

**EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE LA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FRENTE A LA ASIGNATURA DE INGLÉS**

Julian Eduardo Ariza Velasco, Claudia Velásquez, Luz Gerlly Scarpeta.

Universidad de La Sabana

TABLA DE CONTENIDO

Resumen, 4

Marco teórico, 5

Método, 46

Tipo de investigación, 46

Participantes, 46

Instrumento, 47

Procedimiento, 55

Resultados, 56

Discusión, 79

Conclusiones y recomendaciones, 83

Referencias, 85

Apéndice a: carta de presentación del instrumento ante el juez experto, 88

Apéndice b: instructivo de calificación para el juez experto e instrumento, 90

Apéndice c: instrumento final, 99

Resumen

El presente estudio fue de carácter descriptivo y tuvo como fin evaluar las actitudes de los estudiantes de la Facultad de Psicología frente al aprendizaje de una segunda lengua. Para lograr este objetivo se diseñó, validó y aplicó una escala Likert a una muestra de 420 estudiantes que durante el periodo 2003 cursaban la asignatura de inglés. La escala evaluaba cinco factores a saber: agrado, motivación, percepción de capacidad, temor y aspectos metodológicos. Los resultados permitieron concluir que el 80% tiene una actitud positiva hacia el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, se encontró un grupo de estudiantes del 20% con percepción de incapacidad y temor frente a la asignatura. También fue significativo encontrar que los estudiantes encuestados perciben pocos espacios de fortalecimiento para el aprendizaje de una segunda lengua entre las asignaturas del plan de estudios de psicología y el plan curricular del Departamento de Lenguas Extranjeras. El anterior estudio fue muy pertinente y permitirá retroalimentar los procesos curriculares relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua.

Palabras claves: Aprendizaje, motivación, percepción, actitud, capacidad, temor, agrado, metodología.

Evaluación de las actitudes de los estudiantes de la facultad de psicología de la universidad de la sabana frente a la asignatura de inglés

Dentro del acelerado proceso globalizador que han emprendido las sociedades de consumo alrededor del mundo, se imponen regímenes explícitos y tácitos que, a manera de códigos normativos, involucran comportamientos comunes en quienes participan o desean participar en los intercambios masivos de producción y adquisición de bienes y servicios.

En tales regímenes, se ha visto que el idioma común es aquel que facilite la comunicación interdisciplinaria. Esto es, el que facilite el acuerdo de conceptos entre los tratantes; que marque la pauta en cuanto a desarrollo tecnológico se refiere y aquel que por constitución gramatical facilite su aprendizaje.

A lo largo de la historia reciente del mundo occidental el lenguaje que ha cumplido con estas características es el inglés, pues los pueblos anglosajones se han distinguido por su alto desarrollo tecnológico. Además es de común acuerdo entre los filólogos que esta es una de las lenguas que más coherencia interna y lógica gramatical presenta. Debido a esto, el inglés es el pasaporte requerido en la mayoría de las fronteras que aún no desaparecen tras las fiebres unificadoras vistas en la última década, más si los viajeros son ciudadanos tercermundistas.

Es definitivo; los requerimientos para entrar y competir en el afanoso mundo globalizador los imponen quienes son dueños de la tecnología, quienes a partir de la virtud de sus esfuerzos marcan la pauta. Y se hace oportuno, prudente, necesario y obligatorio hablar su idioma para acceder al torrente informativo que producen, gracias a los avances en investigación y tecnología de los cuales carecen países en vías de desarrollo.

Conociendo esta realidad, y a partir de un gran principio de realidad, la Universidad de la Sabana ha querido implementar dentro de su formación integral el idioma inglés como lengua extranjera obligatoria en sus egresados. Son los egresados los constructores de imagen en el mercado laboral, los heraldos de la Universidad en el país y fuera de él, por esta razón es preciso que cuenten con la mayoría de las herramientas necesarias para interactuar en un mundo como el descrito en párrafos anteriores.

La educación ha sido el pilar de las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad, toda vez que se constituye en la herramienta básica del progreso de esta. Según Xenopol (1911) citado por Romero (1984) las sociedades desarrolladas fundamentan sus sistemas educativos en la historia reciente y lejana, y la tradición educativa en cada caso. Es por esta razón que las culturas orientales y occidentales difieren tanto en sus estilos educativos. Es imprescindible entonces tocar el tema de la historia de la educación como base para la realización de investigaciones encaminadas a su mejoramiento, para lo cual se hace un breve acercamiento a la educación desde los primeros intentos por definir este concepto en la Grecia Antigua hasta los días presentes.

Al hablar del comienzo de la educación en general, hablamos de los comienzos del hombre, de su capacidad de aprender, socializar, aplicar, conservar y transmitir su conocimiento. Inicialmente se observa un proceso desordenado, sin método, ni objetivos claros y previstos. Según Redondo y Laspalas (1997) el aprendizaje se daba por imitación, era una educación no formal de tipo incidental. Más adelante con la aparición de los ritos religiosos y explicaciones mágicas que debían aprenderse y transmitirse, se marca el inicio de la educación intencionada.

Sin duda el aporte más importante en esta época fue la invención de la escritura que inicialmente aparece con los pictogramas, tiempo después encontramos el alfabeto

semítico de los fenicios completado por los griegos quienes agregaron las vocales (Alighiero 1987).

La educación de los pueblos históricos se ha ido conformando lentamente. Tal es el caso de la educación Griega Antigua, la cual según Jaeger (1985) citado por Redondo y col. (1997), se dividió en tres grandes etapas: la Homérica, que corresponde a la edad heroica del pueblo griego descrita en los poemas de Homero. La Época Clásica que corresponde a la de Sócrates, Platón y Aristóteles, y la época Helenística que va desde Alejandro hasta los comienzos del imperio Romano.

Según Alighiero (1987) en la época Homérica se observa una sociedad agropastoril que estratificaba a sus habitantes en hombres libres por sus posesiones y en esclavos que recibían educación manual. La educación formaba aquí los valores en el honor y la gloria.

Los educadores aparecen en la Iliada y la Odisea (poemas homéricos) donde se concibe al hombre como un héroe cuyo principio de formación es el honor. En esta época, Religión y Estado son conceptos fundamentales.

En la segunda etapa, la Época Clásica, para Platón el fin de la educación es formar ciudadanos, preparar una clase dirigente política. Se pretende formar hombres en el arte de dirigir y gobernar. La mejor manera de comunicarse con los demás es la palabra, lo que importa es la lengua más que la ciencia o la reflexión. Platón funda la Academia.

Sin duda Aristóteles da importancia a la psicología para explicar el proceso de la educación tomando conceptos de “educación integral” (se ocupa del carácter y de la razón) y “progresiva” (desarrollar disposiciones corporales e instintivas) Así mismo formula las bases para el curso de los estudios. Durante los 7 primeros años se da

importancia a la cultura física, entre los 7 y los 14 años la educación intelectual, y de los 14 a los 20 años educación secundaria superior. Sin duda en esta etapa se da más trascendencia a la filosofía y la política. Aristóteles con el apoyo de Alejandro Magno funda el Liceo o Gimnasio de Atenas (Alighiero 1987).

Tanto la Academia de Platón como el Liceo de Atenas son considerados como antecedentes del concepto de universidad, por su carácter de continuidad y características sistemáticas (Romero, 1984).

La Academia hacía énfasis en la sistematización del conocimiento e investigación con la ayuda de la observación y la lógica, por tal motivo se considera a Aristóteles padre del Método Científico, quehacer por excelencia de la universidad. Aquí no habían evaluaciones, títulos o diplomas, este tipo de procesos se implementan solo hasta la edad media.

La tercera etapa se caracteriza por la aparición de Alejandro Magno en la vida política del mundo griego, lo fundamental es la formación personal como fin supremo de la educación, se observa aquí el dilema entre “Educación Personalista contra Educación para la Sociedad”.

En esta época el fin especial son las ideas cosmopolitas, la expresión artística de las pasiones humanas, la constitución y enseñanza de las ciencias particulares. Es así como la educación griega buscaba ser trascendente de forma tal que muchos de sus postulados además de impresionar, marcan la época moderna.

Según Romero (1984) cuando se trae a colación el hacer pedagógico en Grecia Antigua, hay un acercamiento al método Socrático, al método de la Ironía y la Mayéutica que llevaba a descubrir la verdad por si mismos, generándose así la necesidad del diálogo en la enseñanza, eliminándose la enseñanza pasiva y memorística. La

Mayéutica ayudaba a nacer en cada sujeto la virtud y el conocimiento a través del dialogo y de preguntas hábilmente formuladas por el maestro.

Para Alighiero (1987) al considerar el aspecto educativo de Roma, se observan las contribuciones al mundo occidental, como son el abecedario actual y el latín que da origen a las lenguas Romances (español, francés, italiano, portugués)

El proceso educativo en Roma tenía como característica esencial la educación por la vida y para la vida. Romero (1984) dice que los romanos le dan carácter público a la enseñanza y aportan a la cultura universal la invención de Instituciones Jurídicas aun vigentes. La educación intenta la socialización del joven ciudadano y se vincula a la tradición patriota del pueblo.

En los establecimientos de segunda enseñanza se daba la formación encíclica en unión con la enseñanza nacional de la escuela del Ludi Magíster, en la cual nace una orientación pedagógica que lleva a una educación supernacional y humana, donde se estudian lenguas y culturas extranjeras que están por encima de pueblos y tiempos, una educación “humanita” que en un principio se reduce a una educación bilingüe (Griego y Latín) Entre los romanos este concepto se amplía, trascendiendo desde las lenguas extranjeras a los conocimientos científicos (Redondo y col. 1997).

Durante el siglo X existieron los centros culturales árabes de Bagdad y el Califato de Córdoba en España. Estos se caracterizaban por la riqueza en sus bibliotecas, además de los observatorios astronómicos se practicaban exámenes y se entregaban diplomas.

Hacia el siglo XIII la Iglesia inicia la difusión limitada del conocimiento hacia el clero secular. No se enseñaba a los campesinos a leer y escribir sino que se familiarizaban con las doctrinas cristianas.

Dice Alighiero (1987) “En el aprendizaje de la escritura se plantean problemas pedagógicos y de clase social. Inicialmente era hierática o sagrada y solo era conocida por los sacerdotes. A medida que se profundizó, apareció una especie de taquigrafía a la que solo tenían acceso los escribas quienes poseían gran prestigio social, demostrándose entonces que a la escritura no tenían acceso todas las clases sociales.”

La cultura islámica hizo grandes aportes al mundo de occidente con los números indios, el sistema decimal y la noción de cero, que revolucionaría las matemáticas, desarrollaría el álgebra y permitiría la construcción de las primeras tablas astronómicas y trigonométricas (Redondo 1997).

Romero (1984) cita que en la historia de Europa y entre los siglos XVI y XVII nace el capitalismo que da otro rumbo a las estructuras económicas, sociales e ideológicas en la edad media. El interés por los problemas del conocimiento y la educación pasa a pertenecer a la iglesia cristiana en su sector clerical quien custodiaba la cultura y educación en la época medieval.

Para Alighiero (1987) la Iglesia como movimiento educativo medieval no concibe la racionalidad sin teología, factor que hace que la pedagogía medieval se centre en el Papa con su soberanía espiritual, y cuyo principio pedagógico se basaba en la única verdad, la verdad divina, de ahí que la Biblia sea la doctrina universal y no exista desacuerdo entre razón y fe.

Posteriormente en el siglo XVII la construcción y el manejo de las máquinas exigen la comprensión del conocimiento científico sistematizado, colocando a la burguesía en la necesidad de revisar el sistema educativo (Redondo y col. 1997).

Durante el esclavismo y el feudalismo, la educación conserva el carácter elitista, pero durante la revolución industrial se plantea el problema entre la relación del hombre

con la máquina, lo que conlleva a una nueva organización y forma como se tratan los problemas educativos. Surgen las Universidades, aunque la educación superior no es un fenómeno único de esta época. Aquí las escuelas superiores no tenían un método o estructura curricular, sino que se enseñaba teología y filosofía y solo intervenía el maestro-sacerdote. Contrario a las Universidades que buscaban resolver las inquietudes y problemas de la humanidad donde se estudiaban formalmente profesiones, contaban con un método de estudio, el Silogístico basado en la deducción y currículos organizados. Básicamente surgen para proporcionar ayuda a la cultura y a la libre discusión de las diferentes corrientes permitiendo el resurgimiento y avance del pensamiento científico.

Según Romero (1984) el concepto como tal de universidad surge desde la preocupación del hombre por el conocimiento. Nace para buscar universalidad de conocimiento, cultura e intercambio entre ellos. La universidad debe permitir el desarrollo del saber y la transmisión del mismo en un medio facilitador de la reflexión y hacia la búsqueda de la verdad, bajo el respeto de la individualidad de conciencias a la vez que reconoce la inmersión del individuo en la cultura. El concepto de universidad como tal nace en la baja edad media, luego del fenómeno cultural y social europeo de las invasiones bárbaras en la edad media.

En Asia surgen las Escuelas Brahmánicas, en las cuales se desarrollaba una educación basada en la filosofía, la religión, las matemáticas, astronomía, historia y economía, esta educación solo se impartía entre los budistas.

En Alejandría estaba la Escuela de Alejandría fundada en Egipto por Ptolomeo Soler (siglo III a.C), aquí se destaca Euclides con la biblioteca de Alejandría la más

grande del mundo conocida, que hizo de Alejandría un emporio cultural del Helenismo, Judaísmo y Cristianismo.

Inicialmente, el estudiante copiaba todo lo que el profesor dictaba, luego con la invención de la imprenta se causó una revolución, ya que los libros mejorarían las condiciones de trabajo de docentes y estudiantes.

La necesidad de organización determina la aparición de unidades académicas administrativas llamadas facultades, conservándose y llegando hasta nuestros días, encargándose de manejar conocimientos, dirigir carreras y otorgar títulos (Romero 1984).

En los años de la revolución francesa nace una nueva iniciativa educativa “Enseñanza Mutua” o “Monitorial”, en la cual los jóvenes instruidos directamente por el maestro actúan como monitores e instruyen a otros jóvenes. Esta práctica tenía la ventaja de asociar lectura y escritura.

Para Alighiero (1987) si en esta época la pedagogía tiene un enfoque político, en el siglo XIX se hace social. Un hecho importante aquí es el establecimiento de las escuelas infantiles, en principio para unos pocos niños de familias acomodadas. En Alemania surgen escuelas de gimnasia, difundiéndose a otros países de Europa y América.

Es en la época moderna donde se deja ver la imperante necesidad de todas las entidades por la educación y su influencia en el desarrollo económico, resultado de presiones como son el aumento en el número de alumnos, que buscan acceso a la enseñanza. Hoy en día la cultura se mueve dentro del campo pedagógico con un sentido realista y un afán por lo pragmático (Romero 1984).

La actividad científica ha penetrado en la educación y ha cambiado la idea sobre esta, y se ha generado la necesidad de unificar en todos los continentes los métodos de enseñanza.

La Universidad moderna, reintroduce la ciencia y la investigación en el quehacer universitario, lo cual surge del modelo que Wilhelm Humboldt (1767 – 1835) diseñó para la Universidad de Berlín y en el cual se basan muchas universidades actualmente, entre ellas la Universidad de Alcázares de Henao y Salamanca, fuentes de inspiración de las Universidades de Hispanoamérica.

En Colombia este fenómeno es visto por la legislación que modera el estilo de la educación. Dice Sánchez (1994) que la educación en Colombia está reglamentada, en un principio por la Constitución Nacional de 1991 que en su Artículo No. 27, contempla que “El estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”. De conformidad con el Artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrolla atendiendo fines como:

1. El pleno desarrollo de la personalidad, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. Adquisición y generación de los conocimientos científicos, técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos.
3. Estudio y comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país como fundamento de la unidad nacional y de su diversidad.

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con la que se busca el acceso al conocimiento, ciencia, tecnología y demás bienes y valores de la cultura.

Según Sánchez (1994) la educación formará a los colombianos en el respeto a los derechos humanos, paz, democracia, práctica del trabajo y recreación, para el mejoramiento cultural, científico y tecnológico en la protección del medio ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica. Además, la educación será gratuita en las instituciones del Estado.

De esta manera, la educación se constituye como un derecho fundamental de todo ciudadano colombiano. Por esta razón, la Ley General de Educación 115 de 1994, busca reglamentar tanto el servicio público como privado, indicando que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”

La educación se fundamenta en los principios constitucionales sobre el derecho a esta que tiene toda persona, con libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación, cátedra y en su carácter de servicio público.

Comprende un conjunto de normas jurídicas, programas curriculares, educación por niveles y grados, la educación no formal, la formal, los establecimientos educativos, instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas. Igualmente los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros (Sánchez, 1994)

El servicio educativo en Colombia se prestará en instituciones educativas del Estado. Los particulares pueden fundar establecimientos educativos teniendo en cuenta normas pertinentes y reglamentaciones del Gobierno Nacional.

El Estado, la sociedad y la familia deben velar por la calidad de la educación. La Nación y las entidades territoriales son responsables de garantizar el cubrimiento de la educación.

En el artículo 10 de la citada ley 115, el primer tipo de educación es la educación formal, que se entiende como aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados en una secuencia regular de actos lectivos sujetos a pautas progresivas o conducentes a grados y títulos.

En el artículo 36, la educación no formal, es aquella que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin estar sujeta a sistemas, niveles y grados establecidos.

La educación informal según el artículo 43, es todo conocimiento libre y adquirido espontáneamente proveniente de personas, entidades, medios masivos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.

Teniendo en cuenta la educación como derecho y cuyo objetivo es el de formar permanentemente en los valores y la cultura en pro de unos objetivos comunes a la sociedad, se considera de gran importancia la formación en el nivel superior.

Cada una de las formas de educación en especial la formación superior, debe responder a las exigencias de la sociedad, del conocimiento y al momento histórico de la nación, por lo cual sus políticas deben dirigirse a la construcción de la persona y la sociedad en pro de la paz, productividad y empleo, de justicia, equidad económica y social.

Para Sánchez (1994) la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral, y se realiza con posterioridad a la educación media. Tiene por objeto el pleno desarrollo de

los alumnos y su formación académica o profesional. Es un servicio público, cultural, inherente a la finalidad social del estado.

Según Días (1998) la educación superior despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y pluralismo ideológico y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Es por esto que la educación superior se desarrolla en un marco de libertades de enseñanza de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

Debe ser accesible a quienes demuestren las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso. Dice Díaz (1998) que deben ser objetivos de la educación superior los siguientes:

1. Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidad de la educación superior, capaces de cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.
2. Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.
3. Promover la unidad Nacional, la descentralización, integración regional y cooperación interinstitucional.
4. Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogos a nivel internacional.
5. Trabajar por el desarrollo, creación y transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones.

Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las que acrediten su desempeño con criterio de universalidad. Es por esto que El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior.

También se reconoce la autonomía y el derecho a darse y modificarse sus estatutos, designar sus autoridades académicas, designar y organizar sus actividades educativas.

Por último la educación debe permitir dos propósitos:

1. Saber vivir con uno mismo dentro de las limitaciones y capacidad, con autocontrol.
2. Saber vivir con los demás con dignidad y solidaridad, y conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

La autonomía de las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y de las instituciones técnicas profesionales estará determinada por su campo de acción en los siguientes aspectos:

1. Darse y modificar sus estatutos.
2. Designar sus autoridades académicas y administrativas.
3. Crear y desarrollar sus programas académicos, lo mismo que expedir los correspondientes títulos.
4. Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.
5. Seleccionar y vincular a sus docentes, lo mismo que a sus alumnos.
6. Adoptar el régimen de alumnos y docentes.

7. Arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Para el desarrollo de lo contemplado en los literales 1 y 3 se requiere notificación al Ministro de Educación Nacional, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

También es propio de las instituciones de Educación Superior la búsqueda de la verdad, el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje de acuerdo con la presente Ley.

Esta ley propone que el fomento, la inspección y vigilancia de la enseñanza que corresponde al Presidente de la República, estarán orientados a:

1. Proteger las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.
2. Vigilar que se cumpla e impere plena e integralmente la garantía constitucional de la autonomía universitaria.
3. Garantizar el derecho de los particulares a fundar establecimientos de Educación Superior conforme a la ley.
4. Adoptar medidas para fortalecer la investigación en las instituciones de Educación Superior y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo.
5. Facilitar a las personas aptas el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, al arte y a los demás bienes de la cultura, así como los mecanismos financieros que lo hagan viable.
6. Crear incentivos para las personas e instituciones que desarrollen y fomenten la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, la filosofía y las artes.

7. Fomentar la producción del conocimiento y el acceso del país al dominio de la ciencia, la tecnología y la cultura.

8. Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior.

9. Fomentar el desarrollo del pensamiento científico y pedagógico en Directivos y Docentes de las instituciones de Educación Superior.

La suprema inspección y vigilancia a que hace relación el apartado anterior, se ejercerá indelegablemente, a través del desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior, para velar por:

1. La calidad de la Educación Superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

2. El cumplimiento de sus fines.

3. La mejor formación moral, intelectual y física de los estudiantes.

4. El adecuado cubrimiento de los servicios de Educación Superior.

5. Que en las instituciones privadas de Educación Superior, constituidas como personas jurídicas de utilidad común, sus rentas se conserven y se apliquen debidamente y que en todo lo esencial se cumpla con la voluntad de sus fundadores. Por consiguiente, quien invierta dineros de propiedad de las entidades aquí señaladas, en actividades diferentes a las propias y exclusivas de cada institución será incurso en Peculado por Extensión.

6. Que en las instituciones oficiales de Educación Superior se atienda a la naturaleza de servicio público cultural y a la función social que les es inherente, se cumplan las disposiciones legales y estatutarias que las rigen y que sus rentas se conserven y se apliquen debidamente.

El ejercicio de la suprema inspección y vigilancia implica la verificación que en la actividad de las instituciones de Educación Superior se cumplan los objetivos previstos en la presente Ley y en sus propios estatutos, así como los pertinentes al servicio público cultural y a la función social que tiene la educación.

Para tal fin se creó el Consejo Nacional de Acreditación cuya tarea se fundamenta en la intencionalidad de la Ley 30 de 1992 que propone:

“La reforma de la base legislativa de la educación superior en Colombia, se originó en la necesidad de desarrollar el principio constitucional que reconoció la autonomía de las universidades, autonomía cuyo ejercicio requería de las instancias e instrumentos que la legitimaban en la sociedad; para suplir esos requerimientos, de carácter legitimador, se acogió el sistema de acreditación y se introdujo, como una de las más significativas innovaciones, el Sistema Nacional de Acreditación previsto en el capítulo V de la ley 30 de 1992”.

Este mecanismo, que funciona en otros países, parte del siguiente supuesto: “quien es autónomo se autodetermina y autogobierna de acuerdo con los principios que han definido como orientadores de su propio quehacer; la eficacia, pertinencia y calidad de su accionar deben ser calificados por “otro” si se aspira a un reconocimiento; en el caso de las universidades, dada la especificidad y complejidad de sus objetivos, ese reconocimiento es y debe ser de la sociedad y del estado, y solamente se entenderá válido en la medida en que provenga de pares, esto es, de aquellos cuya actividad y desarrollo son aceptados como pertinentes y legítimos por quien solicita y pretende ser reconocido.”

La calidad es la razón de ser de la acreditación. “La calidad de la educación superior es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación; reconocerla, velar por

su incremento y fomentar su desarrollo otorga sentido a la acción de Consejo Nacional de Acreditación. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones que, en última instancia, pueden reducirse a docencia, investigación y proyección social, reciben diferentes énfasis de una institución a otra, dando lugar a distintos estilos de institución” (Lineamientos para la Acreditación, Consejo Nacional de Acreditación, ICFES, enero de 1996)

Teniendo en cuenta lo anterior, la Universidad de La Sabana en su afán por brindar una educación de altísima calidad en aras de satisfacer las necesidades de la sociedad actual cuenta con un Campus Universitario capaz de darle cumplimiento al significado de la Universidad, posee 50 hectáreas, con todos los servicios necesarios, para hacer un lugar ideal para el estudio y el esparcimiento. Esta ubicada en el municipio de Chía, al norte de Bogotá y limita con el Puente del Común.

Nació como el Instituto de Educación Superior (INSE), inició sus labores en una casa del barrio Chapinero de Bogotá el 21 de agosto de 1971, contaba entonces con 19 estudiantes y 7 profesores. Las clases comenzaron con el primer programa de Administración Educativa.

En el año 1979 la Asociación para la Enseñanza (ASPAEN) que había creado el INSE, crea La Universidad de La Sabana, la cual obtiene el reconocimiento del Ministerio de Educación el 14 de enero de 1980.

Su inicio se da gracias a San Josemaría Escrivá de Balaguer, quien desde 1967, anima a los docentes para crear un Organismo de Enseñanza Superior, que dio inicio más tarde con el programa de Administración Educativa, luego se creó el de Psicología

Educativa, más tarde el de Ciencias Sociales, Comunicación Social y Periodismo, Ciencias Económicas y Administrativas y el programa de Bellas Artes.

Al reclamar su estado de Universidad contaba con 2000 estudiantes en las carreras de Administración Educativa, Psicología, Bellas Artes, Comunicación Social y Periodismo, Administración de Empresas y Ciencias Sociales. En el año 1981 comenzó el programa de Derecho y posteriormente Ciencias de la Salud, Facultad de Educación y dentro de la facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, el programa de Administración de Servicios de Bienestar.

Luego se creó la Facultad de Ingeniería de Producción Agroindustrial, en el año 1991 el programa de Enfermería como parte de la Facultad de Ciencias de la Salud. En 1993 el programa de Medicina, y el programa de Ingeniería Industrial en 1997.

En octubre de 1997, la Universidad suscribe un convenio con la Fundación Pro-rehabilitación del minusválido, con el objetivo de hacer del Centro Nacional de Rehabilitación “Teleton” un lugar de estudios avanzados en tratamientos e investigaciones en el área, y constituirlo en escenario de enseñanza de pregrado para ampliar las oportunidades de los estudiantes. Y ante la necesidad que surge para la globalización y apertura de nuevas culturas, se crea el Departamento de Lenguas Extranjeras.

En Julio de 1998, la Corporación Clínica del Puente del Común Universidad de La Sabana, se constituyó con participación activa de la Universidad, como soporte a las Facultades de Medicina, Enfermería y Psicología y de las actividades y servicios de Bienestar Universitario así como de Proyección Social.

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2001, la Universidad de La Sabana propende la educación integral y personalizada, bajo el respeto por la libertad de

ideas, la autonomía, la verdad y el saber por medio de la investigación, docencia y proyección hacia la comunidad. Promueve la búsqueda de la perfección humana y profesional, contribuyendo así al bienestar y desarrollo de la sociedad.

A la luz del documento titulado Formación Integral Y Educación Personalizada (2001) dentro del proceso educativo la Universidad de La Sabana, y con el fin de fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, cuenta con el proceso de Asesoría Académica Personalizada que permite que la labor educativa se adecue a las características personales de los alumnos bajo un marco del respeto de la individualidad de los estudiantes desde el inicio en la Universidad, brindando herramientas que faciliten el proceso educativo a lo largo de este, a la vez que la relación entre alumno y docente abre espacios para el dialogo y el respeto mutuos.

Es importante antes de hacer referencia al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad de La Sabana, describir lo que se entiende por Proyecto Educativo Institucional, para lo cual según la Consejería Presidencial para los derechos Humanos, es una propuesta cultural de organización de la tarea educativa al interior de un establecimiento escolar, que responde a unos principios y fines educativos y políticos del País y a unas necesidades de la Institución y su entorno.

El Proyecto Educativo Institucional es un espacio en el cual la cultura de la Institución de educación se hace efectiva y permite el abordaje de la misma en su totalidad. Hace posible que las prácticas pedagógicas sean el resultado de una acción deliberada y conscientemente planificada por sus actores.

Por lo tanto el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de la Sabana (2001) Institución Civil de Educación Superior, la define como una comunidad de

personas vinculadas por el fin participativo de la creación desinteresada del saber superior.

La Universidad de La Sabana ha pretendido ser un instrumento facilitador para sus estudiantes permitiéndoles desarrollar su potencial en busca de la excelencia.

Por medio de la investigación y la docencia, la Universidad se proyecta con vocación de servicio. Exige en razón de su carácter institucional, una gestión y una organización administrativas eficientes, mediante las cuales la planeación y ejecución estructurales y funcionales de los medios se supedita y encamina a la gestión académica y a los fines de la Universidad (Formación Integral Y Educación Personalizada 2001)

La Universidad de La Sabana como institución civil de educación superior, tiene como misión procurar que todos los miembros de la Universidad se comprometan libremente a buscar, descubrir, comunicar y conservar la verdad, en todos los campos del conocimiento, con fundamento en una concepción Cristiana del hombre y del mundo, como contribución al progreso de la sociedad.

Promueve el respeto a la dignidad trascendente de la persona humana, propicia el perfeccionamiento integral de todos los miembros de la comunidad Universitaria, con atención personalizada y un ejercicio académico creativo, riguroso e interdisciplinario. Fomenta la realización del trabajo, vivido como servicio y medio para construir una sociedad justa, pacífica y solidaria (PEI 2001)

Por lo que atañe a la razón de ser de la Universidad, deriva de ella el principio de la búsqueda, descubrimiento, comunicación y conservación de la verdad, inspirado en la visión cristiana del hombre y del mundo (PEI 2001)

La Universidad de La Sabana velará por la articulación entre razón y fe, el diálogo permanente y el respeto por la discrepancia, por la integración de los diferentes

saberes, según la naturaleza, extensión y complejidad de su objetivo y método propio, siempre en el marco del rigor y de la honestidad intelectual, en un ejercicio multidisciplinar y transdisciplinar (Formación Integral Y Educación Personalizada 2001)

La Universidad de La Sabana atendiendo a la inspiración cristiana del hombre y del mundo velará por el respeto a la dignidad trascendente de la persona, la realización del trabajo y del estudio como medio de perfeccionamiento personal y social, de crecimiento y trascendencia del hombre.

Atendiendo a su identidad jurídica y en virtud de su autonomía, la Universidad declara su calidad de institución civil y su condición de obra de apostolado corporativo del OPUS DEI. Este apostolado tiene como carácter universal la llamada a la Santidad, entendida como el carácter que debe tener todo Cristiano donde quiera que se encuentre, y cualquiera que sea su ocupación en el mundo, de adquirir formación doctrinal y profesional suficiente y debe contribuir a que los otros conozcan y amen a Cristo.

La Universidad tiene autonomía, porque es capaz de reconocer y de querer su identidad, sus propios fines y de discernir y adoptar los medios que le permitan alcanzarlos.

La Universidad de la Sabana tiene como visión hacer de la misma un foco del saber superior, de primer orden al servicio de la persona, de la familia y de la sociedad. Una Universidad en la cual se valore profundamente a la persona, sus necesidades y sus aspiraciones de desarrollo en todos los órdenes. Abierta a la transmisión del saber, dispuesta a dar las mejores oportunidades y pretendiendo hacer de la educación un proceso permanente y flexible (PEI 2001)

La Universidad de la Sabana en relación con la investigación tiene como uno de sus propósitos la consolidación académica de la misma para que se halle en capacidad de

responder a las exigencias de apertura de la sociedad actual. Busca la Universidad, crear un ambiente de estudio y de trabajo regidos por la cordialidad, el buen trato y el respeto por las ideas y las conductas de los demás.

Según el PEI (2001) la Universidad pretende, dentro de su labor, la formación integral, es decir, cada persona que decida ser mejor tiene el derecho y la oportunidad en la cotidianidad de la vida institucional, de una educación que la reconozca y la abarque en toda su complejidad e integridad, en la capacidad de sentir, conocer y razonar, en la rectitud de conciencia y orientación del querer y en el uso responsable de la libertad.

Es necesario entonces el compromiso del estudiante con el proceso educativo, así como también que las propuestas curriculares estén coherentemente diseñadas y ejecutadas desde la perspectiva multidimensional, a la vez que son integradas a la persona humana.

Igualmente encontramos dentro de la filosofía de la Universidad el concepto sobre la educación personalizada, la cual es coherente con la búsqueda de perfeccionamiento de los miembros de la comunidad universitaria, caracterizada por hacer de la persona su objetivo, reconocer la singularidad de cada uno de sus miembros lo cual permite la toma de conciencia de la propia identidad.

Así mismo el reconocimiento de la autonomía de cada uno de sus miembros, tanto en la vida del estudiante como en la respuesta cotidiana a sus compromisos adquiridos en esa búsqueda del saber superior. Y en el respeto por la intimidad de las personas, en la cual se consolidan la identidad, las convicciones y los principios personales. En si la Educación Personalizada y la Formación Integral son otros de los propósitos de la Universidad de la Sabana y de sus alumnos en cada uno de los programas.

San Josemaría Escrivá de Balaguer siempre tuvo gran interés por las actividades formativas, enfatizando en la labor de los educadores hacia la trascendencia de su labor y sus responsabilidades. Tendiendo a la formación de un buen criterio cristiano sobre las exigencias de la fe, buena preparación profesional para contribuir por medio del trabajo al progreso humano y que puedan así servir a la sociedad, con sentido de responsabilidad social, solidaridad, conciencia y concordancia. El ánimo del fundador del Opus Dei, es un ejemplo manifiesto del espíritu abierto de comprensión y colaboración científica.

Además, la Universidad de La Sabana cuenta con una estructura organizacional, que incluye condiciones institucionales que hacen posible el cumplimiento de sus funciones, lo que depende de la congruencia y acoplamiento de los recursos humanos que la integran y la forma de organizar el quehacer institucional.

Se ha estructurado de forma tal que todas las instancias académicas y administrativas cuenten con un ente superior que supervise su funcionamiento.

Para atender a las necesidades y exigencias culturales, la Universidad de La Sabana crea el Departamento de Lenguas Extranjeras, con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, involucrados en el conocimiento de las lenguas extranjeras, incluido el Español como tal, apoyando los currículos dinámicos de las diferentes unidades académicas en los programas presenciales y a distancia, y con el fin de satisfacer necesidades comunicativas, tanto internas como externas, por medio de procesos de reflexión que faciliten el desarrollo en este campo del conocimiento.

Entre los objetivos que se pretenden están:

1. Diseñar, implementar y evaluar planes curriculares y proyectos tendientes a garantizar el aprendizaje gradual de lenguas extranjeras en la comunidad

universitaria y en su entorno que permitan el acceso a otras culturas y conocimientos.

2. Llevar a cabo un plan curricular que permita a la comunidad universitaria y a su entorno adquirir competencia comunicativa en el idioma inglés.

3. Propender por la capacitación permanente del equipo docente del Departamento de Lenguas Extranjeras en las diferentes áreas del conocimiento, que redunden en el mejoramiento de su excelencia profesional y calidad de vida, teniendo en cuenta su dignidad como persona humana.

4. Desarrollar líneas de investigación que permitan diseñar, implementar y evaluar propuestas curriculares eficientes, que satisfagan las necesidades de la comunidad universitaria.

5. Generar en el campo docente del departamento un alto grado de compromiso institucional, a través de actividades académicas extracurriculares encaminadas a perfeccionar la excelencia profesional y el mejoramiento de su calidad de vida teniendo en cuenta su dignidad como persona.

En la fase de implementación, este programa se dirige al Cuerpo Diplomático Colombiano, a las empresas multinacionales y extranjeras, y en general a aquellos que deseen aprender español como lengua extranjera.

Así mismo, atenderá las necesidades de los estudiantes extranjeros que participen en los programas de intercambio e ínter-institucionalidad que sean organizados por los diferentes programas académicos de la Universidad.

Participarán igualmente en este programa las familias de la comunidad universitaria que estén interesadas en apoyar el programa, que acojan a los extranjeros que lo soliciten y permitan una inmersión en la cultura Colombiana.

Es pretensión de la Universidad, en la persecución de la excelencia en la educación superior, la orientación hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en aras de satisfacer las necesidades y exigencias de bilingüismo de nuestra sociedad actual.

Como se observa históricamente, según Sánchez (1997) las investigaciones sobre bilingüismo hacen referencia a este y a la influencia del mismo sobre el rendimiento del estudiante en su comportamiento intelectual y las manifestaciones de personalidad que se observan, así como también de los procesos de socialización. El bilingüismo tiene ciertas condiciones que influyen sobre él mismo como son: el contexto histórico, social, político y familiar donde se desarrolla.

En el campo del bilingüismo los lingüistas han realizado investigaciones sobre la adquisición de una segunda lengua contribuyendo a comprender la complejidad del conocimiento gramatical que los estudiantes adquieren, así como también la información de la lengua materna sobre el proceso. Sin embargo, para Gleason (1999) los lingüistas no se interesan por aspectos de las habilidades lingüistas en la segunda lengua como son el vocabulario, expresiones de utilidad, reglas de conversación, como tampoco en la eficacia de la comunicación del estudiante, ni en diferencias motivacionales, aptitudes, entre otros.

Cabe anotar que solo a partir de la segunda guerra mundial el problema de la educación bilingüe toma amplitud e importancia debido a procesos políticos, económicos, ideológicos y educativos. Más tarde, en 1967 se promulga el acta de educación bilingüe, que reconoce el derecho de los niños de las minorías étnicas a recibir educación en su lengua materna, al tiempo que aprenden inglés como lengua extranjera (Gleason 1999)

Para Sánchez (1997) desde la comprensión psicológica, la adquisición de una segunda lengua requiere una interacción significativa con la misma, siendo la principal preocupación los mensajes que se transmiten y comprenden, mas no la forma de las expresiones, toda vez que los bilingües no organizan el material verbal de la misma manera.

Es importante entonces aclarar qué se entiende por bilingüismo. En algunas bibliografías el bilingüe es aquel que posee competencia mínima en sus dos lenguas, como son hablar, escribir, comprender o leer. En si, el bilingüismo es un fenómeno complejo, es más que el uso de dos lenguas ya que implica tanto la persona como la situación social del individuo, así como de su grupo de referencia (Bayona 1998)

Existen procesos diferenciales que explican las diferencias observadas en el rendimiento de los estudiante, aun cuando las condiciones de aprendizaje y adquisición sean semejantes, estas diferencias pueden clasificarse en variables interindividuales e intergrupales, como son variables relacionadas con la persona (aptitudes, motivación, actitudes), variables de personalidad, afectivo-motivacionales y cognitivas, las cuales se explicarán posteriormente. De igual forma variables situacionales, el nivel socioeconómico, nivel cultural, variables sociolingüísticas y variables que se refieren al tipo de educación bilingüe (Sánchez 1997)

Para Krashen (1981) desde los diferentes enfoques socioculturales del aprendizaje de una segunda lengua, los psicolingüistas, psicólogos y lingüistas que piensan en la adquisición de una segunda lengua, hacen énfasis en la importancia del lado cognitivo (problemas a los que se enfrenta un estudiante al adquirir un sistema complejo) Desde otro ángulo, los sociólogos, psicólogos sociales, antropólogos y socio lingüistas se fijan en el contexto social del bilingüismo. Señalan que el multilingüismo

es un fenómeno mundial y que se espera que una gran mayoría de niños aprendan una segunda lengua. Igualmente que el uso lingüístico se halla estrechamente relacionado con la identidad personal, cultural, con el orgullo nacional y con actitudes y creencias que influyen en la adquisición de una segunda lengua.

Según Gardner y Lambert (1997), quienes relacionan el progreso en el aprendizaje del francés con las opiniones de los estudiantes sobre los franceses y su cultura, indican que los estudiantes estadounidenses se benefician de una “Motivación Integradora”, es decir, deseo de identificarse con la cultura de la lengua que se está aprendiendo. Si se tiene en cuenta que esta puede ser una herramienta de gran ayuda en el proceso para adquirir una segunda lengua, se puede recurrir igualmente a la “Motivación Instrumental” como predictor del progreso que hace referencia a la percepción de los estudiantes de la necesidad de aprender un segundo idioma con el objetivo de obtener un buen trabajo.

De hecho gran parte de las personas en el mundo son bilingües, sobretodo en el continente asiático, ya sea porque han crecido en sociedades bilingües o porque su sistema educativo utiliza una lengua diferente a la materna. Igualmente ocurre con los inmigrantes en países donde no se habla su lengua tradicional, o en el caso de la colonización, la cual puede imponer su lengua. Hay quienes ven ventajas en ser bilingües en el aspecto económico y laboral. Así mismo quienes crecen en hogares donde se usan dos lenguas, estos son los considerados bilingües nativos quienes muestran una comprensión del lenguaje bastante buena y adelantada.

Las tradiciones antiguas sobre segundas lenguas se basan en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ya que los mejores métodos para enseñar lenguas extranjeras han constituido temas de discusión desde los tiempos del imperio romano, en la edad media

y en la actualidad, los profesores se han preocupado por conocer los métodos que garanticen el éxito de sus alumnos (Juvonen y Wentzel 2001)

Quienes enseñan lenguas extranjeras tienden a identificar el conocimiento de la segunda lengua con lo que ellos enseñan, en lugar de considerar que se trata de lo que aprenden los estudiantes.

Los estudiantes de una segunda lengua progresan de forma lenta o aceptable y luego pueden retroceder o detenerse antes de lograr fluidez. Generalmente puede presentarse por factores tales como la percepción hacia las clases como aburridas, por los ejercicios de repetición o por las listas de vocabulario; o pueden ser simples generadores de ansiedad como los diálogos o conversaciones (Juvonen y col. 2001)

Debido a esto los profesores intentan métodos de enseñanza como los gramaticales de traducción donde la enseñanza supone mucha lectura y traducción pero poco uso conversacional. El uso de los métodos directos puede suprimir el uso de la lengua materna. Quizás el mayor problema al que se ha visto enfrentados los profesores es a las diferencias individuales en cuanto a velocidad de adquisición y el nivel final alcanzado.

Para Juvonen y col. (2001) en cuanto al rendimiento académico, es importante, hablar de los estilos cognoscitivos, es decir, la forma como las personas abordan las tareas en cuanto a la percepción y pensamiento, sin embargo las estrategias cambian con las exigencias de la tarea y los costos y beneficios del manejo de una labor específica. El rendimiento académico se refiere a los logros obtenidos, estos logros están determinados por la motivación, el interés y la adaptación.

Los psicolingüistas afirman que la adquisición del lenguaje se debe tomar como un tipo de procesamiento de la información (McLaughlin, Rossman y Mcleud 1983), que

soporte el análisis de un estímulo auditivo y la conexión de la secuencia analizada con una representación semántica. Los bilingües utilizan estrategias perceptivas diferentes y procedimientos más elaborados en algunas tareas verbales que las personas monolingües.

Si algunos bilingües nativos manifiestan cambios en las habilidades con sus lenguas maternas, posiblemente lo importante sería enfocarse hacia la efectividad en la comunicación y poco en los errores y dificultades al aprender una segunda lengua.

Es claro que los procesos por los cuales se intenta enseñar una segunda lengua son diversos, y tiene en cuenta variables tanto culturales como personales. Es por esta razón que el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Sabana cuenta con docentes quienes acomodan los currículos de inglés a los diferentes programas universitarios. Uno de ellos es el de psicología.

La Facultad de Psicología, inició labores dentro del contexto educativo de esta materia, y a nivel laboral, es una de las mejor posicionadas en el mercado. La Facultad de Psicología se identifica desde su misión con la búsqueda de soluciones a las necesidades del desarrollo humano en todos los sectores de la sociedad. En su programa de pregrado analiza las características del contexto y las tendencias del carácter mundial, regional y local con el propósito de identificar en ellos los orígenes y desarrollos de los diversos fenómenos de la vida social contemporánea y sus efectos sobre las personas, la familia y la sociedad.

Ha sido preocupación permanente de la comunidad académica la formación de profesionales en el área de psicología conocedores del entorno, críticos y con la competencia necesaria para la aproximación, comprensión e intervención en los problemas que les competen desde esta disciplina y en aquellos que deben abordar

conjuntamente con profesionales de otros campos del saber. (Documento “Proyecto Educativo de la Facultad, Universidad de La Sabana, 2001)

Es así como ha trabajado en identificar y aplicar nuevas formas de concebir el mundo y sus problemas, de verificar aplicaciones exitosas de beneficio común a partir de los avances alcanzados por la comunidad científica y de lograr nuevas formas de abordaje de problemas internos en nuestro país. Se han identificado problemas y atendido necesidades en trabajos desarrollados conjuntamente con las autoridades departamentales y municipales, instituciones oficiales como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, instituciones del sector agroindustrial e instituciones privadas, interesadas en nutrirse de los conocimientos generados desde la academia a través de profesores y estudiantes.

Congruente con la visión de la Universidad, la Facultad de Psicología asume la Formación Integral y Personalizada del futuro profesional con los componentes que exige una disciplina: científicos, teóricos, pragmáticos y éticos. Pero también entiende que a la cultura de la Universidad de La Sabana se integra la cultura particular de la Facultad, que exige particularizar los aspectos relacionados no solo con la enseñanza del saber propio de la psicología sino con las características de sus docentes y la dinámica a través de la cual se desarrolla la labor formativa.

Por estas razones el programa curricular y específicamente el plan de estudios atiende problemas de interés en el campo de la psicología, surgidos de las necesidades propias del entorno. Allí confluyen el desarrollo de las áreas a través de la investigación y la proyección social y el de los campos de formación, en cuanto a la relación entre teoría, práctica y realidad. (Documento “Proyecto Educativo de la Facultad, Universidad de La Sabana, 2001).

La Facultad de Psicología, ente protagonista dentro de la vida universitaria, ha desarrollado programas e investigaciones que abarcan intereses comunes con otras dependencias y organismos dentro de la Universidad. Es por esto que la Facultad de Psicología se constituye en agente de investigación y cambio en problemáticas de naturaleza variada dentro de la Universidad.

Atendiendo uno de los intereses comunes como es el rendimiento académico y en especial del Departamento de Lenguas Extranjeras, se hará énfasis inicialmente desde una de las áreas de investigación de la psicología la cual permitirá un acercamiento a la comprensión del comportamiento de los estudiantes durante su vida universitaria.

Muestra de lo anterior es el presente trabajo, que se inscribe dentro de una de las líneas de investigación de la Facultad de Psicología denominada “Contexto y Formación Universitaria” en la cual se abordan temas de índole académica, familiar, social y personal relacionados con el estudiante de la Universidad. Esta investigación cobra especial relevancia sobretodo si se tiene en cuenta que una de las causas asociadas a la deserción según Barrios y Grillo (2001) es la dificultad manifiesta de los estudiantes ante la asignatura de inglés.

La Facultad de Psicología ilumina desde la ciencia y la disciplina todos los proyectos en pro de la comunidad universitaria que desde su seno se gestan, por este motivo es indispensable delimitar en términos de Psicología del Desarrollo o Psicología Evolutiva las características más sobresalientes del común de los estudiantes: la adolescencia.

La adolescencia generalmente empieza con los cambios fisiológicos de la pubertad y termina cuando se llega al pleno estatus sociológico del adulto. Es en este periodo donde se establece la propia identidad. Durante la adolescencia se observa que

las emociones tienden a presentar mayores variaciones que en los periodos que la preceden y la siguen.

Según Gesell 1956, citado por Horrocks 1984 “La adolescencia es un periodo primordialmente rápido e intenso en cuanto al desarrollo físico, acompañado por profundos cambios que afectan a toda la economía del organismo.” Este autor concibe el desarrollo como un proceso genéticamente determinado, regido por la cronología interna, y relacionado con las medidas universales externas. En su teoría, la experiencia, la individualidad y el crecimiento normativo son interdependientes.

Entre algunas de las metas de los adolescentes se encuentran:

1. Lograr independencia.
2. Adquirir aptitudes que requiere un adulto joven.
3. Lograr el sentido de si mismo.
4. Desarrollar habilidades académicas y vocacionales necesarias.
5. Adaptarse a los cambios físicos y al desarrollo sexual.
6. Internalizar normas y valores que servirán de guía.

El acontecimiento de mayor relevancia durante la adolescencia es la elección de un rol por el cual el individuo entra en la sociedad como sujeto independiente que aporta y recibe información del grupo de referencia. El elegir un rol define el status que se ocupa en la sociedad; por esto se ha querido definir la adolescencia como un periodo de auto desarrollo y auto creación.

Dentro de este periodo, según Leyens (1982) la elección de una profesión es un proceso evolutivo, ya que esta interactúa con otras elecciones que se realizan durante su desarrollo.

Para Leyens (1982) sin duda el prestigio social es una variable importante cuando se hace una elección profesional. En la elección es igualmente importante tener en cuenta el grado de accesibilidad determinada en costos y edad. En este punto se puede encontrar una disonancia cognoscitiva entre lo que se quiere y a lo que se puede tener acceso. Lo ideal es que los jóvenes tengan conocimiento al momento de la toma de decisiones de la amplia gama de posibilidades profesionales.

Es cierto que el rol a desempeñar por el adolescente afectará su estilo de vida de manera radical, por esto, se espera que el individuo tome partido con respecto a lo que implica el desarrollo de su plan de vida. Lo que sienta, piense o haga frente a su rol y la manera de llevarlo a cabo, delimitará las actitudes del sujeto.

Precisamente las actitudes son el tema que compete a este proceso investigativo, para lo cual se hace pertinente delimitarlas a nivel conceptual. Entendiéndose actitud como la reacción favorable o desfavorable hacia alguien o algo que se manifiesta en las creencias, los sentimientos o el comportamiento deliberado.

Para Mann (1999) las actitudes se ven afectadas por las influencias sociales y son solo un determinante de las acciones. Representan un determinante de la orientación del individuo con respecto a su medio social y físico. Tener una actitud implica estar listo a responder de un modo dado a un objeto social. Implica que hay una motivación despierta y una acción realizada para acercarse o para rechazar el objeto.

Las actitudes sociales tienen un significado adaptativo ya que representan un eslabón psicológico entre la capacidad de percibir, sentir y actuar al tiempo que ordenan y dan significado a su experiencia continua en un medio social complejo. Según Mann (1999) la actitud que se tiene, influencia otros procesos psicológicos, como la formación de juicios sociales simples, la percepción y la interpretación de estímulos ambiguos, el

aprendizaje y la retención de materiales contradictorios así como la receptividad y apertura a nueva información. Los fenómenos sociales, ya sean religioso, políticos, económicos entre otros, se hallan dirigidos por las actitudes.

Las respuestas sociales de un individuo reflejan sus actitudes, sus sistemas duraderos de valoraciones positivas o negativas, sus sentimientos y sus tendencias en pro o en contra frente a determinados procesos sociales. Las actitudes difieren en sus efectos sobre la conducta social según sean sus características primarias (Mann 1999)

Citando a Morales (1995) la actitud tiene tres componentes: El Cognoscitivo que está compuesto por las percepciones, creencias y estereotipos del individuo sobre un objeto. Los conocimientos que se hallan incluidos en este sistema son siempre juicios de valor, es decir, implican una valoración positiva o negativa. El segundo componente son las acciones, las cuales pueden influir en la forma adecuada o inadecuada de responder a un objeto. El tercer componente es el afectivo, compuesto por los sentimientos con respecto al objeto, el cual es vivenciado como placentero o displacentero. Este último es el más resistente al cambio, y en definitiva es la tendencia a actuar de un modo de ser con respecto al objeto.

Cada uno de los tres componentes puede variar por su valencia, es decir, la especificación cuantitativa de positivismo o negatividad de la actitud, y por el grado de multiplicidad, número y variedad de los elementos o partes que integran los componentes. La coherencia entre los tres se observa cuando la actitud es extrema ya sea positiva o negativa. Si hay incoherencia, hay tendencia a modificar la actitud con el fin de restaurar la congruencia.

Según Morales (1995) las actitudes que poseen un componente cognitivo débil tienen mucha probabilidad de ser inestables. A diferencia de la actitud cuyo componente emocional es fuerte la cual tiende a ser menos influida por la información nueva.

La relación actitud-acción también funciona en dirección contraria, es decir, acción-actitud. Los seres humanos tienen tendencia no solo a actuar siguiendo una forma de pensar sino a elaborar una forma de pensar de acuerdo a sus acciones.

Para Lindgren (1980) las acciones determinadas por el rol social moldean la actitud de quien desempeña el papel. Es indudable que las acciones también afectan las actitudes morales. Lindgren (1980) expone tres teorías que tratan de explicar la influencia de las acciones sobre las actitudes:

1. La primera es la teoría de la Auto Representación, supone que quienes auto monitorean su comportamiento con el fin de dar una buena impresión ante los demás modifican sus actitudes y así dan la impresión de coherencia con sus actos.

2. La segunda es la teoría de la Disonancia, se experimenta tensión luego de actuar en contra de la actitud o de tomar una decisión difícil. Propone además que entre menos justificación externa haya para realizar un acto indeseable mas habrá sentimientos de responsabilidad ante este acto y en consecuencia aparecerá una mayor disonancia y un mayor cambio de actitud.

3. La tercera es la Auto Observación, cuando las actitudes son débiles el ser humano se limita a observar el comportamiento y las circunstancias, así como a inferir nuevas actitudes.

Las personas auto reflexivas son conscientes de sus actitudes (Miller y Gras, 1986). Aunque las actitudes que surgen con la experiencia son más reflexivas, seguras,

más estables, más resistentes al ataque, más accesibles, duraderas y con más carga emocional.

Cuando los componentes emocionales y de creencia de una actitud son coherentes, la actitud guía el comportamiento, tal como lo hacen las actitudes fuertes.

Es importante resaltar que no solo las actitudes, sino los factores externos determinan la conducta, que se encuentra más sujeta a la presión social, haciéndola más resistente al cambio que las actitudes, ya que se encuentra inmersa en una red de compromisos con otros (Lindgren 1980)

Las actitudes del grupo hacia su profesor son tan importantes como las del profesor hacia los alumnos de forma tal que se generan expectativas positivas o negativas hacia la clase.

Los objetos de las actitudes pueden ser algo que existe para el individuo. Una persona puede tener un número de actitudes hacia los objetos que lo rodean. Siendo de mayor importancia las actitudes hacia los fenómenos sociales que enmarcan a todo miembro de una sociedad. El que un objeto exista es condición necesaria, mas no suficiente para mantener una actitud.

Según Lindgren (1980) pocas actitudes se encuentran aisladas, la mayoría forman grupos de acuerdo al grado según el cual las actitudes de una persona forman una estructura completa y coherente y pueden servir como indicadores de unidad de la personalidad. Pueden estos grupos estar en un alto nivel de armonía interna, ser adaptables o por el contrario, ser incongruentes o contradictorios.

En el marco de las actitudes, ejercen un rol importante los procesos atributivos que conducen a la interpretación que cada persona le da a determinada conducta. La

Teoría de Atribuciones analiza la forma de explicar la conducta de las personas. La persona se encuentra en una continua búsqueda de sentido del mundo.

Con frecuencia se atribuye el éxito a factores internos como la capacidad y esfuerzo y el fracaso a factores externos como la mala suerte. El proceso atributivo comienza con la observación de una conducta y finaliza cuando el observador cree encontrar la causa que lo produjo.

La teoría de las Atribuciones habla de diferentes factores, los cuales pretenden explicar la atribución:

1. Consistencia: Hace referencia a dimensiones temporales y modalidades de interacción con el elemento causal de la atribución, es decir, si las reacciones provocadas por el elemento se mantienen en el tiempo.

2. Distintividad de un objeto, persona o acontecimiento para verificar si una emoción puede ser atribuida a un acontecimiento. La expresión de la emoción coincide con la presencia del acontecimiento, y la ausencia de uno coincide con la ausencia del otro.

3. Consenso entre el actor y otra persona o entre personas diferentes que reaccionan y piensan similar ante el objeto.

De esta manera se pone en evidencia que la atribución de las personas sobre las actuaciones de los demás o los eventos, ya sean estos vitales o no, condiciona de manera importante la actitud.

Igualmente las actitudes son consideradas como mediadores entre los estímulos del ambiente social de la persona y las respuestas o reacciones de ésta a dicho ambiente. De acuerdo con Moya y Pérez (1999), la actitud sería desde ésta perspectiva, una forma de adaptación de la persona a su ambiente, de cierto modo tanto activa como pasiva. La

actitud es la creencia o sentimiento de una persona, que determina su predisposición a valorar favorable o desfavorablemente los objetos y sujetos que la rodean y que, por lo tanto, influye en su comportamiento así como en el desempeño de actuaciones cotidianas. Al entender la actitud como una tendencia, se hace referencia a un estado interno de la persona, que actúa como mediador entre el medio externo (objeto actitudinal), y dicho estado. La actitud en sí no es algo observable, mientras que las manifestaciones de esa actitud sí se hacen evidentes y medibles. En efecto se supone que la actitud es el resultado de toda una serie de experiencias de la persona con el objeto actitudinal, y por lo tanto, producto final de aquellos procesos cognitivos, afectivos y conductuales a través de los que dichas experiencias han tenido lugar.

Un antecedente cognitivo, hace referencia a que la evaluación de un objeto actitudinal guarda una estrecha relación con las creencias de la persona acerca de tal objeto, y lo que piensa sobre él. Las personas se sienten atraídas hacia todo lo que les ayuda a conseguir sus objetivos, así como hacia aquello que consideran dotado de cualidades positivas, mientras que tienden a rechazar lo contrario (Moya y Pérez 1999). El componente cognoscitivo tiene un significado evaluativo interno hacia el objeto actitudinal, el cual implica una dirección y una duración de la conducta sujeto.

Los antecedentes afectivos hacen referencia a que, aunque las personas tienen un control racional de todos sus sentimientos y emociones, la experiencia cotidiana ofrece numerosos ejemplos de la influencia de las emociones sobre muchas dimensiones psicológicas de la persona (Fishbein y Ajzen, 1975, citados por Moya y Pérez, 1999). De acuerdo con estos autores, el componente afectivo es el más importante e incluso algunos afirman que es el único, para los cuales el objeto y la conducta hacia él se resumen en el sentimiento y la emoción del sujeto hacia el objeto actitudinal. Hoy en

día, se ha reevaluado esta conceptualización, y se marca una diferencia clara entre la conducta actitudinal y la afectividad.

Con respecto al tercer proceso, el conductual, incluye la manifestación de la actitud en sí, y conlleva la acción de la intención del sujeto hacia el objeto. Existe evidencia de la vida cotidiana que demuestra que la conducta, puede ser también una fuente de actitudes.

Probablemente la más conocida la proporcionen las técnicas de adiestramiento de todo tipo (deportivas, religiosas, educativas, etc.), destinadas a la formación de aspirantes. La idea básica de estas técnicas, es que una repetición muy intensa de ciertas conductas acabará por implantar estas en el repertorio conductual de los adiestrados sin que quepa resistencia alguna por parte de estos. De acuerdo con los estudios realizados por Fazio (1986) citado por Moya y Pérez (1999), sobre la experiencia directa con el objeto de la actitud, se llegó a la conclusión que las actitudes que se forman sobre la base de una experiencia directa con el objeto de la actitud, por oposición a aquellas que surgen a través de una experiencia indirecta, se aprenden mejor, son más estables y guardan una relación más estrecha con la conducta.

A menudo se ha definido la actitud como “la tendencia a reaccionar de manera favorable o desfavorable a cierta clase de estímulos” (Anastasi y Urbina 1998). Por lo tanto la actitud no es algo que pueda medirse directamente, sino que tiene que inferirse de la conducta abierta verbal y no verbal. En otras palabras puede decirse que es la consistencia de la respuesta a ciertas categorías de estímulos asociados con los estímulos sociales y con los matices emocionales.

La evaluación de actitudes y opiniones se originó como un problema de la Psicología Social: es importante la actitud de los grupos frente a los otros grupos. Desde

esta perspectiva se utilizan las pruebas actitudinales para hacer predicciones de opiniones públicas respecto a varios temas, siendo muy útiles en el campo de la política, la investigación del consumidor y las relaciones con los empleados.

Según Myers (1996), cuando la gente cuestiona la actitud de alguien se refiere a las creencias y sentimientos relacionados con esa persona o evento y el comportamiento resultante. Las actitudes son una forma eficiente de cavilar el mundo. Cuando se forman juicios sobre las actitudes, se cruza una de las siguientes tres dimensiones: Afecto, comportamiento y cognición.

Según Myers (1996) la suposición predominante es que las creencias y sentimientos privados determinan el comportamiento público. Sin embargo Festinger 1987 citado por Myers (1996) planteó que la reacción actitud - comportamiento funcionaba de manera inversa, es decir, el comportamiento arrastra las actitudes. Citando a Robert 1956, Myers (1996) plantea que se está entrenado para encontrar razones que expliquen lo que se hace, pero las personas no son muy buenas para hacer aquello para lo que encuentran razón.

Myers (1996) cita un estudio realizado por Wicker 1988 en el cual se encontró que las actitudes expresadas por una persona difícilmente predicen su comportamiento, por tanto si la gente no hace lo que dice, fracasan los intentos para modificar el comportamiento cambiando la actitud. En el mismo estudio se plantea que en algunos casos las actitudes predicen el comportamiento, ya que algunas veces este último está sujeto a otras influencias. Entonces si tan solo se neutralizan las otras influencias es posible que las actitudes predigan el comportamiento.

El método más usado para la medición de actitudes es la escala Likert (1939) citado por Fernández, Pérez y Rojas (1998) Este comienza con la recopilación de una

gran cantidad de afirmaciones que expresan una variedad de actitudes positivas o negativas frente a un objeto o situación. Al aplicarse la prueba las personas indican en una escala de 4 a 7 puntos el grado en el cual están de acuerdo. En el caso típico de una escala de 5 puntos los reactivos se califican así:

Si el reactivo es positivo: 5 para total acuerdo, 4 para acuerdo, 3 para indiferente, 2 para desacuerdo, 1 para total desacuerdo. Si el reactivo es negativo: 5 para total desacuerdo, 4 para desacuerdo, 3 para indiferente, 2 para acuerdo, 1 para total desacuerdo. 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. También se sacan los puntajes por ítem para cálculos estadísticos posteriores.

Al indagar sobre las actitudes de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana frente a la asignatura de inglés que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje se pretende alcanzar un panorama general de lo que los estudiantes piensan, sienten y hacen con respecto a la mencionada materia. Para tal efecto se propone como objetivo general evaluar las actitudes de los estudiantes de la Universidad de la Sabana de la Facultad de Psicología, frente a la asignatura de inglés. Y como objetivos específicos los siguientes:

1. Diseñar, validar y aplicar un cuestionario para evaluar las actitudes de los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Sabana frente a la asignatura de inglés, cubriendo cinco (5) factores actitudinales a saber: agrado, motivación, percepción de capacidad, temor y metodología.
2. Analizar los resultados arrojados en la aplicación del cuestionario, para identificar aquellas actitudes que puedan intervenir de manera negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

3. Formular conclusiones que permitan retroalimentar los procesos pedagógicos en la enseñanza de una segunda lengua.

Método

Tipo de investigación

La presente se enmarca dentro de una investigación descriptiva. “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Bankhe, 1986, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 1991). Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos (Tamayo, 2001) y una de sus funciones principales es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada dentro del marco conceptual de referencia (Cerde, 1995). Un estudio descriptivo mide o evalúa diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar y desde un punto científico, describir es medir (Hernández y cols. 1991)

Participantes

Para determinar la muestra que participó en este estudio se decidió tener en cuenta el número de estudiantes matriculados para el periodo 2003-1 con los que contaba la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, los cuales eran 752. De estos 752 estudiantes 647 tomaban clases en la Universidad, los 105 restantes están realizando sus prácticas profesionales y según requisitos de la Facultad ya han debido culminar sus niveles de inglés. Además se debe tener en cuenta la organización académica del Departamento de Lenguas Extranjeras. Este Departamento clasifica a los alumnos de acuerdo al nivel de inglés individual, mediante un examen en la primera semana de clases del primer semestre en cada programa académico de todas las

facultades. En consecuencia, para la Facultad de Psicología también aplica este principio rector, teniendo como resultado que según el Departamento de Registro Académico, eran 420 los estudiantes de psicología que tomaban algún nivel de inglés.

Como resultado de dicha clasificación se obtienen siete (7) diferentes niveles de inglés, dentro de los cuales existen variadas estrategias pedagógicas, horarios, intensidad y temáticas. Por esta razón este grupo investigativo decidió hacer la medición en todos los niveles, con la pretensión de abarcar el fenómeno en la mayor medida posible.

La aplicación se realizó de manera aleatoria en los salones de clases regulares de psicología teniendo en cuenta que a las clases de inglés asisten alumnos de diferentes facultades, y la participación de los alumnos se pidió de manera voluntaria a quienes en este semestre tomaban la asignatura, advirtiendo que es de interés general el estudio.

Instrumento

Se diseñó una escala tipo Likert (apéndice a) la cual según Spector (1992) citado por Fernández y col. (1998) es el método más intuitivo de medición. Fue validada mediante juicio de expertos. En este procedimiento participó un reconocido profesional de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana (apéndice b) Como resultado final, y teniendo en cuenta la calificación dada por los expertos al instrumento inicial, se presenta el instrumento final (apéndice c) para ser aplicado a la población objetivo.

A la luz del marco conceptual de este proyecto investigativo y de los objetivos planteados se definieron de manera operacional las variables que fueron evaluadas por el instrumento.

Agrado: Según Zanjonc (1968) citado por Davidoff (1989) el principio de exposición al hablar de atracción y agrado demuestra que entre más contacto tengan las

personas con algo o alguien, más afecto sentirán hacia esa cosa o individuo. La sola exposición es una influencia muy poderosa hacia las actitudes. De acuerdo a lo anterior, la exposición al idioma inglés que se presenta en la Universidad de La Sabana, puede generar en los estudiantes una actitud de agrado hacia la materia, concluyendo que entre más contacto tengan con la materia desarrollarán más agrado hacia esta. Para evaluar la anterior variable se propusieron ante el juez experto los siguientes ítems:

1. Es agradable para usted realizar actividades relacionadas con el idioma inglés.
2. Encuentra menos placentero escuchar las películas que han doblado al español.
3. Es agradable para usted asistir a las clases de inglés.
4. Cree que el inglés es un idioma aburrido.
5. Le gustaría tener un manejo perfecto del idioma inglés.
6. Encuentra divertido y motivante aprender inglés.
7. Le agrada realizar trabajos de redacción en inglés.
8. Encuentra agradable sostener conversaciones en inglés con otros.
9. Encuentra aburrido escuchar las versiones originales de películas en inglés.
10. Le gusta leer literatura (cuentos, poemas, libros, revistas, etc.) en inglés.
11. Es para usted desagradable entablar conversaciones en inglés.
12. Le agrada el espacio físico en el que recibe la asignatura de inglés.

Motivación: La motivación se define por lo regular como un estado interno que activa, estimula, dirige y mantiene la conducta. Es una fuerza de poder dentro de una

persona, que la incentiva hacia la meta. Es algo que ayuda a esforzarse para ser constante y despierta al ser humano para hacer las cosas bien. Para la psicología la motivación es “una necesidad o deseo que sirve para activar la conducta y orientarla hacia una meta” (Myers 1999)

Los estudiantes de la Facultad de Psicología que cursan inglés pueden estar motivados profesionalmente a satisfacer las metas a corto y largo plazo con la ayuda del idioma inglés, y la importancia que tenga el aprendizaje de este idioma en su actuar profesional. En el largo plazo, este requerimiento los ubicaría en un grupo aventajado de profesionales que tendrían más campos de acción a nivel laboral. Para evaluar esta variable actitudinal se propusieron ante el juez experto los siguientes ítems:

1. En general aprovecha las oportunidades que se le presentan para aprender inglés.
2. Por lo general realizar trabajos de inglés lo encuentra extenuante.
3. Rara vez realizar tareas en inglés lo encuentra incómodo y poco interesante.
4. Por lo general el obtener una baja calificación en la materia de inglés lo tiene sin cuidado.
5. Generalmente se siente incomodo y desinteresado para realizar las tareas de inglés.
6. Opina que se debe trabajar en inglés más de lo requerido en la clase.
7. Si usted pudiese elegir en dónde tomar sus clases de inglés lo haría por fuera de la Universidad.
8. En lo posible usted evita asistir a clases de inglés.

9. Prefiere dedicar tiempo a otras actividades académicas diferentes a los deberes del inglés que dictan en la Universidad.
10. Usted piensa que el inglés no es tan importante para la vida diaria.
11. Usted cree que el inglés no ha contribuido a la comunicación entre diferentes países.
12. El inglés es el idioma más importante de todos los que se pueden aprender.
13. Usted cree que saber inglés no es necesario para desarrollar una actividad profesional competente.
14. Para usted es valioso y necesario aprender inglés.
15. Cree usted que las demás asignaturas son más importantes que el inglés.
16. Usted piensa que una persona que no sepa inglés tiene las mismas oportunidades laborales y profesionales.

Percepción de capacidad: Debido a que los individuos tienen la capacidad de construir imaginarios a partir de experiencias previas, la pregunta válida a la hora de analizar las actitudes de un grupo humano se debe centrar sobre su capacidad real e imaginaria para adquirir conocimiento, ya que dependiendo de esta percepción se puede entrever la disposición personal hacia el aprendizaje.

Carretero (1998) reconoce el carácter transformador que suscita en el individuo el proceso de enseñanza-aprendizaje al afirmar que “se entiende como enseñanza - aprendizaje el conjunto de experiencias suscitadas por los actos de comunicación que se llevan a cabo bajo contextos culturales entre profesores y alumnos, en ambas direcciones (a través de un medio y utilizando contenidos específicos), de los que resultan cambios

cualitativos en los participantes, manifestados por la adquisición y construcción de conocimientos, el desarrollo de destrezas y habilidades, la asunción de actitudes y valores y en general el crecimiento del estudiante en su conciencia y responsabilidad en la sociedad. De lo anterior se desprende que la disposición individual frente a la materia de inglés es condición necesaria para el aprendizaje de la misma. Esta variable fue medida por medio de los siguientes ítems propuestos al juez experto, quien mediante la validación de criterio, decidió cuáles ítems eran los más apropiados:

1. Es innecesario para usted tomar clases adicionales de inglés fuera de la universidad.
2. Las actividades de inglés extra clase son tan importantes para usted que dedica el tiempo necesario para realizarlas.
3. Cree que el inglés es menos importante que las demás asignaturas
4. Usted piensa que las personas que sepan inglés tienen más oportunidades laborales y profesionales.
5. El inglés me proyecta profesionalmente en diversas áreas.
6. En muy pocas ocasiones se siente cómodo y seguro al momento de presentar un examen oral en inglés.
7. Al expresarse en inglés usted piensa mucho antes de decir las cosas por miedo al ridículo.
8. En general se siente seguro al expresarse en inglés.
9. Se siente inseguro al leer un texto en voz alta en inglés.
10. Usualmente le causa temor hablar inglés en público.
11. Con frecuencia siente angustia al momento de presentar un examen oral en inglés.

12. Su confianza al hablar en inglés le permite afirmar sus conocimientos en este idioma.

13. En general cree que es difícil construir oraciones correctamente en inglés.

14. Generalmente construir oraciones en inglés lo encuentra confuso.

15. Encuentra difícil el aprendizaje de la pronunciación del idioma inglés.

16. Piensa que las pretensiones de bilingüismo en la Universidad son excesivamente exigentes.

17. Cree que el inglés que se dicta en la Universidad es muy difícil.

Temor: El miedo académico es el fruto del estilo atributivo de los individuos hacia el éxito o el fracaso. En diferentes estudios citados por Davidoff (1989) se argumenta que el género, la condición socio-económica y/o la historia personal es una determinante a la hora de emprender diferentes actividades. El miedo está directamente relacionado con la ansiedad y la percepción que los individuos tienen del riesgo al fracaso. Relacionado con la actitud que los estudiantes tienen hacia el aprendizaje, el miedo se manifiesta en el rendimiento académico y la posición cognoscitiva frente al proceso de aprendizaje del inglés. Esta variable fue medida con los siguientes ítems que se presentaron ante el juez experto:

1. Con frecuencia siente temor de equivocarse al escribir en inglés.

2. Usted cree que tomar la asignatura de inglés en la Universidad es difícil.

3. El hecho de pensar que debe tomar una asignatura de inglés en la Universidad le produce temor.

4. Piensa que la Universidad no debería exigir los exámenes de suficiencia ante el Consejo Británico.

5. Le asusta la idea de ser evaluado por un británico al momento de los exámenes de suficiencia.

6. Cree que el inglés que dicta la Universidad (británico) es el más difícil de todos.

Metodología: La metodología para la enseñanza del inglés en el siglo veinte se origina en torno a nociones teóricas propuestas por Saussure que establecen que el idioma representa un grupo limitado de combinaciones de fonemas. Esta teoría fue expandida por la psicología del comportamiento la cual establece que el idioma se adquiere formando hábitos, incorporando una sintaxis a los fonemas por medio del uso de unas reglas predeterminadas y combinando las categorías gramaticales. Este tipo de metodología se ayuda de lugares, medio audio visual, textos y actividades relacionadas con el idioma. Igualmente de un grupo de pedagogos debidamente capacitados, encargados de transmitir el conocimiento de la lengua. Los estudiantes quienes toman clases de inglés son objeto de este cuerpo metodológico estructurado para potenciar la capacidad de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del Departamento de Lenguas Extranjeras de La Universidad De La Sabana, el logro de los objetivos no han sido alcanzados en su totalidad. Por ello es importante evaluar algunos aspectos metodológicos que se desarrollan en la asignatura de inglés. Fueron evaluados mediante algunos de los siguientes ítems propuestos ante el juez experto:

1. Tener pocas opciones para practicar el inglés limita su aprendizaje.

2. Para usted la metodología que se maneja en el inglés no carece de importancia.
3. Las instalaciones facilitan el proceso de aprendizaje del inglés.
4. El horario en el que recibe la asignatura es apropiado y cómodo.
5. Se siente insatisfecho con la metodología que se maneja en la asignatura de inglés.
6. Es importante para usted el horario de la asignatura de inglés.
7. Para usted la metodología que se maneja en la asignatura de inglés carece de importancia.
8. La metodología que se maneja en esta Universidad tiene un efecto negativo en el aprendizaje del inglés.
9. No se siente a gusto con la intensidad horaria que se maneja para la asignatura del inglés.
10. La metodología que se maneja en esta Universidad tiene un efecto positivo en el aprendizaje del inglés.
11. Cree que la metodología en la asignatura de inglés debe mejorar.
12. No es importante para usted tener diversas opciones para practicar el inglés.
13. Es importante tener referencias bibliográficas en los trabajos realizados para otras materias.
14. Es innecesaria la bibliografía en inglés en los trabajos de otras materias.
15. Cree que son más importantes los exámenes orales que los escritos en la asignatura de inglés.

16. Cree que las condiciones del aula limitan el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés.

17. Piensa que las aulas de clase de inglés deben ser diferentes a las aulas de clase de otras materias.

18. Rara vez sus compañeros de clase participan activamente al hablar en inglés con el profesor.

19. Usted cree que es bueno que los programas de computador estén en inglés.

Procedimiento

Fase I: Anteproyecto

1. A partir de los intereses de la Facultad de Psicología, y siguiendo la línea de investigación de la Universidad de la Sabana, se planteó el problema de investigación.
2. Se planteó un objetivo general a partir del cual se establecieron unos objetivos específicos enfocados a solucionar el problema de la investigación.
3. En la fase del ante proyecto se desarrolló la justificación la cual daría razón de ser y mostraría los beneficios de ésta investigación.
4. Para la elaboración del marco teórico se recopiló información relacionada con el tema de investigación.
5. Con el fin de proporcionar un marco de referencia que abarcara los temas relacionados con la investigación se construyó el marco teórico.
6. Se definió el tipo de investigación a realizar proponiendo una metodología clara y concisa, para llevar a cabo el estudio.
7. Se determinó la población objetivo, a la cual iba dirigido el estudio.

8. Se propuso un cronograma de actividades para llevar a cabo cada una de las etapas del proyecto.
9. El anteproyecto se entregó para revisión, corrección y aprobación.

Fase II: Proyecto

1. Se realizaron las correcciones pertinentes y se dio inicio al proyecto de grado.
2. Se delimitaron los factores actitudinales a medir a la luz del marco teórico.
3. Construcción del instrumento para medir actitudes de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana que cursaban la asignatura de inglés.
4. Validación del instrumento por medio de un juez experto de la Facultad de Psicología.
5. Aplicación del instrumento a los estudiantes de la Facultad de Psicología.

Fase III: Resultados

1. Se tabularon los datos obtenidos a través del instrumento.
2. Se llevó a cabo el análisis estadístico de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento.
3. A partir del análisis cuantitativo, se realizó el análisis cualitativo.
4. La discusión se realizó con base en los resultados obtenidos.

Resultados

El objetivo del presente trabajo investigativo fue evaluar las actitudes de los estudiantes de la Universidad de la Sabana de la Facultad de Psicología, frente a la asignatura de inglés. Se procedió al análisis de la información obtenida por medio de la aplicación del instrumento. Se presentan a continuación la descripción demográfica de la población, así como los promedios de los factores actitudinales:

La media de los ítems que evaluaban el factor actitudinal de temor hacia la asignatura de inglés fue de 2,64. Los ítems de percepción de capacidad arrojaron una media de 2,70, y los de agrado 3,29 en promedio. Los ítems de metodología 3,16 en promedio y los de motivación mostraron un promedio de 3,54. La media de edad fue de 20.89 años, y los sujetos encuestados fueron 197. El promedio general de la encuesta de actitudes para este grupo poblacional es de 3,06 estando ligeramente por encima de la media. (Véase tabla 1)

Tabla 1

Promedios generales de los factores actitudinales en los estudiantes de Psicología frente a la asignatura de inglés

Factor actitudinal	Promedio
Temor	2,64
Percepción de capacidad	2,70
Agrado	3,29
Metodología	3,16
Motivación	3,54
Promedio general	3,06

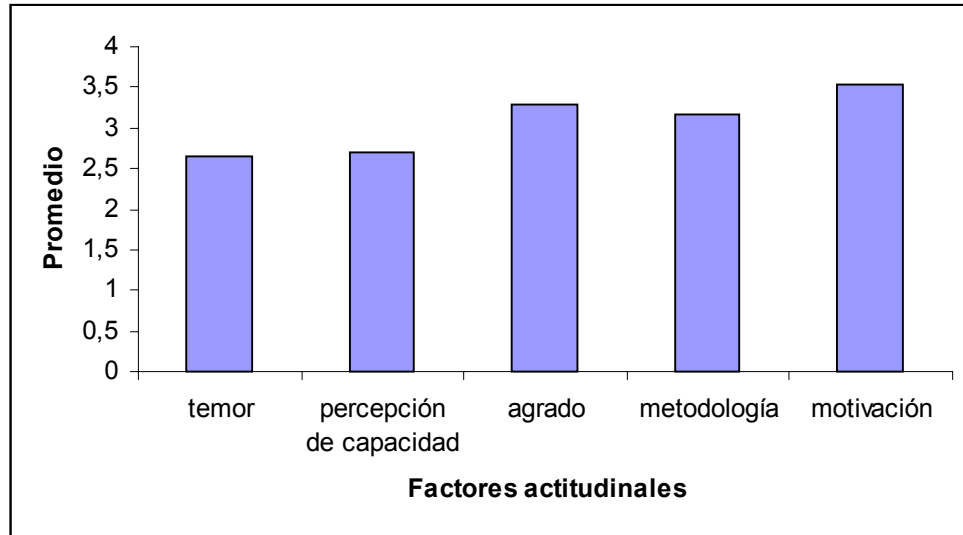


Figura 1. *Promedios generales de los factores de los estudiantes de Psicología frente a la asignatura de inglés*

Según el Departamento de Registro Académico de la Universidad de La Sabana, son 420 alumnos de la Facultad de Psicología quienes cursan la materia de inglés en el periodo académico de 2003-1, distribuidos en los diferentes niveles. De estos 420 alumnos se aplicó el instrumento a 197, dando un 46.9% del total de la población objetivo. (Ver tabla 2)

Tabla 2.

Porcentaje de alumnos de la Facultad de Psicología encuestados que cursan inglés.

	Alumnos	Porcentaje
Total	420	100%
Encuestados	197	46.9%

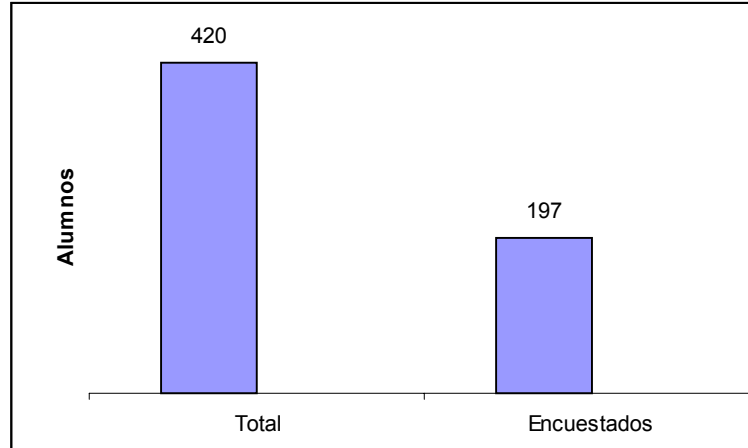


Figura 2. *Porcentaje de alumnos de la Facultad de Psicología encuestados que cursan inglés.*

De los alumnos que cursan la materia de inglés durante el primer periodo académico 2003 en la Facultad de Psicología, 68 son hombres y 352 mujeres, dando como resultado un 16.19% de hombres en la materia y un 83.81% de mujeres. El instrumento fue aplicado a 40 hombres que corresponde a un porcentaje del 20%, y 157 mujeres para un 80%. (Ver tabla 3)

Tabla 3.

Porcentaje de alumnos que cursan inglés en la Facultad de Psicología, y alumnos encuestados por género

	Alumnos	Porcentaje	Encuestados	Porcentaje
Hombres	68	16.19%	40	20%
Mujeres	352	83.81%	157	80%
Total	420	100%	197	100%

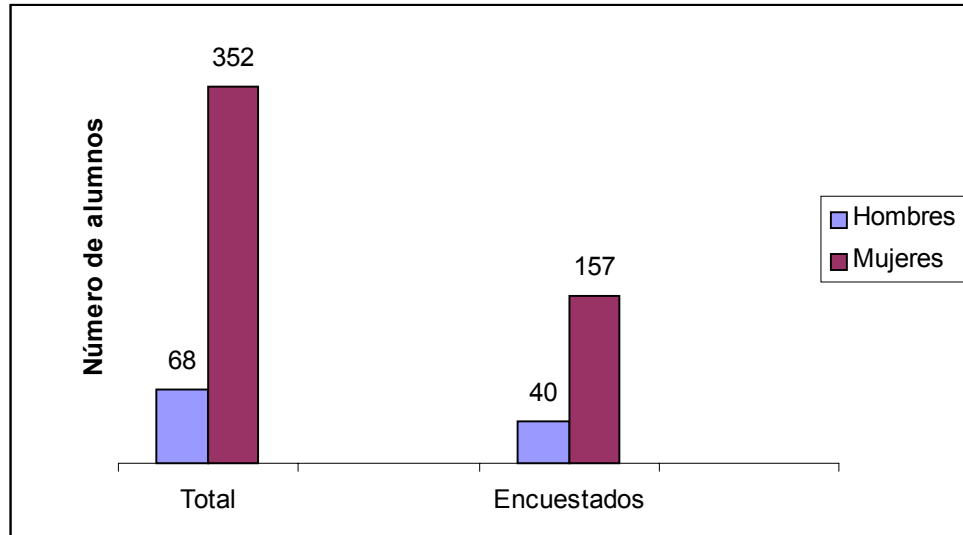


Figura 3. *Porcentaje de alumnos que cursan inglés en la Facultad de Psicología, y alumnos encuestados por género*

Los resultados por niveles de inglés describen variables de tres tipos: las que tienen que ver con los indicadores de promedios por factor (ver tabla 4) y promedios generales, las variables que consideran el número de alumnos encuestados (ver tabla 5), y las que definen el promedio de edad de los diferentes niveles (ver tabla 6).

Con respecto al primer nivel de inglés, los resultados arrojan la siguiente información: El promedio de edad de los alumnos es de 19.71 años, siendo 17 los encuestados en este nivel, cubriendo el 62.96% de la población de la Facultad de Psicología que toma inglés en este nivel, es decir, más de la mitad de los alumnos que ven inglés en este nivel fueron encuestados. El promedio actitudinal general en este nivel fue de 3,22. En el factor actitudinal que hace referencia al temor que los alumnos sienten con respecto a la asignatura, la encuesta arrojó un promedio de 2,72 estando por debajo de la media. En el factor actitudinal de motivación se obtuvo un promedio de 3,72, estando por encima de la media. Con respecto al agrado que los alumnos sienten

hacia la materia de inglés, la encuesta arrojó un resultado de 3,75, igualmente al anterior por encima de la media. En la metodología el resultado fue de 3,37. Y por último los ítems de percepción de capacidad mostraron que los alumnos están por debajo de la media dado que el resultado es de 2,58.

En el segundo nivel de inglés los resultados arrojaron un promedio general de 3.08. La media de edad fue de 20,54, siendo 24 los encuestados en este nivel, que corresponden al 40,67% del total de la población. En el factor de percepción de capacidad la encuesta arrojó un resultado de 2,57. En el factor de agrado se obtuvo un resultado de 3,52 estando este factor por encima de la media. En el factor de metodología, se obtuvo un resultado de 3,27. En el factor de temor hacia la asignatura se obtuvo un promedio de 2,42. Y por último el factor de la motivación arrojó un resultado de 3,73.

En el tercer nivel de inglés la media de edad fue de 19,76, y el promedio general fue de 2,91. De 56 alumnos que cursan inglés en la Facultad de Psicología, los encuestados en este nivel fueron 21 alumnos para un promedio del 37,5%. Para el factor de percepción de capacidad el promedio fue de 2,77. El factor de agrado tuvo un promedio de 3,11. El factor de metodología tuvo un promedio de 2,89. El factor de temor fue de 2,59. Y por último el factor de motivación tuvo un promedio de 3,67.

En el cuarto nivel de inglés la media de edad fue de 19,84 y el promedio general de la escala fue de 3,19. Los encuestados en este nivel fueron 25 alumnos de 55 que en total toman inglés, lo cual arrojó un promedio de 45,45%. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio de 2,67. El factor de agrado tuvo un promedio de 3,27. El factor de metodología tuvo un promedio de 3,45. El factor de temor tuvo un promedio de 2,78, y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,60.

El quinto nivel de inglés tuvo como media de edad 21,58 años, y el promedio general de este nivel fue de 2,96. Los alumnos encuestados en este nivel fueron 32 de 70 posibles lo que da un promedio de 45,71% encuestados. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio de 2,73. El factor de agrado del inglés tuvo un promedio de 3,11. El factor de metodología tuvo un promedio de 2,89. El factor de temor tuvo un promedio de 2,52. Y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,55.

El sexto nivel tuvo un promedio de edad de 21,14 años, y un promedio general de 2,97. Los alumnos encuestados fueron 42 de 89 posibles, lo que dio un resultado de 47,19%. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio de 2,70. El factor de agrado del inglés tuvo un promedio de 3,00. El factor de metodología tuvo un promedio de 3,07. El factor de temor tuvo un promedio de 2,63. Y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,26.

El séptimo nivel tuvo un promedio de edad de 22,17 años, y un promedio general de 3,12. Los alumnos encuestados fueron 35 de 64 posibles, lo que da un resultado de 54,68%. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio de 2,82. El factor de agrado del inglés tuvo un promedio de 3,45. El factor de metodología tuvo un promedio de 3,17. El factor de temor tuvo un promedio de 2,79. Y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,57.

En cuanto a los resultados por semestre, al igual que los resultados por niveles de inglés, describen variables de tres tipos: las que tienen que ver con los indicadores de promedios por factor (ver tabla 7) y promedios generales, las variables que consideran el número de alumnos encuestados (ver tabla 8), y las que definen el promedio de edad de los diferentes semestres (ver tabla 9).

Tabla 4.

Promedio de los factores actitudinales con respecto al nivel de inglés de los alumnos de la Facultad de Psicología que cursan inglés.

Nivel de inglés	1	2	3	4	5	6	7
Percepción capacidad	2,58	2,57	2,77	2,67	2,73	2,70	2,82
Agrado	3,75	3,52	3,11	3,27	3,11	3,00	3,45
Metodología	3,37	3,27	2,89	3,45	2,89	3,07	3,17
Temor	2,72	2,42	2,59	2,78	2,52	2,63	2,79
Motivación	3,72	3,73	3,67	3,60	3,55	3,26	3,57
Promedio general	3,22	3,08	2,91	3,19	2,96	2,97	3,12

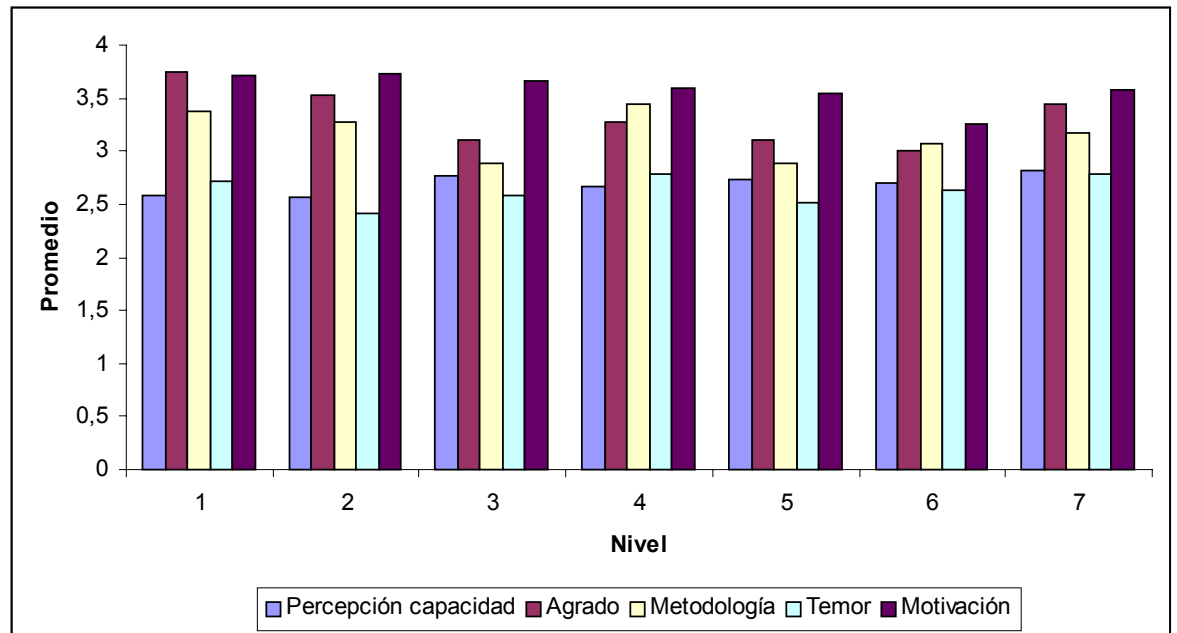


Figura 4. *Promedio de los factores actitudinales con respecto al nivel de inglés de los alumnos de la Facultad de Psicología.*

Tabla 5.

Porcentaje de los alumnos de la Facultad de Psicología encuestados por nivel de inglés.

Nivel	1	2	3	4	5	6	7
Porcentaje	62,96%	40,67%	37,5%	45,45%	45,71%	47,19%	54,68%

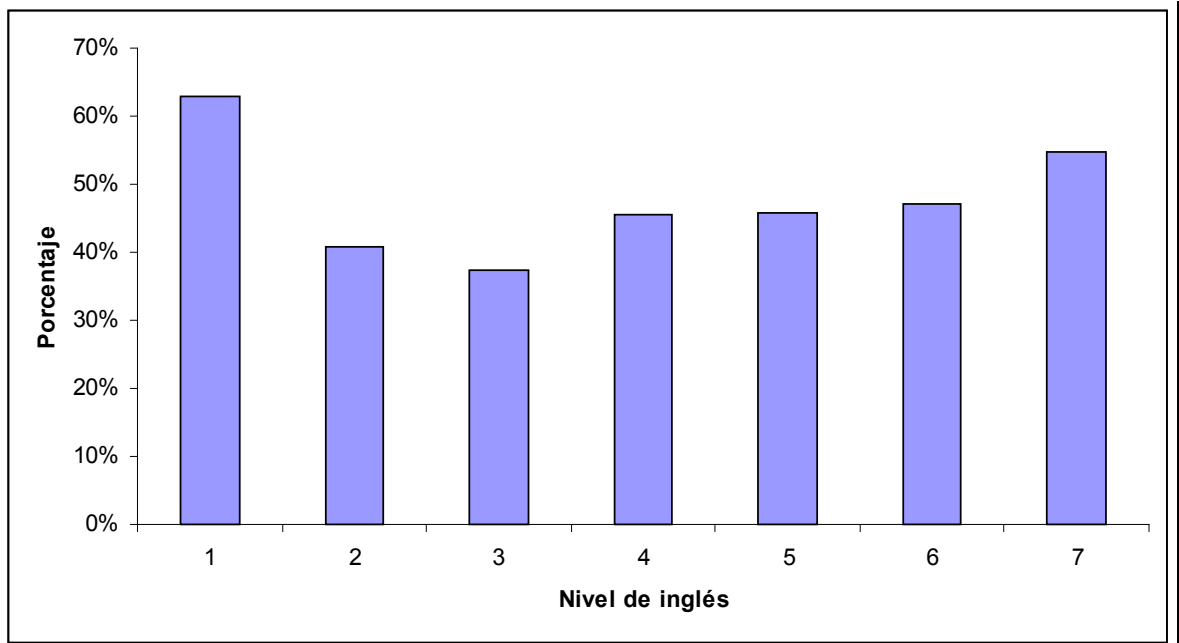


Figura 5. *Porcentaje de los alumnos de la Facultad de Psicología encuestados por nivel de inglés.*

Tabla 6.

Promedio de edad de los alumnos de la Facultad de Psicología encuestados por nivel de inglés.

Nivel	1	2	3	4	5	6	7
Edad en años	19,71	20,54	19,76	19,84	21,58	21,14	22,17

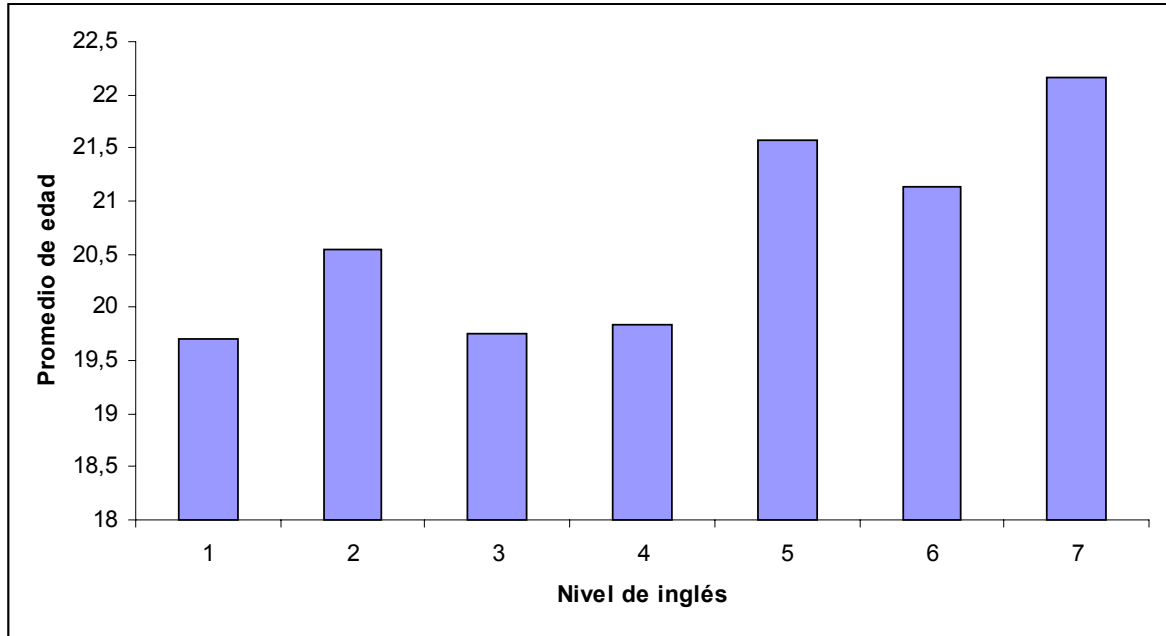


Figura 6. Promedio de edad de los alumnos de la Facultad de Psicología encuestados por nivel de inglés.

Los alumnos encuestados de primer semestre fueron 19 de 106 que, según el Departamento de Registro Académico, cursan la asignatura de inglés. Lo anterior arrojó un promedio de 17,92% de la población total. El promedio de edad de los encuestados en primer semestre fue de 18,32 años. El promedio general de la escala en el primer semestre fue de 3,25. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio de 2,68. El factor de agrado del inglés tuvo un promedio de 3,55. El factor de metodología tuvo un promedio de 3,49. El factor de temor tuvo un promedio de 2,72. Y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,55.

Los alumnos encuestados de segundo semestre fueron 23 de 79 posibles, lo cual arrojó un promedio de 29,11% de la población total. El promedio de edad de los encuestados en primer semestre fue de 21,43 años. El promedio general de la escala en el segundo semestre fue de 3,07. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio

de 2,64. El factor de agrado del inglés tuvo un promedio de 3,69. El factor de metodología tuvo un promedio de 3,24. El factor de temor tuvo un promedio de 2,51. Y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,74.

Los alumnos encuestados de tercer semestre fueron 47 de 77 posibles, lo cual arrojó un promedio de 61,03%. El promedio de edad de los encuestados en tercer semestre fue de 19,55 años. El promedio general de la escala en el tercer semestre fue de 3,15. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio de 2,75. El factor de agrado del inglés tuvo un promedio de 3,36. El factor de metodología tuvo un promedio de 3,39. El factor de temor tuvo un promedio de 2,79. Y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,62.

Los alumnos encuestados de cuarto semestre fueron 30 de 89 alumnos que en total cursan la asignatura, lo cual arrojó un promedio de 33,70%. El promedio de edad de los encuestados en cuarto semestre fue de 21 años. El promedio general de la escala en el cuarto semestre fue de 2,93. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio de 2,69. El factor de agrado del inglés tuvo un promedio de 3,26. El factor de metodología tuvo un promedio de 2,93. El factor de temor tuvo un promedio de 2,53. Y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,35.

Los alumnos encuestados de quinto semestre fueron 22 de 87, lo cual arrojó un promedio de 25,28%. El promedio de edad de los encuestados en quinto semestre fue de 21,90 años. El promedio general de la escala en el primer semestre fue de 3,22. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio de 2,92. El factor de agrado del inglés tuvo un promedio de 3,33. El factor de metodología tuvo un promedio de 3,11. El factor de temor tuvo un promedio de 2,83. Y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,62.

Los alumnos encuestados de sexto semestre fueron 15 de 57, lo cual arrojó un promedio de 26,31% del total de los posibles encuestados. El promedio de edad de los encuestados en sexto semestre fue de 21,86 años. El promedio general de la escala en el sexto semestre fue de 3,00. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio de 2,76. El factor de agrado del inglés tuvo un promedio de 3,44. El factor de metodología tuvo un promedio de 3,15. El factor de temor tuvo un promedio de 2,60. Y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,71.

Los alumnos encuestados de séptimo semestre fueron 19 de 91, lo cual arrojó un promedio de 20,87%. El promedio de edad de los encuestados en séptimo semestre fue de 22,11 años. El promedio general de la escala en el séptimo semestre fue de 2,75. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio de 2,45. El factor de agrado del inglés tuvo un promedio de 2,74. El factor de metodología tuvo un promedio de 2,78. El factor de temor tuvo un promedio de 2,38. Y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,35.

Los alumnos encuestados de octavo semestre fueron 21 de 61, lo cual arroja un promedio de 34,42%. El promedio de edad de los encuestados en octavo semestre fue de 22,57 años. El promedio general de la escala en el octavo semestre fue de 3,07. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio de 2,65. El factor de agrado del inglés tuvo un promedio de 2,91. El factor de metodología tuvo un promedio de 2,99. El factor de temor tuvo un promedio de 2,58. Y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,43.

Tabla 7.

Promedio de los factores actitudinales con respecto al semestre de los alumnos de la Facultad de Psicología que cursan inglés.

Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Percepción capacidad	2,68	2,64	2,75	2,69	2,92	2,76	2,45	2,65
Agrado	3,55	3,69	3,36	3,26	3,33	3,44	2,74	2,91
Metodología	3,49	3,24	3,39	2,93	3,11	3,15	2,78	2,99
Temor	2,72	2,51	2,79	2,53	2,83	2,60	2,38	2,58
Motivación	3,55	3,74	3,62	3,35	3,62	3,71	3,35	3,43
Promedio general	3,25	3,07	3,15	2,93	3,22	3,00	2,75	3,01

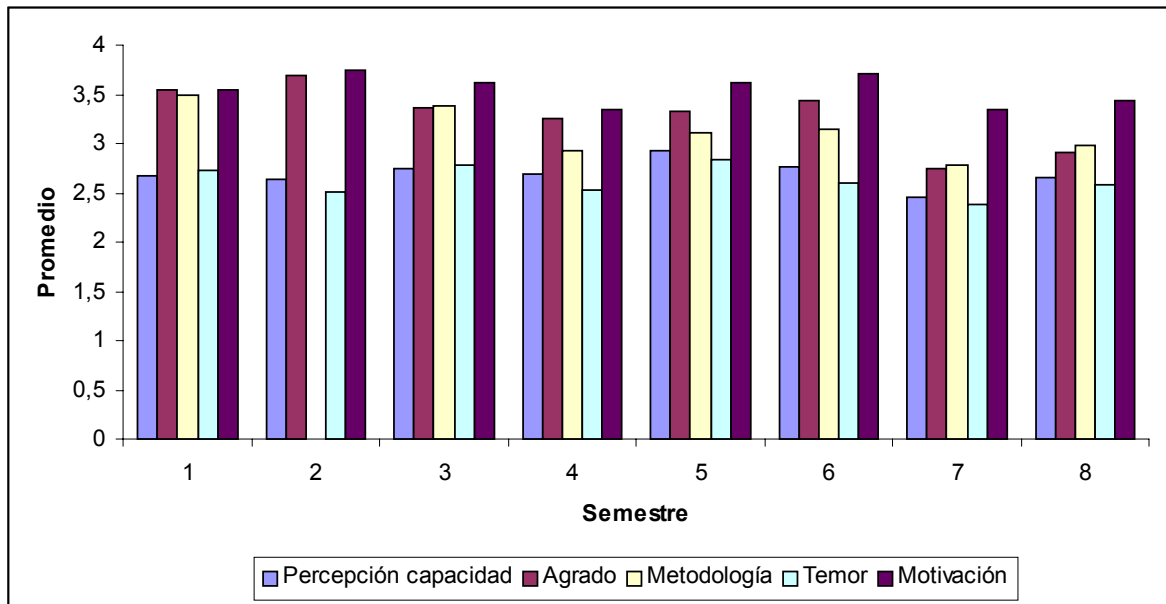


Figura 7. *Promedio de los factores actitudinales con respecto al semestre de los alumnos de la Facultad de Psicología que cursan inglés.*

Tabla 8.

Porcentaje de alumnos encuestados de la Facultad de Psicología por semestre

Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Porcentaje	17,92%	29,11%	61,03%	33,70%	25,28%	26,31%	20,87%	34,42%

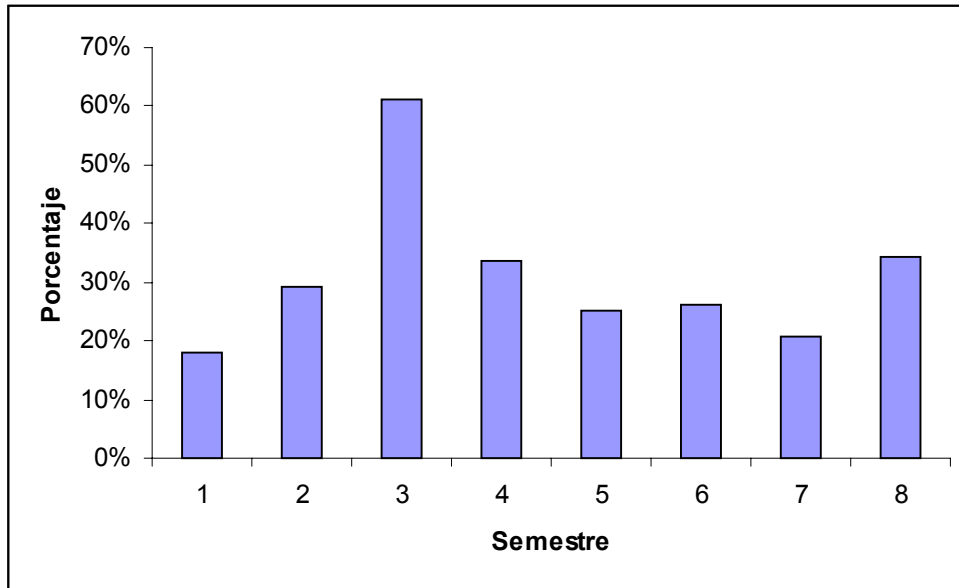


Figura 8. *Porcentaje de alumnos encuestados de la Facultad de Psicología por semestre*

Tabla 9.

Promedio de edad de alumnos encuestados de la Facultad de Psicología por semestre.

Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Promedio de Edad	18,32	21,43	19,55	21,0	21,90	21,86	22,11	22,57

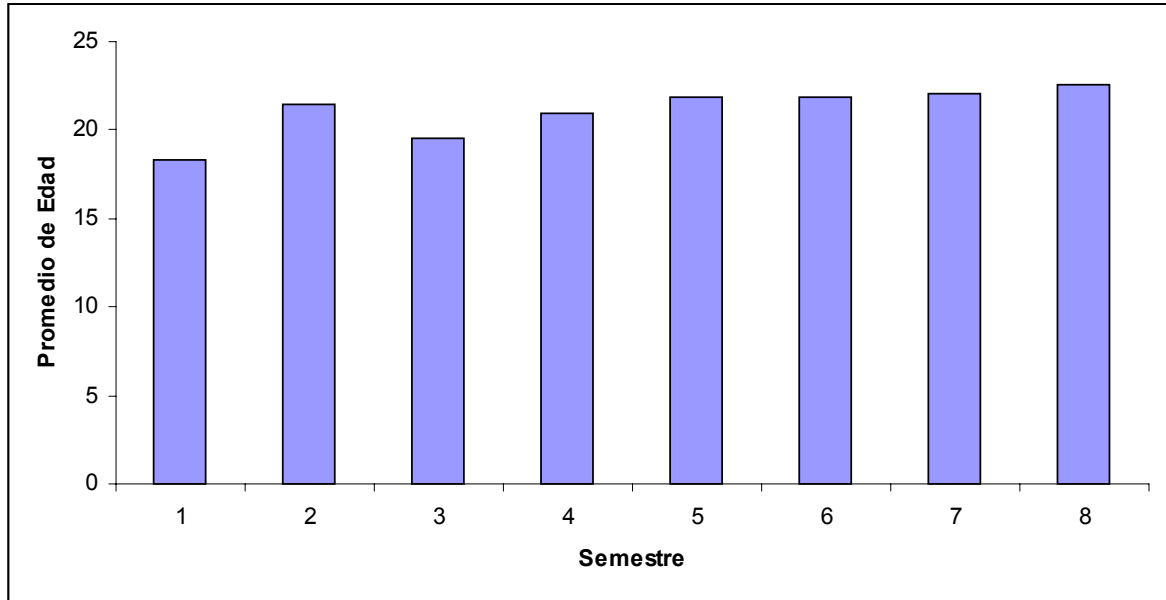


Figura 9. Promedio de edad de alumnos encuestados de la Facultad de Psicología por semestre.

Igualmente dentro de la tabulación de resultados se definieron dos rangos de edad para analizar los datos arrojados por la encuesta, teniendo en cuenta que la media de edad de la población general fue de 20,89. Las edades comprendidas entre los 17 años y los 20 años inclusive entraron dentro del primer rango. Las edades comprendidas entre los 21 años en adelante entraron en el segundo rango.

Los promedios de los factores actitudinales (ver tabla 10), los porcentajes de alumnos encuestados (ver tabla 11) y los promedios de edad (ver tabla 12) fueron analizados separadamente de acuerdo a cada rango de edad.

En el primer rango la edad promedio fue de 18,95 años. El promedio general fue de 3,13 y los encuestados fueron 94 de 420 alumnos que conforman el total de los estudiantes de la Facultad de Psicología que cursan inglés, dando como resultado un 22,38% de la población. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio de 2,69.

El factor de agrado del inglés tuvo un promedio de 3,36. El factor de metodología tuvo un promedio de 3,30. El factor de temor tuvo un promedio de 2,66. Y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,57.

En el segundo rango la edad promedio fue de 21,86 años. El promedio general fue de 3,02 y los encuestados fueron 98 de 420, dando como resultado un 23,33% de la población. El factor de percepción de capacidad tuvo un promedio de 2,75. El factor de agrado del inglés tuvo un promedio de 3,18. El factor de metodología tuvo un promedio de 3,06. El factor de temor tuvo un promedio de 2,65. Y el factor de motivación tuvo un promedio de 3,42.

Tabla 10.

Promedio de los factores actitudinales con respecto al rango de edad de los alumnos de la Facultad de Psicología que cursan inglés.

Rango de edad	17-20	21-38
Percepción de capacidad	2,69	2,75
Agrado	3,36	3,18
Metodología	3,30	3,06
Temor	2,66	2,65
Motivación	3,57	3,42
Promedio general	3,13	3,02

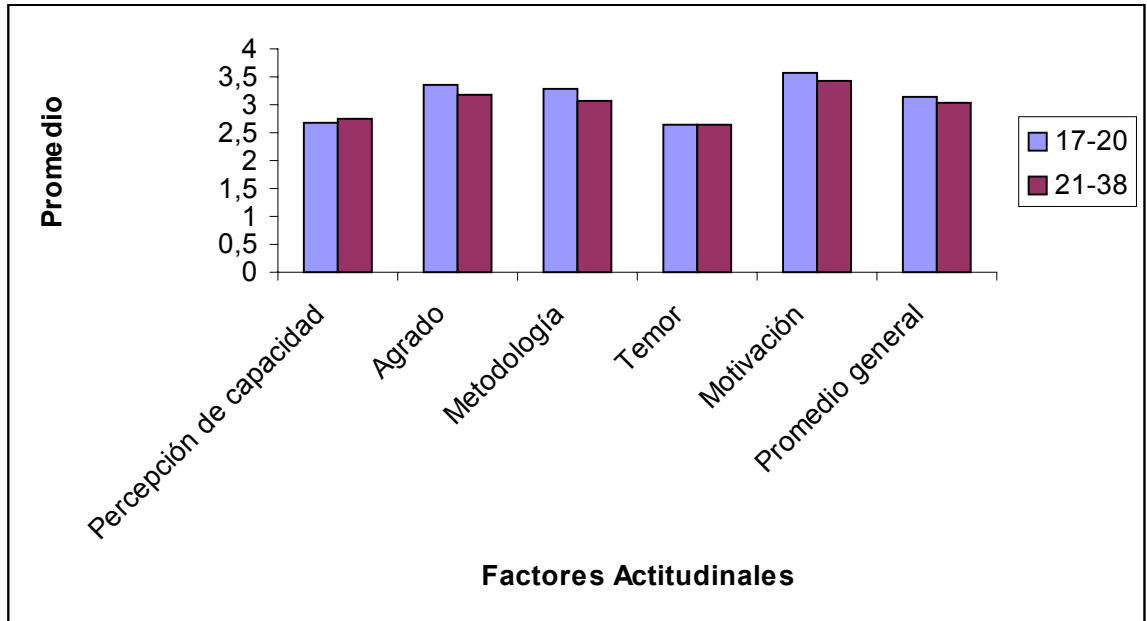


Figura 10. Promedio de los factores actitudinales con respecto al rango de edad de los alumnos de la Facultad de Psicología que cursan inglés.

Tabla 11.

Porcentaje de alumnos encuestados de la Facultad de Psicología por rango de edad.

Rango de edad	17-20	21-38
Porcentaje encuestados	22,38%	23,33%

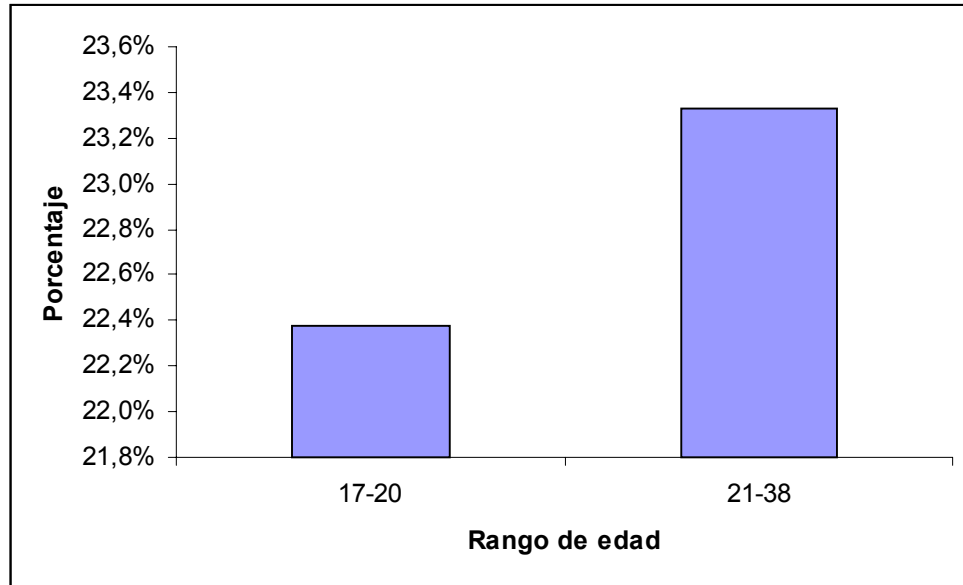


Figura 11. *Porcentaje de alumnos encuestados de la Facultad de Psicología por rango de edad.*

Tabla 12.

Promedio de edad de alumnos encuestados de la Facultad de Psicología por rango de edad.

Rango de edad	17-20	21-38
Promedio de Edad	18,95	21,86

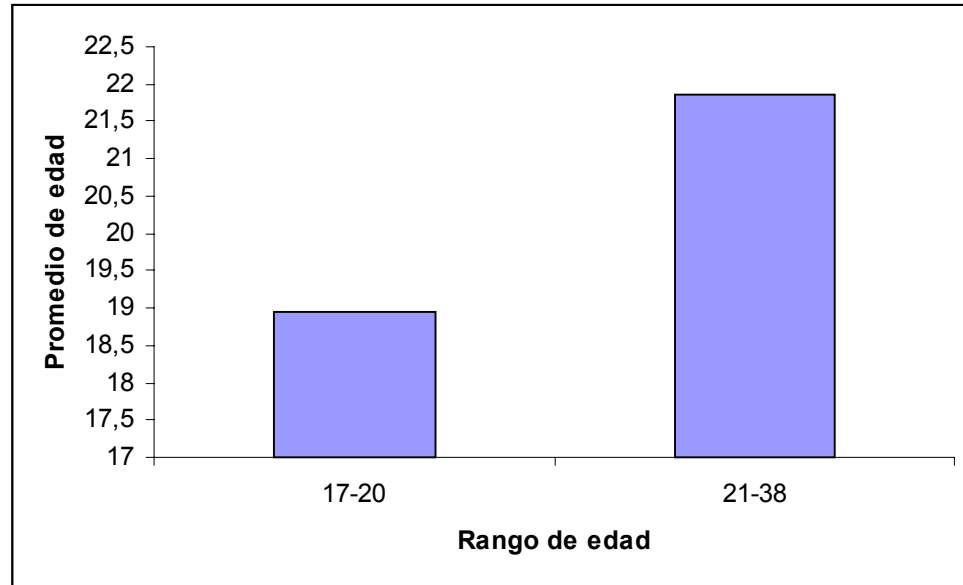


Figura 12. *Promedio de edad de alumnos encuestados de la Facultad de Psicología por rango de edad.*

Con respecto a las preguntas de tipo abiertas en este cuestionario, 41 sujetos, es decir el 20,81% de los encuestados, en la primera de ellas no reportaron sugerencia alguna, los 156 restantes, es decir el 79,19% de los encuestados, dieron variadas respuestas que se pueden resumir en lo siguiente: Que la clase fuera más práctica pidieron 52 alumnos (26,39%), que el inglés fuera americano 10 alumnos (5,08%), cambiar la metodología 33 alumnos (16,75%), 13 estudiantes (6,60%) opinaron que no debiera ser pre-requisito para otras materias, 3 de los encuestados (1,52%) dijeron que se debía aumentar la intensidad horaria, 19 alumnos (9,64%) manifestaron que la clase era aburrida, 13 (6,60%) apelaron para que la nota fuera cualitativa, 4 de ellos (2,03%) argumentaron que se debía mejorar el sistema audiovisual y 25 (12,69%) que la intensidad horaria fuera disminuida (ver tabla 13).

Tabla 13.

Porcentajes de las principales sugerencias de los encuestados de la Facultad de Psicología ante la pregunta abierta número uno (1).

Sugerencias	Número de alumnos	Porcentaje
No reportan	41	20,81%
Clase más práctica	52	26,39%
Enseñar inglés americano	10	5,08%
Cambiar la metodología	33	16,75%
No ser pre-requisito	13	6,60%
Aumentar la intensidad horaria	3	1,52%
La clase debe ser menos aburridora	19	9,64%
Nota cualitativa	13	6,60%
Mejorar el sistema audiovisual	4	2,03%
Disminuir la intensidad horaria	25	12,69%
Total	197	100%

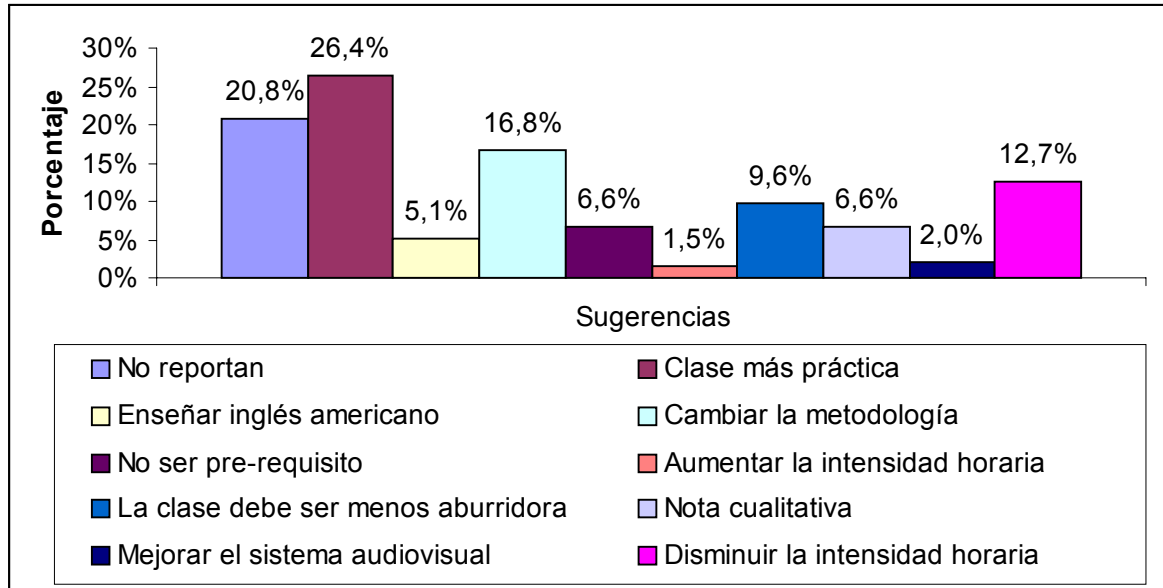


Figura 13. *Porcentajes de las principales sugerencias de los encuestados de la Facultad de Psicología ante la pregunta abierta número uno (1).*

En la segunda pregunta de tipo abierto, la cual indagaba acerca de si los profesores de la Facultad de Psicología facilitan el proceso de aprendizaje los resultados fueron los siguientes: 79 de los encuestados (40,1%) opinaron que no facilitan el proceso de enseñanza del inglés, 6 (3,04%) opinaron que sí y no brindaron ninguna explicación, 60 estudiantes (30,46%) opinaron que las lecturas sí facilitaban el proceso de aprendizaje, 15 de los encuestados (7,61%) dijeron que los profesores del departamento de lenguas eran quienes facilitan el proceso de enseñanza del inglés, 10 alumnos (5,08%) dijeron que los materiales que brindan en la asignatura de inglés sí facilitaban el proceso y 13 (6,60%) no tomaron posición al respecto (ver tabla 14).

Tabla 14.

Respuestas de los encuestados de la Facultad de Psicología ante la pregunta abierta número dos (2).

Criterio	Número de alumnos	Porcentaje
No facilitan el proceso	79	40,1%
Sí facilitan el proceso	6	3,04%
Lecturas ayudan al aprendizaje	60	30,46%
Los profesores de inglés son quienes ayudan	15	7,61%
Los materiales de la asignatura de inglés ayudan	10	5,08%
No respondieron	13	6,60%
Total	197	100%

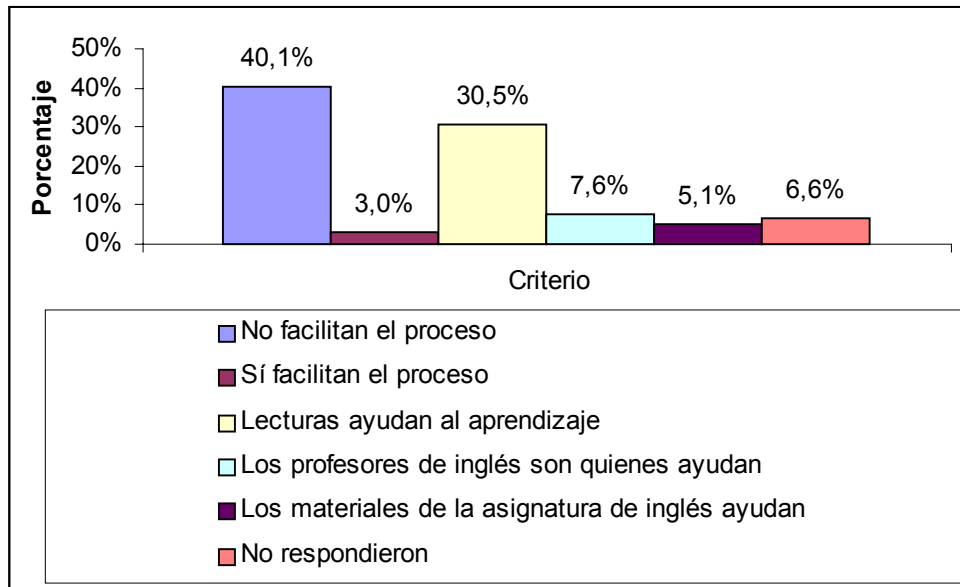


Figura 14. *Porcentajes de las respuestas de los encuestados de la Facultad de Psicología ante la pregunta abierta número dos (2).*

Por último, los ítems de categorización que fueron diseñadas para que los estudiantes identificaran cuáles aspectos eran más importantes para ellos dentro del proceso de enseñanza del idioma inglés, dieron como resultado que la gramática cuya media fue de 2.77, estuvo por debajo de el factor escucha cuyo promedio fue 3.02. El diálogo con una media de 3.48 fue la de mayor importancia para los alumnos, que se contrapuso a la escritura con 2.63 y la lectura cuyo promedio fue 2.35, siendo estas en las que más bajo promedio se observó (ver tabla 15).

Tabla 15.

Promedios del ítem de categorización número uno (1).

Aspectos del aprendizaje del inglés	Promedio
Gramática	2.77
Escucha	3.02
Diálogo	3.48
Escritura	2.63
Lectura	2.35

En la segunda pregunta de categorización estaban implicados reactivos con la intención de indagar sobre la percepción de los estudiantes ante el criterio de calificación del profesor. Los ítems y el promedio se enuncian a continuación.

La puntualidad al momento de llegar a la clase de inglés mostró un promedio de 2.47, las relaciones interpersonales entre el alumno y el docente de inglés 2.60 de promedio. El rendimiento académico en la clase de inglés obtuvo un promedio de 3.32,

la asistencia a la clase de inglés produjo un promedio de 2.99, y el estado de ánimo del profesor de inglés 2.41 como promedio.

Discusión

El objetivo del presente estudio se cumplió dado que el interés investigativo era evaluar las actitudes que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.

La necesidad de evaluar las actitudes lleva consigo la compleja tarea de plantearse la modificación de todas aquellas que resulten negativas para los fines de la enseñanza, ya que una evaluación sin modificación convertiría al profesor en un mecanismo de medida, sin oportunidad de actuar sobre aquello que considera negativo para el aprendizaje o los fines de la formación.

Es importante recordar, como se ha mencionado en el marco teórico, que las actitudes reconocen la importancia de los valores por medio de la evaluación afectiva del objeto actitudinal, convirtiéndose así en un elemento fundamental en el proceso de la enseñanza. Todo esto debido a que las actitudes se definen como la predisposición para aceptar o no un objeto actitudinal, por lo cual la formación constante del conocimiento está sujeto en parte a la inclinación del alumno hacia el aprendizaje y la actitud positiva que hace que éste se comprometa con el proceso.

Es entonces como en el presente estudio se encontró que los factores actitudinales hacia la asignatura de inglés mostraron una tendencia levemente superior a la media sobretudo en lo que tiene que ver con el agrado y la metodología, hacia las cuales se observó una actitud positiva.

Igualmente se observó que no existen diferencias marcadas en los factores actitudinales por semestre o por nivel de inglés. Así como tampoco por edad.

Se observó que existen dos factores actitudinales que siempre se mantuvieron por debajo de la media, estos fueron la percepción de capacidad y el temor hacia la materia. Igualmente existen dos factores actitudinales que fueron la motivación y el agrado que siempre se mantuvieron por encima de la media.

Esta observación se dio de manera sistemática en todos los análisis cuantitativos que a lo largo de los resultados se hicieron, teniendo como conclusión que independientemente del nivel, o semestre en el cual se encuentren los estudiantes, la motivación y el agrado que sentían hacia la asignatura fue medianamente positivo.

Retomando a Juvonen y col. (2001) en cuanto al rendimiento académico, es importante hablar de los estilos cognoscitivos, es decir, la forma como las personas abordan las tareas en cuanto a la percepción y pensamiento. Sin embargo, las estrategias cambian con las exigencias de la tarea y los costos y beneficios del manejo de una labor específica. El rendimiento académico se refiere a los logros obtenidos, estos logros están determinados por la motivación, el interés y la adaptación.

Se puede decir que la motivación en esta investigación se dirigió hacia el idioma del inglés como tal, mas no a la asignatura en la Universidad y a la metodología implicada en el proceso de enseñanza. No se presupone entonces un rechazo hacia el idioma inglés, se considera que el interés por aprender inglés puede motivar a los alumnos a obtener logros en el proceso de aprendizaje.

Pero es importante recordar que según Sánchez (1997) existen procesos diferenciales que explican las diferencias observadas en el rendimiento de los estudiantes, aun cuando las condiciones de aprendizaje y adquisición sean semejantes. Esta consideración es de vital importancia a la hora de diseñar estrategias de intervención en los programas establecidos para la enseñanza de una segunda lengua.

Se encontraron tres sugerencias que, por el número de alumnos, se hace importante mencionar a saber: **Una de ellas esta orientada hacia una clase más práctica y la segunda aboga por menos intensidad horaria de la materia, la tercera plantea un cambio en la metodología.** Lamentablemente los autores de dichas sugerencias no especificaron hacia dónde debería estar orientada la metodología de la clase para que sea más agradable y práctica.

En la segunda pregunta abierta la opinión de los estudiantes los estudiantes acerca de si los profesores de la Facultad de Psicología facilitaban o no el proceso de aprendizaje de la lengua se encontró que un 40.1% dijo que no, frente a 53.3% de encuestados que opinaron que sí facilitan.

Así mismo en las preguntas de categorización se observó la importancia que los estudiantes otorgaban al diálogo, incluso más que a la pronunciación. Por lo general es más fácil aprender a comprender un idioma que hablarlo con fluidez.

Es importante plantear el desarrollo de hábitos de estudio que permitan mantener la motivación y el enriquecimiento de la metodología, a la vez que los alumnos aumentan su percepción de capacidad frente al aprendizaje de una segunda lengua, y sienten mayor agrado y menor temor frente a la materia como tal.

La interrelación entre la lengua materna (español) y el inglés, contribuyen a desarrollar unas habilidades y capacidades interculturales en los alumnos de la Facultad de Psicología, a la vez que mejora la capacidad de aprendizaje de una segunda lengua así como también el aprendizaje posterior de otras, y por ende la apertura a nuevas culturas. Este proceso llevaría hacia las actitudes positivas de los estudiantes frente a la asignatura, su metodología, ya que se encontrarían inmersos dentro de una cultura adoptarían su idioma y sentirán menos temor hacia lo que están conociendo y con lo

cual se identifican e interrelacionan. Sin duda el lenguaje es en sí diálogo, es decir, permite el intercambio con otras culturas, ya que durante este se transforman las actitudes y valores cuando se ingresa el mundo de otro, los acuerdos y consensos surgen de este, fundamentando las relaciones en la convivencia social.

Según Gardner y Lambert (1997), quienes relacionan el progreso en el aprendizaje del francés con las opiniones de los estudiantes sobre los franceses y su cultura, indican que los estudiantes estadounidenses se benefician de una “Motivación Integradora”, es decir, deseo de identificarse con la cultura de la lengua que se está aprendiendo. Si se tiene en cuenta que esta puede ser una herramienta de gran ayuda en el proceso para adquirir una segunda lengua, se puede recurrir igualmente a la “Motivación Instrumental” como predictor del progreso que hace referencia a la percepción de los estudiantes de la necesidad de aprender un segundo idioma con el objetivo de obtener un buen trabajo.

Además, en los alumnos de la Facultad se observa temor frente a la asignatura, manifiestan apatía hacia la metodología, las actividades en clase y los métodos audiovisuales, sienten que el horario no es flexible y consideran que es más importante la conversación que la escritura o la lectura, lo cual podría entenderse desde la no inmersión en la cultura de la lengua que están aprendiendo, en este caso el inglés, lo cual disminuye su capacidad. Si observamos los resultados del trabajo de grado, encontramos que los alumnos se encuentran motivados hacia el idioma inglés, lo consideran importante y necesario, les agrada. Para los alumnos el aprendizaje de un idioma es un proceso de construcción creativa.

Es importante entonces generar en los alumnos la necesidad de comunicarse, teniendo en cuenta la pluralidad de culturas y la aceptación de las mismas.

Este estudio permite retroalimentar los procesos pedagógicos y académicos relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua, para lo cual teniendo en cuenta la actitud de los estudiantes frente a la asignatura y su opinión, se sugiere plantear modificaciones en la metodología, cursos de actualización para los estudiantes que lo deseen y lo requieran, así como también cursos de nivelación que estén al alcance de las necesidades de los alumnos, lo que en principio podría generar una actitud positiva hacia la metodología y dinámica de la clase.

Así mismo que los profesores de la Facultad de Psicología integren el manejo de una segunda lengua en cada una de las asignaturas del plan de estudios.

Conclusiones y Recomendaciones

Es importante que todos los docentes de la Facultad de Psicología incluyan en sus materias, lecturas y conversatorios en inglés para que los alumnos perciban que los procesos de aprendizaje no carecen de cohesión interna, y que al contrario se rigen por un principio unificador.

Desde el Departamento de Lenguas Extranjeras sería conveniente trabajar con Asesores Académicos, Comisionados de Grupo, y Profesores en la difusión de estrategias de apoyo con las que cuenta este departamento, entre ellas: las tutorías.

Sería importante revisar las estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas que utiliza el Departamento de Lenguas Extranjeras a fin de incrementar significativamente el aprendizaje de una segunda lengua.

Promover y realizar actividades que comprometan las habilidades de conversación entre los alumnos que de la Facultad de Psicología cursan la asignatura de inglés. El tema de estas actividades deberá tener relación con la disciplina académica y

curricular de la carrera para que la motivación entre los alumnos se mantenga y pueda incrementarse.

El Departamento de Lenguas Extranjeras podría tomar más en cuenta las diferentes sugerencias por parte de los estudiantes que toman la asignatura de inglés en cuanto a la modificación de la metodología.

La Facultad de Psicología podría inculcar la importancia del dominio del idioma inglés en la vida profesional, en aras a la competitividad y excelencia, y en la exigencia actual de la sociedad mundial.

Referencias

- Alighiero, M., (1987). *Historia de la educación II*. Bogotá, Editorial Siglo XXI.
- Anastasi, A., Urbina, M., (1998). *Test Psicológicos*. México, Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.
- Barrios, C., Grillo L., (2001). *Factores asociados a la deserción de estudiantes en la facultad de psicología de la universidad de la sabana durante los periodos I-99 hasta I-2000*. Universidad de La Sabana. Tesis de Grado.
- Bayona, C., (1998). La lengua como transformadora del mundo. *Memorias Del Segundo Seminario: Bilingüismo, Función Cognoscitiva Y Educación*. Bogotá, Fondo de publicaciones del Gimnasio Moderno. Colección Mirador 4.
- Carretero, M., (1998). *Procesos De Enseñanza Y Aprendizaje*. Barcelona, Editorial Aiques.
- Cerda, H., (1995). *Los elementos de la investigación*, Bogotá, Editorial El Búho.
- Consejo Nacional de Acreditación (1996). *Lineamientos para la Acreditación*. Bogotá, ICFES.
- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá, Editorial Magisterio.
- Davidoff, L., (1989). *Introducción A La Psicología*. España, Editorial McGraw Hill. 3ª edición.
- Díaz F., (1998). *Metodología Del Diseño Curricular Para Educación Superior*. México, Editorial Trillas.
- Fernández, J., Pérez, C., Rojas, A., (1998). *Investigar Mediante Encuestas: Fundamentos Teóricos Y Aspectos Prácticos*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Formación Integral Y Educación Personalizada. Vicerrectoría Académica, Dirección De Investigación Y Docencia. Universidad de la Sabana: Chía 2001

Gardner, H., Lambert, E., (1997). *La Mente No Escolarizada*. Barcelona, Editorial Paidós.

Gleason, B., (1999). *Psicolingüística*. Madrid, Editorial McGraw Hill. 2ª edición.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (1991). *Metodología De La Investigación*. México, Editorial McGraw Hill.

Horrocks, J., (1984). *Psicología De La Adolescencia*. México, Editorial Trillas

Juvonen, J., Wentzel K., (2001). *Motivación Y Adaptación Escolar. Factores Sociales Que Intervienen En El Éxito Escolar*. México, Oxford Publications (University)

Krashen, S., (1981). *Second Language Acquisition, And Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Editions.

Ley General De Educación (1995). Bogotá, Editorial Magisterio.

Leyens, J., (1982). *Psicología Social*. Barcelona, Editorial Herder.

Lindgren, H., (1980). *Introducción A La Psicología Social*. México, Editorial Trillas.

Mann, L., (1999). *Elementos De Psicología Social*. México, Noriega Editores.

McLaughlin, Rossman, Mcleud, (1983). *La Experiencia De Summerhill: Pros y Contras*. México, Fondo de Cultura Económica.

Miller, J., Gras, F., (1986). *Lenguaje Y Comunicación*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.

Morales, J., (1995). *Psicología Social*. España, Editorial McGraw Hill.

Moya, M., Pérez, J., *Psicología y Trabajo Social*. McGraw Hill: Madrid 1999

Myers D., (1996). *Psicología Social*. México, Editorial McGraw Hill.

Myers G., (1999). *Psicología*. Buenos Aires, Editorial Panamericana.

Papalia, D., (1992). *Desarrollo Humano*. Bogotá, Editorial McGraw Hill. 4ª edición.

Proyecto Educativo Institucional. Universidad de la Sabana: Chía 2001

Proyecto Educativo Institucional, Facultad de Psicología. Universidad de La Sabana: Chia 2001

Redondo, E., Laspalas, J., (1997). *Historia De La Educación*. Madrid, Editorial Dykinson.

Romero F., (1984). *Apuntes Para La Historia Social De La Educación: De La Prehistoria Al Siglo XVII*. Bucaramanga, Universidad Industrial De Santander, Facultad de Humanidades y Educación. Litopublicaciones UIS.

Sánchez L., (1997). *El Bilingüismo: Bases Para La Intervención Psicológica*. Madrid, Editorial Síntesis S.A.

Sánchez R., (1994). *Introducción A La Ley General De Educación. Texto De la ley 115 de 1994*. Bogotá, Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Tamayo M., (2001). *El Proceso De La Investigación Científica*. México, Editorial Limusa.

Apéndice a

Carta de presentación del instrumento ante el juez experto

Chía, Marzo 13 de 2003

DOCTOR:

RICHARD ROSERO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Respetado Doctor:

Teniendo en cuenta su preparación y recorrido profesional, su dedicación y entrega a la labor pedagógica y académica, hemos decidido solicitarle muy amablemente que sea un jurado experto para establecer la validez de contenido de los ítems y por ende del instrumento que se presenta anexo.

Este instrumento pretende evaluar las actitudes de los estudiantes de la Universidad de La Sabana frente a la asignatura de inglés. La población tenida en cuenta en esta investigación la conforman los estudiantes que cursan el nivel 1, 4 y 7 de dicha asignatura. Este instrumento será aplicado a la población antes mencionada, y seguidamente se analizarán los datos arrojados.

El presente trabajo se inscribe dentro de una de las líneas de investigación de la Facultad de Psicología denominada “Contexto y Formación Universitaria” dentro de la cual se investigan temas de índole académica, familiar, social y personal relacionados

con el estudiante de la Facultad. Además se justifica por las directrices emanadas desde vicerrectoría académica.

Se anexa la clasificación de los ítems de acuerdo a los factores que se pretenden evaluar, y la forma en que usted deberá evaluarlos. Esperamos tener retroalimentación de este instrumento en los siguientes siete (7) días calendario a la fecha de entrega de la presente.

Agradecemos su colaboración, igualmente hacer todas las sugerencias que considere pertinentes frente al instrumento.

Atentamente,

JULIÁN ARIZA VELASCO
ESTUDIANTE

LUZ GERLLY SCARPETA
ESTUDIANTE

CLAUDIA VELÁSQUEZ
ESTUDIANTE

LILIAM PATRICIA RODRÍGUEZ
DIRECTORA DEL PROYECTO

Apéndice b

Instructivo de calificación para el juez experto e instrumento

Respetado evaluador:

Le agradecemos leer cuidadosamente las siguientes instrucciones de evaluación:

Para la evaluación del instrumento tenga en cuenta que lo más importante es el puntaje que usted otorgue a los ítems que se pretenden validar y todas aquellas observaciones que considere pertinentes. Tenga presente que la calificación mínima que puede asignar a cada ítem es 0.0 y la máxima es 5.0. De acuerdo a estas puntuaciones, los autores decidirán respecto a cada ítem, teniendo en cuenta que:

- Ítem que obtiene puntuación promedio entre 0.0 y 2.9 SE DESECHA
- Ítem que obtiene puntuación promedio entre 3.0 y 3.9 SE MODIFICA
- Ítem que obtiene puntuación promedio entre 4.0 y 5.0 SE CONSERVA

La evaluación se lleva a cabo teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Pertinente/útil: Si corresponde o no al tema y propósito de la prueba; es decir, si el ítem propuesto está altamente relacionado con el factor que se pretende evaluar.
- Discrimina/clasifica: Si basta para el tema y el propósito de evaluación, si de alguna forma, el ítem mide el factor para el cual fue diseñado.
- Importante/relevante: Si el ítem está altamente relacionado con el propósito de la prueba desarrollada y, si se debe tener en cuenta en la evaluación y si tiene conexión lógica con el factor a evaluar.

- **Sintaxis/semántica:** Si la ordenación de las palabras y la relación mutua entre las mismas en la construcción de las oraciones es adecuada al propósito de la prueba; si las palabras empleadas son adecuadas en cuanto al significado en cada frase del instrumento.
- **Redacción:** Si la conexión entre las palabras del enunciado es correcta.
- **Observaciones:** Escriba allí todas aquellas sugerencias que considere pertinentes.

Todos los ítems de este instrumento están diseñados para que quien responda lo haga de acuerdo a las puntuaciones planteadas por Likert (1939)

Las alternativas de respuesta son Totalmente de Acuerdo (TA), de Acuerdo (A), Indiferente (I), en Desacuerdo (D) y Totalmente en Desacuerdo (TD), las cuales puntúan 1, 2, 3, 4, ó 5, dependiendo del sentido en que se encuentre formulado el ítem; si está en sentido positivo, la puntuación es:

TA:5 A: 4 I:3 D:2 TD:1

Y si está formulado en sentido negativo, la puntuación es:

TA:1 A:2 I:3 D:4 TA:5

ESCALA TIPO LIKERT PARA EVALUAR LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA
CON RESPECTO A LA ASIGNATURA DE INGLÉS

ÍTEM	PERTI- NENTE	DISCRI- MINA	IMPOR- TANTE	SIN- TAXIS	REDAC- CIÓN	OBSERVACIONES
Es agradable para usted realizar actividades relacionadas con el idioma inglés.						
Es agradable para usted asistir a las clases de inglés.						
Cree que el inglés es un idioma aburrido.						
Le gustaría tener un manejo perfecto del idioma inglés.						
Es innecesario para usted tomar clases adicionales de inglés fuera de la universidad.						
Las actividades de inglés extra clase son tan importantes para usted que dedica el tiempo necesario para realizarlas.						
Cree que el inglés es menos importante que las demás asignaturas						
Usted piensa que las personas que sepan inglés tienen más oportunidades laborales y profesionales.						
Usted piensa que el inglés no es tan importante para la vida diaria.						
Usted cree que el inglés no ha contribuido a la comunicación entre diferentes países.						

	PERTI-NENTE	DISCRI-MINA	IMPOR-TANTE	SIN-TAXIS	REDAC-CIÓN	OBSERVACIONES
El inglés es el idioma más importante de todos los que se pueden aprender.						
Usted cree que saber inglés no es necesario para desarrollar una actividad profesional competente.						
Para usted es valioso y necesario aprender inglés.						
Cree usted que las demás asignaturas son más importantes que el inglés.						
Usted piensa que una persona que no sepa inglés tiene las mismas oportunidades laborales y profesionales.						
El inglés me proyecta profesionalmente en diversas áreas.						
Por lo general realizar trabajos de inglés lo encuentra extenuante.						
Rara vez realizar tareas en inglés lo encuentra incómodo y poco interesante.						
En general aprovecha las oportunidades que se le presentan para aprender inglés.						
Por lo general el obtener una baja calificación en la materia de inglés lo tiene sin cuidado.						
Encuentra divertido y motivante aprender inglés.						

	PERTI-NENTE	DISCRI-MINA	IMPOR-TANTE	SIN-TAXIS	REDAC-CIÓN	OBSERVACIONES
Generalmente se siente incomodo y desinteresado para realizar las tareas de inglés.						
Le agrada realizar trabajos de redacción en inglés.						
En muy pocas ocasiones se siente cómodo y seguro al momento de presentar un examen oral en inglés.						
Encuentra menos placentero escuchar las películas que han doblado al español.						
Al expresarse en inglés usted piensa mucho antes de decir las cosas por miedo al ridículo.						
En general se siente seguro al expresarse en inglés.						
Se siente inseguro al leer un texto en voz alta en inglés.						
Usualmente le causa temor hablar inglés en público.						
Con frecuencia siente angustia al momento de presentar un examen oral en inglés.						
Su confianza al hablar en inglés le permite afirmar sus conocimientos en este idioma.						
En general cree que es difícil construir oraciones correctamente en inglés.						

	PERTI- NENTE	DISCRI- MINA	IMPOR- TANTE	SIN- TAXIS	REDAC- CIÓN	OBSERVACIONES
Generalmente construir oraciones en inglés lo encuentra confuso.						
Con frecuencia siente temor de equivocarse al escribir en inglés.						
Encuentra agradable sostener conversaciones en inglés con otros.						
Encuentra aburrido escuchar las versiones originales de películas en inglés.						
Le gusta leer literatura (cuentos, poemas, libros, revistas, etc.) en inglés.						
Es para usted desagradable entablar conversaciones en inglés.						
Tener pocas opciones para practicar el inglés limita su aprendizaje.						
Para usted la metodología que se maneja en el inglés no carece de importancia.						
Las instalaciones facilitan el proceso de aprendizaje del inglés.						
El horario en el que recibe la asignatura es apropiado y cómodo.						
Se siente insatisfecho con la metodología que se maneja en la asignatura de inglés.						
Es importante para usted el horario de la asignatura de inglés.						

	PERTI-NENTE	DISCRI-MINA	IMPOR-TANTE	SIN-TAXIS	REDAC-CIÓN	OBSERVACIONES
Para usted la metodología que se maneja en la asignatura de inglés carece de importancia.						
La metodología que se maneja en esta Universidad tiene un efecto negativo en el aprendizaje del inglés.						
No se siente a gusto con la intensidad horaria que se maneja para la asignatura del inglés.						
La metodología que se maneja en esta Universidad tiene un efecto positivo en el aprendizaje del inglés.						
Cree que la metodología en la asignatura de inglés debe mejorar.						
Opina que se debe trabajar en inglés más de lo requerido en la clase.						
No es importante para usted tener diversas opciones para practicar el inglés.						
Es importante tener referencias bibliográficas en los trabajos realizados para otras materias.						
Es innecesaria la bibliografía en inglés en los trabajos de otras materias.						
Cree que son más importantes los exámenes orales que los escritos en la asignatura de inglés.						

	PERTI- NENTE	DISCRI- MINA	IMPOR- TANTE	SIN- TAXIS	REDAC- CIÓN	OBSERVACIONES
Encuentra difícil el aprendizaje de la pronunciación del idioma inglés.						
Le agrada el espacio físico en el que recibe la asignatura de inglés.						
Cree que las condiciones del aula limitan el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés.						
Piensa que las aulas de clase de inglés deben ser diferentes a las aulas de clase de otras materias.						
Rara vez sus compañeros de clase participan activamente al hablar en inglés con el profesor.						
Usted cree que es bueno que los programas de computador estén en inglés.						
Usted cree que tomar la asignatura de inglés en la Universidad es difícil.						
Si usted pudiese elegir en dónde tomar sus clases de inglés lo haría por fuera de la Universidad.						
En lo posible usted evita asistir a clases de inglés.						
El hecho de pensar que debe tomar una asignatura de inglés en la Universidad le produce temor.						
Prefiere dedicar tiempo a otras actividades académicas diferentes a los deberes del inglés que dictan en la Universidad.						

	PERTI-NENTE	DISCRI-MINA	IMPOR-TANTE	SIN-TAXIS	REDAC-CIÓN	OBSERVACIONES
Piensa que las pretensiones de bilingüismo en la Universidad son excesivamente exigentes.						
Cree que el inglés que se dicta en la Universidad es muy difícil.						
Piensa que la Universidad no debería exigir los exámenes de suficiencia ante el Consejo Británico.						
Le asusta la idea de ser evaluado por un británico al momento de los exámenes de suficiencia.						
Cree que el inglés que dicta la Universidad (británico) es el más difícil de todos.						

Apéndice C

INSTRUMENTO FINAL

Teniendo en cuenta la calificación y las sugerencias del evaluador experto, se hizo el correspondiente análisis a los diferentes criterios de evaluación, y como resultado se obtuvo el instrumento que se presenta a continuación:

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Estimado (a) Estudiante:

El presente cuestionario está diseñado para determinar su opinión con respecto a la asignatura de inglés. Por este motivo le solicitamos que de manera espontánea tome posición con respecto a las cuestiones que se enuncian a continuación.

Por favor indique su posición, considerando si está Totalmente de acuerdo (TA), de Acuerdo (A), le es Indiferente (I), en Desacuerdo (D), o Totalmente en Descuerdo (TD) marcando con una X la elección en la hoja de respuestas que se anexa a este cuestionario.

Recuerde que debido al carácter individual de cada ser humano, en este cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas.

1. Es agradable realizar actividades relacionadas con el idioma inglés
2. Me gustaría tener un manejo perfecto del idioma inglés
3. No necesito tomar clases adicionales de inglés
4. El inglés es el idioma más importante de todos los que se pueden aprender
5. Saber inglés no es necesario para desarrollar una actividad profesional competente
6. Acudo a las tutorías que el Departamento de Lenguas Extranjeras ofrece
7. Las demás asignaturas de mi carrera son más importantes que el inglés

8. Me gusta asistir a las clases de inglés
9. Una persona que no sepa inglés tiene las mismas oportunidades laborales y profesionales
10. La intensidad horaria para la asignatura del inglés es excesiva
11. El inglés me proyecta profesionalmente en diversas áreas
12. Realizar trabajos de inglés lo encuentro aburrido
13. Encuentro divertido aprender inglés
14. Me siento desinteresado (a) para realizar las tareas de inglés
15. Encuentro menos placentero ver las películas que han doblado al español
16. Usualmente me causa temor hablar inglés en público
17. Creo que es difícil construir oraciones correctamente en inglés
18. Encuentro agradable sostener conversaciones en inglés con otros
19. Me gustaría tener más opciones para practicar el inglés
20. Los profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras muestran interés en que yo aprenda inglés
21. Las instalaciones de la Universidad facilitan el proceso de aprendizaje del inglés
22. Es necesario aprender inglés
23. Obtener una baja calificación en la materia de inglés me tiene sin cuidado
24. El horario en el que recibo la asignatura de inglés es apropiado
25. Yo debería estudiar inglés más de lo requerido en clase
26. Con frecuencia siento temor de equivocarme al escribir en inglés
27. Tener diversas opciones para practicar el inglés no es importante
28. Son más importantes los exámenes orales que los escritos en la asignatura de inglés

29. La metodología utilizada por el Departamento de Lenguas Extranjeras no es adecuada.
30. Encuentro difícil el aprendizaje de la pronunciación del idioma inglés
31. Las condiciones del aula limitan el proceso de aprendizaje del inglés
32. Tomar la asignatura de inglés en la Universidad es difícil
33. Evito asistir a clases de inglés
34. Tomar una asignatura de inglés en la Universidad me produce temor
35. Prefiero dedicar tiempo a otras actividades académicas diferentes a inglés
36. Me asusta la idea de ser evaluado (a) por un británico al momento de los exámenes de suficiencia en inglés
37. En general aprovecho las oportunidades que se presentan para aprender inglés
38. Preferiría tomar mis clases de inglés fuera de la Universidad
39. Me siento suficientemente preparado (a) al tomar asignaturas de mi carrera en inglés

Igualmente se elaboró una hoja de respuestas para que los alumnos tomaran posición ante todas las cuestiones. El evaluador experto sugirió incluir preguntas abiertas dentro de la hoja de respuestas para que además se evaluara la opinión y sugerencias de los estudiantes de inglés con respecto a esta asignatura. Se consideró entonces colocar directamente las preguntas en la hoja de respuestas para que los estudiantes contestaran de manera directa sin el riesgo de distraer la atención. La hoja de respuestas se presenta a continuación:

HOJA DE RESPUESTAS**NIVEL DE INGLÉS:** _____ **EDAD:** _____**SEMESTRE:** _____ **GÉNERO: HOMBRE** _____ **MUJER** _____

ÍTEM	TOTAL ACUERDO	ACUERDO	INDIFERENTE	DESACUERDO	TOTAL DESACUERDO
1	TA	A	I	D	TD
2	TA	A	I	D	TD
3	TA	A	I	D	TD
4	TA	A	I	D	TD
5	TA	A	I	D	TD
6	TA	A	I	D	TD
7	TA	A	I	D	TD
8	TA	A	I	D	TD
9	TA	A	I	D	TD
10	TA	A	I	D	TD
11	TA	A	I	D	TD
12	TA	A	I	D	TD
13	TA	A	I	D	TD
14	TA	A	I	D	TD
15	TA	A	I	D	TD
16	TA	A	I	D	TD
17	TA	A	I	D	TD
18	TA	A	I	D	TD
19	TA	A	I	D	TD

20	TA	A	I	D	TD
21	TA	A	I	D	TD
22	TA	A	I	D	TD
23	TA	A	I	D	TD
24	TA	A	I	D	TD
25	TA	A	I	D	TD
26	TA	A	I	D	TD
27	TA	A	I	D	TD
28	TA	A	I	D	TD
29	TA	A	I	D	TD
30	TA	A	I	D	TD
31	TA	A	I	D	TD
32	TA	A	I	D	TD
33	TA	A	I	D	TD
34	TA	A	I	D	TD
35	TA	A	I	D	TD
36	TA	A	I	D	TD
37	TA	A	I	D	TD
38	TA	A	I	D	TD
39	TA	A	I	D	TD

Algunas sugerencias para mejorar el proceso de enseñanza del inglés son:

Por favor asigne todos los números del 1 al 5, siendo 1 lo menos importante y 5 lo más importante para usted cuando asiste a las clases de inglés:

Gramática _____

Escucha _____

Diálogo _____

Escritura _____

Lectura _____

Por favor asigne todos los números del 1 al 5, siendo 1 lo menos frecuente o nunca, y 5 lo más frecuente o siempre, que su profesor de inglés tiene en cuenta al momento de calificar:

Su puntualidad al momento de llegar a la clase de inglés _____

Relaciones interpersonales entre usted y el docente de inglés _____

Su rendimiento académico en la clase de inglés _____

Su asistencia a la clase de inglés _____

El estado de ánimo del profesor de inglés _____

¿Los profesores de la facultad de psicología facilitan el proceso de enseñanza del inglés?

Si _____ No _____

En caso de que su respuesta sea afirmativa, ofrezca una breve explicación:
