	3	4	5
40	Estoy estudiando ingles porque pienso que me ayudara a entender a las personas que hablan inglés.	1	2	3	4	5
41	Estoy estudiando inglés porque me permitirá conocer a más personas.	1	2	3	4	5
42	Estudiar inglés es una experiencia placentera.	1	2	3	4	5
43	La mayoría de las personas de habla inglesa son sinceras.	1	2	3	4	5
44	Estudiar inglés me permitirá estar en contacto con personas de habla inglesa.	1	2	3	4	5
45	Me alegro cuando tengo una buena nota en inglés.	1	2	3	4	5
46	Las personas de habla inglesa consideran los sentimientos de otros.	1	2	3	4	5
47	Estudiar inglés me facilita entender la literatura inglesa.	1	2	3	4	5
48	Me satisface participar de manera voluntaria en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
49	Las personas de habla inglesa son alegres.	1	2	3	4	5

50	Estudiar inglés me permite participar activamente en grupos culturales.	1	2	3	4	5
51	Me da miedo hablar en inglés.	1	2	3	4	5
52	Estudiar inglés me permitirá conversar con diferentes tipos de personas.	1	2	3	4	5
53	Las personas de habla inglesa son generosas.	1	2	3	4	5
54	Me gustaría poder entender una película en inglés.	1	2	3	4	5
55	Me parece aburrido aprender inglés.	1	2	3	4	5
56	Si yo tuviera la oportunidad de ver una obra de teatro en inglés yo iría.	1	2	3	4	5
57	Pienso de manera activa acerca de lo aprendido en clase de inglés.	1	2	3	4	5
58	Realmente disfruto aprender inglés.	1	2	3	4	5
59	Si supiera inglés en un 100% yo sería una persona importante.	1	2	3	4	5
60	Me preocupa que los otros estudiantes se burlen de mi cuando hablo en inglés.	1	2	3	4	5
61	Planeo aprender tanto inglés como sea posible.	1	2	3	4	5
62	Me encanta aprender inglés.	1	2	3	4	5
63	Si tomar clase de inglés fuera mi decisión, yo las tomaría.	1	2	3	4	5
64	Las personas de habla inglesa son apáticos.	1	2	3	4	5
65	Me gusta el inglés.	1	2	3	4	5
66	Pienso que el inglés es fácil de aprender.	1	2	3	4	5
67	Me gusta el inglés, al igual que las demás asignaturas.	1	2	3	4	5
68	Si yo supiera inglés vería programas de TV en este idioma	1	2	3	4	5
69	Las personas de habla inglesa son amigables.	1	2	3	4	5
70	Realmente me gustaría aprender inglés.	1	2	3	4	5
71	Yo hablaría inglés todo el tiempo y solamente hablaría castellano si fuera estrictamente necesario.	1	2	3	4	5
72	Pienso que me respetan más si tengo el conocimiento de otro idioma.	1	2	3	4	5
73	Siento que paso la asignatura de inglés por mi inteligencia.	1	2	3	4	5

74	Yo tengo una actitud favorable hacia las personas de habla inglesa.	1	2	3	4	5
75	Las personas de habla inglesa son creativos.	1	2	3	4	5
76	Pienso que aunque estudie inglés nunca lo voy a aprender.	1	2	3	4	5
77	Me siento seguro (a) de mi mismo (a) cuando estoy hablando en clase de inglés.	1	2	3	4	5
78	Realmente disfruto hablar en inglés.	1	2	3	4	5
79	Si hubiese familias que hablan inglés en mi barrio, yo hablaría con ellas tanto como fuera posible.	1	2	3	4	5
80	Pienso que para mi carrera se necesita aprender inglés.	1	2	3	4	5
81	Siento que mis competencias en inglés se ven reflejadas en las notas.	1	2	3	4	5
82	Las personas que hablan castellano deberían hacer un esfuerzo por aprender el idioma inglés.	1	2	3	4	5
83	Me gustaría conocer mejor a las personas de habla inglesa.	1	2	3	4	5
84	Pienso que el inglés es útil para mi formación como persona.	1	2	3	4	5
85	Me siento capaz de pasar la asignatura de inglés.	1	2	3	4	5
86	Prefiero emplear mi tiempo en materias diferentes a inglés.	1	2	3	4	5
87	Si mi profesor quisiera que hiciera un trabajo extra de inglés, sería voluntario.	1	2	3	4	5
88	Siento que apruebo la asignatura de inglés por suerte.	1	2	3	4	5
89	Si yo planeara quedarme en otro país, haría un gran esfuerzo por aprender el idioma aunque pudiera comunicarme bien en castellano.	1	2	3	4	5
90	Si tomar clase de inglés fuera mi decisión, yo tomaría la clase.	1	2	3	4	5
91	Prefiero leer la literatura producida en el idioma original, más que la traducción.	1	2	3	4	5
92	Siento que para pasar la asignatura inglés debo esforzarme más que los demás.	1	2	3	4	5

Apéndice E – Análisis Factorial inicial

	Componente 1	Componente 2
Item 1	0.689**	-0.008
Item 2	0.296	0.118
Item 4	0.003	0.0009
Item 5	0.488**	0.150
Item 7	0.005	-0.290
Item 9	-0.250	0.603**
Item 10	0.724**	0.001
Item 11	0.227	-0.006
Item 12	-0.002	0.239
Item 13	0.335	-0.214
Item 15	0.776**	-0.112
Item 16	-0.404	0.002
Item 18	0.562**	-0.503
Item 19	-0.111	0.002
Item 20	-0.170	0.163
Item 21	0.291	0.355
Item 22	0.199	0.001
Item 26	0.001	0.162
Item 27	-0.416	0.001

Item 30	0.236	0.191
Item 38	0.182	0.470
Item 40	0.384	-0.256
Item 47	0.418**	0.009
Item 48	0.694**	0.006
Item 50	0.006	0.596
Item 51	0.621**	0.159
Item 52	0.795**	-0.004
Item 54	0.535**	-0.333
Item 55	0.665**	-0.003
Item 57	0.605**	0.187
Item 60	0.263	0.001
Item 61	-0.499	0.447**
Item 64	0.423**	0.104
Item 65	-0.005	-0.003
Item 68	0.312	-0.369
Item 69	-0.333	0.00005
Item 70	0.009	0.009
Item 71	0.009	0.144
Item 72	0.452**	-0.005
Item 73	0.611**	0.005

Item 75	-0.222	0.570**
Item 3	0.201	-0.008
Item 6	-0.122	0.559
Item 8	0.469**	0.009
Item 14	0.415**	0.209
Item 17	0.514**	0.001
Item 23	-0.139	0.255
Item 24	0.552**	0.247
Item 25	0.607**	-0.007
Item 28	0.452**	-0.433
Item 29	0.738**	0.006
Item 31	0.482**	0.167
Item 32	0.375	0.009
Item 33	0.322	0.359
Item 34	0.570**	0.178
Item 35	0.508**	0.008
Item 36	0.440**	0.306
Item 37	0.724**	-0.189
Item 39	0.525**	0.293
Item 41	0.566**	0.167
Item 42	-0.328	0.545**

Item 43	0.534**	0.114
Item 44	0.294	0.280
Item 45	-0.641	-0.111
Item 46	-0.551	-0.001
Item 49	0.458**	0.369
Item 53	0.836**	-0.143
Item 56	0.471**	0.320
Item 58	0.368	0.256
Item 59	0.470**	0.308
Item 62	0.477**	-0.505
Item 63	0.638**	-0.343
Item 66	0.528**	0.182
Item 67	0.581**	0.140
Item 74	0.296	-0.109

** Nivel de significancia de $\alpha=0.01$

Apéndice F – Tabla de Comunalidades

	Inicial	Extracción
Item 1	0,945	0,469
Item 2	0,831	0,092
Item 4	0,836	0,001
Item 5	0,839	0,245
Item 7	0,871	0,067
Item 9	0,867	0,385
Item 10	0,86	0,513
Item 11	0,818	0,051
Item 12	0,816	0,044
Item 13	0,881	0,141
Item 15	0,931	0,608
Item 16	0,831	0,153
Item 18	0,893	0,551
Item 19	0,84	0,012
Item 20	0,77	0,047
Item 21	0,754	0,183
Item 22	0,81	0,036
Item 26	0,822	0,02
Item 27	0,795	0,162
Item 30	0,735	0,08
Item 38	0,801	0,217
Item 40	0,911	0,19
Item 47	0,872	0,17
Item 48	0,896	0,474
Item 50	0,836	0,309
Item 51	0,841	0,396
Item 52	0,921	0,63
Item 54	0,874	0,373
Item 55	0,909	0,429
Item 57	0,871	0,386
Item 60	0,817	0,064
Item 61	0,89	0,417
Item 64	0,814	0,176
Item 65	0,757	0,004
Item 68	0,676	0,201
Item 69	0,813	0,103
Item 70	0,783	0,015
Item 71	0,737	0,024
Item 72	0,765	0,194
Item 73	0,891	0,361
Item 75	0,879	0,327
Item 3	0,8	0,042
Item 6	0,789	0,28
Item 8	0,877	0,215
Item 14	0,865	0,197
Item 17	0,848	0,25
Item 23	0,829	0,067

Item 24	0,839	0,346
Item 25	0,893	0,358
Item 28	0,831	0,359
Item 29	0,938	0,538
Item 31	0,915	0,242
Item 32	0,936	0,137
Item 33	0,902	0,203
Item 34	0,882	0,339
Item 35	0,854	0,25
Item 36	0,862	0,261
Item 37	0,861	0,547
Item 39	0,858	0,34
Item 41	0,82	0,33
Item 42	0,882	0,365
Item 43	0,888	0,283
Item 44	0,844	0,144
Item 45	0,925	0,408
Item 46	0,769	0,288
Item 49	0,828	0,317
Item 53	0,918	0,722
Item 56	0,872	0,3
Item 58	0,867	0,18
Item 59	0,895	0,292
Item 62	0,892	0,453
Item 63	0,896	0,507
Item 66	0,922	0,294
Item 67	0,932	0,339
Item 74	0,902	0,09

Extraction Method: Principal Axis Factoring

Apéndice G– Modificación de la Tabla Sociodemográfica

<p>Nivel de Inglés en el cual inició dentro de la Universidad</p>		
<p>Nivel de Inglés que cursa actualmente:</p>		
<p>Ha perdido algún nivel de Inglés</p>	<p>SI _____ NO _____</p>	<p>Cual(es): _____</p>

