



Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: Diagnóstico de actitudes y expectativas de los estudiantes de colegios públicos de Cali, frente al aprendizaje del inglés dentro del marco del programa Nacional de bilingüismo.

Presentado Por:

Mauricio Monroy M.

Miye Joao Bolívar

Profesora

Rosalba Cárdenas Ramos

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Cali-2012**

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	4
INTRODUCCIÓN	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	7
2. JUSTIFICACIÓN	12
3. ANTECEDENTES	14
3.1. Antecedentes Nacionales	17
3.2. Antecedentes Internacionales	20
4. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	33
4.1. Conducta	33
4.1.1. Motivación y Comportamiento	34
4.1.2. Motivación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera	34
4.2. Actitud	36
4.2.1. Propiedades de las actitudes	37
4.2.2. Cambio de actitud	42
4.2.3. Función de las actitudes	45
4.3. Expectativas	47
4.3.1. Teoría de la expectativa	49
4.3.2. Comportamiento organizativo	54
4.4. Bilingüismo	56
4.5. Globalización	57
4.6. Educación bilingüe en Colombia dentro del contexto de la globalización	59
4.7. Estándares de oportunidad	61

5.	METODOLOGIA	67
5.1.	Contexto y características de la muestra	67
5.2.	Diseño de la encuesta	69
5.3.	Procedimiento y recolección de datos	72
5.4.	Proceso de análisis	73
6.	RESULTADOS Y ANALISIS	75
6.1.	Primer campo temático: actitudes de los estudiantes hacia la clase	75
6.2.	Segundo campo temático: actitudes hacia el docente	90
6.3.	Tercer campo temático: actitudes hacia el inglés	103
6.4.	Cuarto campo temático: actitudes y expectativas frente al PNB	119
6.5.	Quinto campo temático: expectativas frente al inglés y al aprendizaje	132
	CONCLUSIONES	146
	Recomendaciones	151
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
	ANEXO: Encuesta	158

Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: diagnóstico de actitudes y expectativas de los estudiantes de colegios públicos de Cali, frente al aprendizaje del inglés dentro del marco programa Nacional de bilingüismo.¹

Resumen

Este estudio hace un diagnóstico de las actitudes y expectativas de estudiantes de grados cuarto, octavo y once, de algunos colegios públicos de Cali. El objetivo principal es describir el tipo de actitudes y de expectativas que se presentan en estos estudiantes, dentro de su proceso de aprendizaje de inglés y en relación con los objetivos planteados por el MEN, enmarcados dentro de un programa de promoción de bilingüismo en las instituciones a nivel nacional llamado Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). El propósito de este estudio nos lleva a indagar sobre las opiniones de los estudiantes acerca de la clase, acerca del profesor, como acerca de su propio aprendizaje, además de ciertas convicciones frente al objetivo del PNB.

Mediante un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas se exploraron dichas opiniones y convicciones, de modo que lográsemos reunir información y posteriormente analizarla, con el fin de mostrar una descripción relevante en relación con sus percepciones acerca del proceso de aprendizaje del inglés, llevado a cabo en sus escuelas. Nos propusimos igualmente conocer factores motivacionales e influyentes en su desempeño como aprendices de este idioma.

Como resultado del análisis de los datos hemos podido comprobar que los estudiantes en general presentan actitudes positivas y expectativas favorables frente al aprendizaje del inglés, frente al PNB, y frente a otras razones que favorecen su progreso académico y profesional. Asimismo, fue posible comprobar que las motivaciones que guían tanto sus actitudes como sus expectativas están ligadas a orientaciones de tipo instrumental, integrativa e intrínseca. Los estudiantes de menor edad revelan que las motivaciones que guían sus actitudes positivas son de tipo intrínsecas principalmente, seguido de instrumentales, mientras que los grados de secundaria revelan que las motivaciones que guían sus actitudes positivas son de tipo instrumental e integrativa. Por otro lado, se puede constatar que existe una relación directa de actitudes y expectativas, lo cual indica que entre más positivas son las actitudes hacia el logro de la meta, mayores son las expectativas de obtener mejores oportunidades de progreso a futuro. Este estudio, aunque muestra actitudes y expectativas favorables por parte de los estudiantes en general, también pone de manifiesto algunas falencias presentes dentro del contexto escolar, que no permiten una mayor influencia de actitudes positivas por parte de estudiantes, de secundaria, particularmente.

¹

Estudio que se enmarca dentro de una investigación más amplia, denominada Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: un diagnóstico de condiciones de implementación.

INTRODUCCIÓN

El estudio planteado a continuación fue elaborado con el objetivo de realizar una descripción de las actitudes y de las expectativas que presentan los estudiantes de una muestra de los colegios públicos de Santiago de Cali con relación al Programa Nacional de Bilingüismo. Este estudio hizo parte de una investigación más amplia que se propuso indagar acerca de las condiciones de implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas de los sectores privado y público de la ciudad de Cali.

Nuestro proyecto en particular reunió información proveniente de una muestra de **1185** estudiantes de los grados Cuarto, Octavo y Once, de **26** colegios del sector público, pertenecientes a los estratos 1 a 4 y correspondientes a **19** comunas de Cali. El interés específico de este estudio fue describir y analizar las actitudes y expectativas que tienen los estudiantes frente al docente como copartícipe del aprendizaje de una lengua extranjera, hacia la clase y hacia su propio aprendizaje. Igualmente nos propusimos conocer sus expectativas hacia el aprendizaje del idioma; lo que esperan lograr una vez alcancen niveles sustanciales en la lengua, al igual que sus perspectivas en relación con las políticas que plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para lograr la meta propuesta dentro del proyecto llamado Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). A partir de las políticas que establece el PNB, consideramos de gran importancia reconocer la situación real en la que se encuentran las diferentes instituciones educativas de Cali con respecto a la implementación de este proyecto. Sin duda esta información complementará el diagnóstico de implementación del PNB correspondiente al macro-proyecto mencionado previamente;

estamos seguros de que aportará información concreta que dará a conocer las condiciones reales de estos colegios, y aportará al diseño e implementación de propuestas viables de intervención, con las cuales se pueda contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés en las instituciones educativas de Cali.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

En el 2004, el MEN propuso el Programa Nacional de Bilingüismo con vigencia 2004 – 2010, vigencia que posteriormente se extendió hasta el 2019. Este programa aparece con una meta ambiciosa en términos de emprender la ardua tarea de lograr que, en el 2019, haya colombianos con la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera, más exactamente, en inglés. Resulta un poco idealista este proyecto que plantea el MEN, puesto que los objetivos presentados están determinados por una serie de estándares de competencias educativas basados en modelos de enseñanza extranjeros, ajenos a nuestro contexto educativo, el cual no ha sido previamente explorado con el fin de reconocer las necesidades que existen y por tanto, no hay un reconocimiento de la situación que se vive en nuestras instituciones en relación con diversas condiciones económicas, sociales y culturales, como son el estrato social, condiciones de infraestructura y de recursos, tanto humanos como didácticos. Estos planteamientos del PNB conllevan a desconocer la realidad, imponiendo unos objetivos que estandarizan la enseñanza de una lengua extranjera en nuestro país. De esta forma, lo que se propone con este tipo de políticas es una homogeneización de la educación, al pretender establecer unos estándares de logros y de competencias, poco pertinentes para ser adoptados en el contexto colombiano, por razones de diferencias socio-económicas en comparación con los contextos educativos de otros países en donde se han establecido este tipo de estándares.

En la siguiente tabla se encuentran las metas, proyectadas al 2019, que se deben alcanzar en los diferentes niveles y sectores del sistema educativo colombiano.

Tabla 1.

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	Nivel mínimo para el 10% de los egresados de Educación Media
B2	Intermedio	Educación Superior	Nivel mínimo para docentes de inglés Nivel mínimo para profesionales de otras carreras
C1	Pre avanzado		Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas
C2	Avanzado		

Fuente: *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*

2006: 6. Ministerio Educación Nacional.

Como efecto de estas proyecciones a lograr, resulta necesario hacer una gestión directamente en las instituciones educativas de nuestra ciudad, para poder determinar lo que sucede con respecto al desarrollo del PNB. La propuesta que hicimos como sub-proyecto derivado de la investigación macro, fue lograr un acercamiento a la comunidad estudiantil para indagar acerca de la posición que toman frente al aprendizaje del inglés, es decir, la actitud que tienen; se planteó conocer las motivaciones que les genera aprender este idioma, teniendo en cuenta motivaciones internas, integrativas o instrumentales; la visión que tienen

al alcanzar este aprendizaje, es decir, sus expectativas a corto y largo plazo. Como lo sugiere Alcón, *“La motivación instrumental lleva a los aprendices a estudiar una lengua pensando en la utilidad que a corto o largo plazo pueden obtener.”* (Alcón, 2002:78). Se propuso asimismo reconocer sus expectativas en relación con el cumplimiento del objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo, es decir que los estudiantes alcancen un nivel intermedio de competencia en inglés, se apropien de conocimientos que les permita expresarse efectivamente en el idioma, en situaciones reales de comunicación.

Nos propusimos entonces, indagar acerca de las actitudes y las expectativas de los estudiantes al verse enfrentados al reto de desarrollar unas competencias comunicativas en el manejo del inglés en nuestro país. Además de este análisis, también se tuvo en cuenta las condiciones afectivas que rodean a los estudiantes en su contexto educativo, así como su proceso de acercamiento a una nueva cultura asociada a la lengua que se aprende.

Tenemos la certeza de que este proyecto hará un aporte de gran valor en el desarrollo de estrategias académicas que permitan reconocer verdaderamente las necesidades de los estudiantes en su aprendizaje. Para tal efecto, esperamos haber obtenido una efectiva descripción de las actitudes y las expectativas de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés, de tal forma que los resultados presentados en este trabajo fortalezcan y enriquezcan efectivamente el resultado de la investigación macro.

Con el fin de delimitar este estudio, se plantearon unas interrogantes que permitieran guiar el proceso de investigación. Dichas interrogantes fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés?
- ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes frente al maestro y frente al Programa Nacional de Bilingüismo?
- ¿Qué variables presentan las actitudes de los estudiantes?
- ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje del inglés?
- ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes frente al PNB en las instituciones públicas?
- ¿Qué variables presentan las expectativas de los estudiantes?
- ¿Qué relación existe entre las actitudes y expectativas de los estudiantes a partir de las variables que influyen en éstas?

Objetivos

Objetivo general

Describir y analizar las actitudes y expectativas que los estudiantes tienen frente al proceso de aprendizaje del inglés, frente al maestro y frente al Programa Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas de Cali.

Objetivos Específicos

- Describir y analizar las actitudes que los estudiantes tienen frente a su proceso de aprendizaje del inglés.
- Describir las actitudes hacia los profesores de inglés, y hacia el Programa Nacional de bilingüismo.
- Describir las variables que pueden incidir en las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés, frente al maestro y frente al PNB.
- Describir y analizar las expectativas frente aprendizaje del inglés.
- Describir sus expectativas frente al Programa Nacional de bilingüismo.
- Describir las variables que pueden incidir en las expectativas de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje del inglés.
- Identificar la relación entre las actitudes y expectativas de los estudiantes, analizando las variables que influyen en éstas.

2. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo hace parte de un macro proyecto que planteó un diagnóstico para reconocer el proceso de implementación del Programa Nacional de Bilingüismo, programa que se lleva a cabo en Colombia, principalmente en las instituciones educativas del país. Dentro del diagnóstico macro se planteó la descripción del proceso actual del PNB en las instituciones monolingües de Santiago de Cali, con el fin de conocer en qué medida se está cumpliendo con las metas establecidas por parte del Ministerio de Educación.

Dentro de nuestro trabajo, en particular, se planteó la descripción de las actitudes que se han ido desarrollando en los estudiantes frente al proceso de adquisición de la lengua extranjera, a partir de las condiciones ya establecidas en cada uno de los contextos escolares; a la vez, se realizó una exploración acerca de las expectativas que les generan las políticas del MEN dentro de su proceso educativo, con respecto a la adopción de competencias comunicativas que les permitan desarrollar habilidades para la comunicación en el idioma. Nuestro interés fue conocer qué tipo de motivaciones encuentran los estudiantes dentro de su aprendizaje del inglés. Nos dispusimos a analizar las actitudes de los estudiantes hacia la clase; sus consideraciones frente a las actividades propuestas en clase, la participación en ellas, así como el disfrute de las mismas. Identificamos actitudes y expectativas presentes en los estudiantes, las cuales nos permiten dar un diagnóstico de las condiciones de implementación del PNB en las instituciones públicas y privadas de la ciudad de Cali, y posteriormente facilitar la creación de propuestas que contribuyan a mejoras en las diferentes metodologías y actividades de enseñanza y aprendizaje de la LE, a

través de las cuales se puedan fortalecer las motivaciones de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Por otra parte, consideramos importante conocer el rol que desempeña el maestro de acuerdo con la opinión de los estudiantes; si éstos consideran que el maestro está contribuyendo al progreso de su aprendizaje y de qué manera consideran que lo está haciendo. Nos pareció de igual importancia determinar si los estudiantes piensan que es posible cumplir este objetivo a largo plazo y si su aprendizaje hasta ahora les ha permitido determinar una viabilidad en este proceso respecto a un futuro. Por estas razones decidimos hacer un diagnóstico actitudinal sobre cómo consideran los estudiantes que se está dando el aprendizaje de la LE, a partir de sus experiencias académicas y qué probabilidades de desarrollo encuentran con este programa del Ministerio de Educación.

Creemos que este diagnóstico de implementación del PNB generará en un futuro, mediante otras investigaciones, propuestas de intervención y posibles soluciones a la problemática que se haya identificado. Estamos convencidos que mediante el diagnóstico de las condiciones de implementación del PNB, se puede lograr el fortalecimiento de conceptos de evaluación curricular, evaluación de docentes y estudiantes y demás participantes del contexto educativo, fortalecimiento que afiance la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro contexto educativo.

3. ANTECEDENTES

La enseñanza de lenguas en nuestro país se inicia por parte de las escuelas de misiones católicas que llegaron en tiempos de la colonia. Estas misiones iniciaron la enseñanza de lenguas extranjeras como el latín y el griego, debido al auge de los clásicos del renacimiento. Más adelante, debido a que los hijos de la élite de las principales ciudades de Colombia eran enviados a estudiar a Francia e Inglaterra y regresaban con libros para ser traducidos al español, se promovió el aprendizaje del Francés, lengua reconocida como “de cultura y de sociedad”.

Luego de la segunda guerra mundial, se produce una expansión económica y una influencia política y de desarrollo tecnológico por parte de los Estados Unidos, lo cual promueve en nuestro país la enseñanza del inglés por encima de otras lenguas. No se conoce claramente la fecha en que fue introducido al país, sin embargo, el inglés se ha convertido en la lengua extranjera de mayor importancia por ser el idioma de mayor dominio en la tecnología, los negocios, y la educación. Por esta razón se considera como la primera lengua extranjera en Colombia según el Consejo Británico (The British Council, 1986, en Zuluaga, 1997). Mediante la Ley General de Educación o Ley 115, en su artículo 21, se establece la enseñanza de una lengua extranjera, y gran parte de las instituciones educativas decidieron que fuese el inglés. Hoy en día existe en el país un alto número de colegios bilingües, en su mayoría inglés-español, que ofrecen un nivel de proficiencia balanceado en la lengua extranjera, el cual se alcanza en la mayoría de los casos, entre los estudiantes que realizan sus estudios en dichos colegios. Es decir, proponen que sus estudiantes alcancen un nivel en la lengua meta significativamente comparable con el nivel

de su lengua materna. Sin embargo, se han presentado deficiencias en otras instituciones de tipo oficial y privado, no bilingües, de preescolar y primaria, así como de bachillerato, en donde no existe una adecuada preparación pedagógica y lingüística del recurso humano, al cual se le proporcionan pocas estrategias metodológicas para la enseñanza del inglés. Tampoco existen recursos didácticos suficientes que faciliten el proceso de aprendizaje y hay carencias en la infraestructura, lo cual no permite llevar a cabo efectivamente la calidad educativa que promueve la Ley 115.

Por otra parte, existen además de las instituciones de educación formal, un alto número de instituciones privadas que ofrecen la enseñanza del inglés como el Centro Cultural Colombo Americano, el British Council, el Instituto Meyer, así como el Instituto Electrónico de Idiomas (IEI) que hace parte del Ministerio de Educación. La búsqueda de un mejoramiento de las políticas educativas, de metodologías y propuestas pedagógicas se ha promovido también en Colombia a partir de seminarios, congresos nacionales como los propuestos por las Universidades y otras instituciones de Colombia como por ejemplo ASOCOPI. Además hay programas de capacitación propuestos por el IEI, que buscan apoyar y fortalecer el conocimiento de los docentes en materia de enseñanza de lenguas extranjeras; el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales y municipales, por su parte, han venido promoviendo e intensificando la enseñanza de las lenguas extranjeras aproximadamente desde el año 1991, a partir de la expedición de la Constitución Política de 1991, en donde se reconoce a Colombia constitucionalmente como una nación multilingüe y pluricultural y la formación bilingüe se comienza a destacar dentro de la educación en las diferentes instituciones del país.

Dentro del marco de investigaciones que se llevan a cabo sobre el papel del educador frente a las nuevas exigencias en la enseñanza de las lenguas extranjeras, se presentan varios casos como referencia que demuestran una intención por conocer las debilidades existentes, principalmente, en la enseñanza del inglés, además de buscar el mejoramiento y calidad de la educación y dar respuesta a las demandas que subyacen hoy en día a partir de las políticas educativas, que se ven ligadas a la globalización y a la apertura cultural.

Diversos estudios llevados a cabo ponen en evidencia algunas carencias en el desarrollo de políticas educativas para que éstas permitan realmente la creación de condiciones para la enseñanza de una lengua extranjera. Debido a que el inglés se ha posicionado como la lengua con más demanda en los sectores laboral, comercial, educativo, cultural y a que las personas están cada vez más expuestas a situaciones que implican encuentros interculturales, se ha llegado a la conclusión de que aprender éste idioma no es sólo un logro académico, sino una manera de crear estrategias efectivas de inserción en la creciente economía global.

En algunos países, se considera una necesidad latente la formación y el fortalecimiento de maestros cualificados capaces de fomentar el buen desarrollo de la enseñanza del inglés. En países como China se han reformado políticas en pro de la enseñanza del inglés y con miras a la participación en la globalización y en el deporte.

En Chile se han adelantado programas de apoyo al aprendizaje de la lengua inglesa. El programa Chile 10% inglés que se inició en el 2004, promovió a corto plazo que un 10%

de estudiantes lograsen dominar el inglés como segunda lengua y pudieran integrar el segmento de angloparlantes que hay en el país. Su objetivo principal consistía en ayudar a difundir el inglés como segunda lengua en Chile, a partir de la enseñanza impartida a estudiantes de 1º a 4º de Básico en los colegios de Chile, con el fin de lograr para el 2010, un avance comunicativo y así pudieran enfrentarse en el grado 5º Básico a los textos que entrega el Ministerio de Educación. Con este programa se espera que la futura generación chilena y la comunidad entera se beneficien, puesto que existe un gran aporte de las empresas con el fin de mejorar la calidad educativa.

Más recientemente la entidad VTR y Fundación País Digital junto con el Ministerio de Educación de Chile y en alianza con El Mercurio, Mega y Las Últimas Noticias, y con el apoyo de Mingoville creado en el año 2007 en Dinamarca, se han unido para fortalecer el bilingüismo en Chile, promoviendo la campaña Chile Habla Inglés, un amplio programa nacional que mediante una serie de acciones masivas busca el efectivo aprendizaje del idioma inglés en el país. Esta campaña busca que haya una unión con el mundo público y privado con el objetivo de entregar una oferta renovada y moderna a los sectores escolares, profesores, técnicos y profesionales para que el país se incorpore plenamente al proceso de globalización mundial.

3.1. Antecedentes Nacionales

Valencia (2007) presenta un estudio de caso sobre la enseñanza del inglés como ‘bilingüismo’ en Colombia. A partir del 2002, las autoridades locales de varias ciudades del país, especialmente en Bogotá, han expresado su compromiso con la introducción de la

educación ‘bilingüe’ la cual podría ser vista como una intensificación del inglés, puesto que el lugar del español en estos programas no es muy claro. Valencia revela que, aunque la mayoría de los proyectos planteados no se han logrado por diferentes razones, existen tres programas en Bogotá, Cartagena y Cali que han tenido cierta continuidad. En Bogotá, el proyecto Bogotá Bilingüe, que inició en 2003, presentó una perspectiva diferente que consistía en proyectar el bilingüismo no sólo a nivel escolar sino también incluyendo el sector empresarial, los medios de comunicación y la ciudadanía en general. Dicho proyecto sugirió más claramente el aprendizaje de una *segunda lengua*. Un programa similar se propuso igualmente para Cundinamarca, titulado ‘Bogotá y Cundinamarca bilingües en diez años’. El objetivo principal de este programa fue proveer unas bases sólidas en la lengua inglesa a los estudiantes del sector público. Este programa recibió críticas por tener un enfoque básicamente economicista, y por su enfoque en la educación ‘bilingüe’ como solución a problemas de tipo económico; sin embargo contó con el apoyo de diferentes sectores.

En Cartagena por otro lado, se ha empezado a implementar el programa “Cartagena Bilingüe: aulas piloto para la enseñanza del inglés, fortalecimiento del turismo y mejoramiento de la calidad de vida.” Este programa promueve la implementación de las TIC en el aprendizaje del inglés. Para esto el gobierno ha dotado a varias escuelas con salas de computadores y programas de capacitación a docentes y estudiantes para que utilicen estas instalaciones y mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje en las clases de inglés.

En la institución educativa Fe y Alegría Las Américas de Cartagena, por ejemplo, se ha puesto en marcha un proyecto de informática educativa para el estudio de la lengua

inglesa, acudiendo a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas didácticas. Los docentes Luis Lorenzo del Castillo Mendoza y Pilar Garzón Galindo cuentan que "en febrero de 2002 el Ministerio de Educación instaló un aula de nuevas tecnologías con 20 computadores, cada uno con el programa English Discoveries Network para la enseñanza del inglés y que, unos días después, se inició el programa de formación a docentes para el manejo de estos recursos" (la instalación de salas como ésta se extendió a otras 28 instituciones educativas de la ciudad). Este ha sido el comienzo para el mejoramiento del rendimiento académico. El Programa Cartagena Bilingüe de la Secretaría de Educación, con el apoyo del Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio, se propuso cuatro tareas:

- Capacitar a los docentes de inglés y a los estudiantes de educación media (grados 10° y 11°) en el uso del software English Discoveries Network.
- Entrenar a los estudiantes para los exámenes de Estado que aplica el ICFES, empleando el software.
- Promover el desarrollo de las competencias de los educandos, mediante el uso de nuevas tecnologías.
- Formar a los estudiantes en el uso de la informática educativa, con la aplicación de un software educativo bilingüe.

En otros departamentos como el ‘Chocó se ha buscado implementar programas bilingües en inglés en todo el departamento con miras a un futuro. Esta propuesta ha sido planteada por la Universidad Tecnológica Del Chocó “Diego Luis Córdoba” Chocó

Bilingüe, Propuesta de cooperación académica del Programa de Inglés y Francés, para convertir a la comunidad chocoana en hablante del inglés en un plazo de 10 años.

En Armenia, las autoridades municipales y departamentales han venido anunciando programas para promover programas bilingües a largo plazo en todos los colegios desde el año 2003 con el fin de formar estudiantes bilingües en diez años.

3.2. Antecedentes Internacionales

Frente a estos casos de necesidad de aprendizaje y manejo de una lengua extranjera, debido a exigencias de tipo cultural, económico y tecnológico, surgen otras relevancias como la participación de la comunidad dentro del propósito de aprendizaje y manejo de la lengua extranjera; resulta de mayor importancia reconocer factores fundamentales que ayudan a los sujetos a apropiarse de la lengua. La enseñanza de una lengua extranjera implica el reconocimiento de la motivación y de la actitud que presentan los sujetos a la hora de enfrentarse a su aprendizaje. Los diferentes estudios proponen que, sin una apropiada actitud por parte del estudiante, es difícil que haya una afinidad con el aprendizaje, incluso las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos resultarían inadecuados al momento de ser utilizados debido a las reacciones negativas que pueden acompañar el aprendizaje (Arnold, 2000, en Minera 2009).

Minera (2009) opina que la afectividad es responsable del aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que los factores afectivos en el aula ayudan en la efectividad del aprendizaje de la lengua meta, por ello es necesario generar emociones positivas que

faciliten el aprendizaje. También sugiere en su opinión que la atención a la afectividad en el aula puede contribuir a una educación más satisfactoria para los estudiantes, reconociendo sus necesidades cognitivas y afectivas. La motivación es uno de los factores predominantes en el aprendizaje en general, por ello se hace cada vez más necesario para los educadores poder conocer qué tipo de motivaciones tienen los estudiantes para lograr un conocimiento en una lengua extranjera; como lo sugieren Williams y Burden (1999, en Minera, 2009) lo más sensato es pensar que el aprendizaje ocurre si queremos aprender.

La motivación es importante para la enseñanza y el aprendizaje, de allí que resulta una labor difícil si encontramos estudiantes desmotivados; su aprendizaje se convierte en un proceso difícil cuando demuestran desmotivación. Por el contrario, los estudiantes con mayores motivaciones muestran un mayor grado de interés y se esfuerzan más, de manera que su percepción en el aprendizaje y su avance son más progresivos.

Suarez Suberviola (1982) llevó a cabo en la Universidad de Oviedo, en España, un estudio sobre el papel del inglés en España, así como el contexto educativo en que se debe insertar la enseñanza del inglés. De igual modo planteó reconocer la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje y el uso del inglés además de los aspectos en la enseñanza que no les satisfacen en su proceso de aprendizaje. Se tomó una muestra de 100 estudiantes de varios institutos españoles de algunas regiones de España. En la primera parte del estudio se hizo un análisis de la enseñanza del inglés dentro del Sistema Educativo Español. En la segunda parte, se analizó la información recogida a partir de un cuestionario de respuesta cerrada, (adaptado del Illinois Foreign Language Attitude Tests), con el que se midieron variables como la motivación hacia el aprendizaje del inglés en general, la motivación integrativa e instrumental, el uso que los estudiantes esperan hacer de este

idioma, la comunicación verbal, escrita, redacción de artículos, lecturas de libros, etc., insatisfacción de los estudiantes en sus cursos de inglés, así como áreas que a los estudiantes les interesaría incluir en la clase de inglés.

En la última parte de este estudio se diseñó un programa de trabajo en el área de la Lengua inglesa, estadísticas y documentos legales del Ministerio de Educación y Ciencia. Los resultados indicaron que un 87% de los estudiantes consideraba importante el inglés en el mundo actual y por tanto constituía una razón fundamental para estudiarlo. También se mostró que el 71% de los estudiantes consideró fundamental estudiar inglés, ya que les gustaría visitar países anglo-parlantes. La comprensión y la conversación resultaron aspectos importantes para un 92% de los estudiantes, en tanto que un 70% de ellos se mostró no satisfecho con las oportunidades de practicar el inglés fuera de clase. Por otra parte los estudiantes plantearon temas sociales, políticos, educativos y de entretenimiento para las clases de inglés. Este estudio previamente descrito nos resulta relevante en relación con nuestra investigación acerca de las actitudes, ya que hace referencia a la descripción de las motivaciones de los estudiantes en su aprendizaje del inglés.

Bergfelt, (2008) de la Facultad de Artes y Educación de la Universidad Karlstad en Suecia, llevó a cabo un estudio de corte principalmente cuantitativo en el 2008. En esta investigación se tuvo como objetivo comparar las actitudes de los estudiantes españoles que aprenden inglés en España, así como las actitudes de estudiantes suecos que aprenden español, en Suecia, con el fin de establecer diferencias y similitudes entre los dos grupos con diferentes contextos de aprendizaje. Se tomó una muestra de dos grupos de estudiantes, 58 estudiantes españoles y 56 estudiantes suecos, con edades entre 15 y 16 años; se indagó

sobre el aprendizaje del inglés y del español respectivamente. Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario sobre actitudes, basado en el modelo de Ejvegard (1996), el cual presenta un diseño de pregunta cerrada con una escala de respuestas de 1 a 7, y a cada grupo se les presentó el cuestionario en la lengua materna de cada grupo.

Los resultados mostraron que los españoles son más positivos hacia el inglés y hacia su aprendizaje, le dan mucha importancia a la asignatura y consideran el inglés necesario. En contraste, los estudiantes suecos son menos positivos hacia al español y tampoco lo ven como una asignatura de mayor importancia. Algunas diferencias con respecto a las actitudes de ambos grupos se deben a que para los suecos, el español es la tercera lengua estudiada, mientras que para los españoles, el inglés es la segunda lengua. Resultó extraño que las actitudes de los suecos fueran menos positivas dado que ellos eligieron voluntariamente el estudio del español entre otras lenguas, mientras que para los españoles es obligación estudiar el inglés y no lo eligieron. En este estudio se tuvo en cuenta también que el interés mostrado por los padres afecta las actitudes de sus hijos.

Manzaneda y Madrid (1997) realizaron una exploración de los factores actitudinales y motivacionales que ejercen mayor influencia en el proceso de aprendizaje de LE, en estudiantes de 1° de BUP del I.N.B Fuente de Peña de Jaén, España. En su trabajo, Manzaneda y Madrid exploraron las percepciones, opiniones y creencias de 36 estudiantes; 19 masculinos y 17 femeninos, respecto a diversos agentes motivadores como la motivación del inglés como asignatura, las actividades de la clase, el libro de texto, el profesor de inglés, la influencia del ambiente y los motivos por los cuales ellos estudian.

Mediante ocho cuestionarios entre abiertos y cerrados se controlaron las variables descritas anteriormente. En estos cuestionarios se consignaron las opiniones, valores y creencias de los estudiantes, respecto al aprendizaje de LE. En cada cuestionario se recogió lo que los investigadores llamaron *agentes motivadores*, de su estado motivacional; mediante estos cuestionarios se obtuvo información sobre las tareas en el aula, la personalidad del profesor, la LE como asignatura, el valor instrumental de LE, así como el deseo de integración en países de habla inglesa. Igualmente indagaron sobre el potencial motivador frente a diferentes asignaturas comunes en la enseñanza. También se investigó sobre el libro de texto de inglés, sobre las propias conductas de los estudiantes, así como sobre su actitud hacia el profesor de inglés y sobre las cualidades que más valoraban en sus profesores de inglés. Finalmente se indagó sobre la influencia que creían recibir del ambiente y se indagó por su grado de motivación para estudiar la LE.

Como resultados sobre agentes motivadores en los estudiantes, se obtuvo lo siguiente acerca de la opinión de los estudiantes frente a las fuentes de motivación de mayor influencia:

- La importancia de los idiomas en la sociedad actual para abrirse camino en la vida.
- El deseo de vivir en países de habla inglesa e integrarse.
- Las características de la asignatura en si, en comparación con las demás.
- Las cualidades que manifiesta el profesor frente a la clase de inglés.
- Las tareas en clase.
- La influencia de padres y del ambiente familiar.

La importancia que le dan al inglés puede estar influenciada por los padres y por factores como los medios de comunicación. Sin embargo los estudiantes son conscientes del valor instrumental del inglés como lengua universal.

Frente a la asignatura, en relación con otras asignaturas, el inglés tiene un efecto motivador que lo ubica en un tercer lugar entre las clases que más les llaman la atención, a partir de la interacción que se da y la participación de los estudiantes mediante juegos y otras actividades.

Respecto a las actividades en clase, los estudiantes demuestran más interés por actividades lúdicas como dramatizaciones o juegos y videos, que frente a actividades como traducciones y ejercicios gramaticales, de lectura de textos o de fonética.

En relación con el libro de texto, los estudiantes prefieren diálogos entretenidos y participativos y ejercicios de completar espacios en blanco, ya que son cortos y fáciles. Los ejercicios que menos gustan son los de gramática y fonética.

Frente al profesor, los estudiantes valoran a sus maestros según sus cualidades: Los que muestran buena capacidad metodológica, quienes tienen buen carácter y simpatía y hacen las clases amenas además de los que se preocupan de los estudiantes.

Finalmente, con respecto a la influencia del ambiente, los factores que más inciden en el estado motivacional de los estudiantes son:

La música "pop"

La presión de la escuela/Instituto

Los padres y familiares

El cine y la televisión

Los nativos conocidos

Los amigos

La prensa

Esta investigación nos da un punto de referencia con respecto a las actitudes y las motivaciones que se pueden dar en un grupo determinado de estudiantes. Consideramos relevante destacar los valores motivacionales que presentan los autores Manzaneda y Madrid, en su estudio, pues coinciden en cierta medida con lo que nuestra investigación plantea describir.

Uribe, Gutiérrez, y Madrid (2008) Mediante cuatro sub-escalas o cuestionarios, los autores midieron la actitud de los estudiantes hacia el profesorado de inglés, el libro de texto de inglés, la clase de inglés y sus actividades; establecieron relación entre sus actitudes y el entorno inmediato, e igualmente, estudiaron la influencia de variables como las clases particulares, cursos de iniciación de inglés, nota media de la asignatura descrita, sexo y clase social. Las sub-escalas fueron basadas en modelos puestos en práctica por Gardner (1985), Jacobowitz (1970) y Madrid (1999). Denominaron las sub-escalas como ACTIPROF (Actitudes hacia el profesor/la profesora de inglés), ACTICLAS (Actitudes hacia la clase de inglés), ACTIWORK (Actitudes hacia los ejercicios en inglés) y ACTITEXT (Actitudes hacia el libro de texto de inglés), e incluyeron una sección al final con una serie de preguntas en las que respondían información general.

El estudio se realizó con la participación de una muestra de 177 estudiantes de grado 3º y 4º de secundaria obligatoria (90 chicas y 87 chicos), con edades entre 14 y 17 años, en cuatro instituciones públicas de las provincias de Granada, Almería y Murcia, en el sur de España.

Este estudio permitió conocer que la actitud de los estudiantes oscila entre 3 y 4, con una media global de 3.45 (resultado del total de la suma de los valores obtenidos en las

cuatro sub-escalas empleadas). Este valor representa, globalmente, una actitud entre indiferente y positiva; es decir, ni muy alta ni muy baja. Un análisis específico de las medias parciales de cada una ratifica nuevamente la anterior observación con valores comprendidos en el intervalo 3 y 4: ACTICLAS (Media = 3.50), ACTIPROF (Media = 3.58), ACTITEXT (Media = 3.38) Y ACTIWORK (Media = 3.37).

El análisis permitió determinar que el perfil medio-tipo de las percepciones que muestran los estudiantes españoles en relación con el grupo de factores condicionantes del aprendizaje del inglés no es ni excesivamente positivo ni excesivamente negativo, con una cierta tendencia más hacia lo positivo que a lo indiferente.

La investigación de Uribe, Gutiérrez y Madrid, encontró que, en cada variable, existían diferencias representativas entre las actitudes.

En la variable *Género/Sexo*, respecto a las actitudes hacia la clase de inglés, hallaron que las chicas tienen una actitud más favorable que los chicos.

No se encontraron, sin embargo, diferencias en las tres sub-escalas restantes.

Frente a la variable *Clase Social* no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Frente a la variable *Curso de Iniciación*, se encontraron diferencias significativas en las sub-escalas de actitud hacia el trabajo y las tareas de clase, quienes se iniciaron más pronto en el aprendizaje del inglés muestran actitudes más favorables frente a quienes que se iniciaron más tarde.

Respecto a la variable *Nota Media*, no se encontraron interacciones significativas en ninguna de las cuatro sub-escalas. La *Nota Media* no discrimina la actitud de este grupo español hacia el aprendizaje del inglés.

En relación con la variable *Clase Social*, el análisis de los resultados no revela interacciones importantes.

En conjunto, no se hallaron grandes diferencias en función de las características anteriormente descritas. Tan sólo las chicas tienen actitudes más positivas que los chicos y quienes comienzan más pronto el aprendizaje del inglés demuestran actitudes más favorables frente a las clases. En general, el grupo analizado es muy compacto y muestra una visión muy parecida frente al aprendizaje del inglés.

La anterior investigación nos resulta significativa puesto que pone en discusión la importancia de una segunda lengua en comunidades donde las oportunidades de utilizar otro idioma son escasas. Esto hace que los estudiantes no encuentren un estímulo en su entorno que los motive y les propicie una interacción en inglés debido a que dicha interacción está limitada al contexto escolar y a la experiencia que ellos tienen frente a la lengua meta. De igual forma, esta investigación coincide con el hecho de que se debe reflexionar acerca del desarrollo de políticas pedagógicas que permitan fortalecer el conocimiento y experiencia de los maestros, así como la integración de la enseñanza de la cultura de la lengua meta, con lo cual se lleve a los estudiantes a tener una mejor interacción y participación en el aprendizaje del inglés. La reflexión respecto a estas condiciones resulta necesaria con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua extranjera igualmente en nuestro contexto social y educativo.

Por otra parte, encontramos que las expectativas son presunciones que se tienen a futuro frente a la realización de determinado objetivo. Estas expectativas pueden ser positivas o negativas, a partir de los resultados obtenidos y se relacionan directamente con

las actitudes. En el caso de los resultados del PNB, se consideran importantes tanto las expectativas de los estudiantes como las de los maestros, puesto que hay una relación directa entre ellos en función del logro de los objetivos de aprendizaje – enseñanza de una lengua extranjera y en función de la implementación del PNB. Algunos estudios demuestran que las expectativas de los estudiantes no están aisladas de las expectativas de los maestros, sino que hay una relación directa, a partir del propósito de lograr un mismo objetivo. Para nuestra investigación es importante conocer qué determina las expectativas de los estudiantes a través de su proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta la implementación del PNB.

Navas y Sampascual (1991) realizaron un estudio sobre las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico, un estudio de variables motivacionales de tipo cognitivo en relación con el rendimiento académico. Dicho estudio se llevó a cabo en tres colegios públicos de la región de Murcia, España. En este estudio se analizaron las variables de sexo, rendimiento anterior del estudiante y permanencia del profesor con el mismo grupo.

La muestra estuvo integrada por 150 estudiantes de grado 5º de EGB y seis profesores en el aula habitual de los mismos. Se consideraron variables como permanencia del profesor con el mismo grupo de estudiantes, el sexo del estudiante, su rendimiento previo, las expectativas del estudiante acerca de su propio rendimiento, las expectativas del profesor sobre el rendimiento del estudiante y el rendimiento final del estudiante.

Los datos se obtuvieron mediante registros de evaluación del estudiantado, de los archivos de los institutos relacionados en la investigación y los datos relativos al rendimiento final del estudiante se obtuvieron de las actas de rendimiento finales. Las

expectativas se obtuvieron mediante un cuestionario con cinco preguntas que ofrecían respuestas alternativas dependiendo la pregunta.

Los resultados del estudio manifiestan el papel fundamental de las expectativas del profesor en el rendimiento académico del estudiante. Como novedad aparece una relación entre las expectativas del profesor y el rendimiento de sus estudiantes al final del curso. Se considera que es la expectativa del profesor lo que determina la expectativa del estudiante acerca de su propio rendimiento; parece darse una influencia de expectativas del profesor al estudiante dentro de su rendimiento académico. Se demostró también que los profesores tienen mayores expectativas para las chicas que para los chicos, de manera que las características personales de los estudiantes parecen determinar una fuente para las expectativas del profesor. Un resultado relevante es que las expectativas del profesor juegan un papel determinante en las expectativas del estudiante, por encima del rendimiento del mismo.

Tragant y Muñoz (2000) realizaron un estudio sobre la motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de lengua extranjera en escuelas públicas. En su estudio, Tragant y Muñoz indagaron acerca de la motivación y la actitud hacia la lengua extranjera a partir de la experiencia escolar de varios cursos y las horas de clase recibidas, y en relación con el rendimiento lingüístico. Con un diseño longitudinal y transversal, establecieron tres tiempos para la recogida de datos. El estudio se hizo con un grupo de 923 estudiantes, 47% masculinos y 53% femeninos, con edades entre 10 y 17 años, estudiantes de siete instituciones distintas, del sector público de tres barrios de la ciudad de Barcelona, España.

Mediante un cuestionario, los estudiantes realizaron pruebas lingüísticas con las que se midieron sus conocimientos, y respondieron preguntas sobre actitud global hacia la lengua extranjera y preguntas sobre motivaciones hacia la misma, además de otras preguntas sobre ocupaciones de sus padres. Se presentaron a los estudiantes preguntas sobre motivación, actitud hacia el inglés y la edad de inicio de aprendizaje, entre otras.

Los resultados mostraron un aumento progresivo de actitudes positivas según las horas de clase. La actitud global hacia el inglés se relaciona con el rendimiento lingüístico mediante pruebas de carácter integrador. Los estudiantes seguidos longitudinalmente presentaron una relación positiva entre el momento inicial y un momento más avanzado. Se destacó la orientación instrumental respecto a tipos de motivación predominantes, particulares, a partir de los 12 años. Se destacó un interés de los sujetos por la utilización del inglés en situaciones interactivas en todos los grupos, mientras hubo un bajo interés por la exposición al inglés en situaciones receptivas.

Las horas de clase recibidas parecen tener un efecto positivo en la motivación hacia el inglés; luego de 200 horas, entre un 29.5% y un 36% de los estudiantes no tienen una actitud positiva. Luego de 416 horas, la proporción se reduce en un 11% y 19.5% respectivamente, y luego de 726 horas esta actitud negativa se da en un 9.3% de la población. Según las horas de clase o la edad se dan diferencias en el tipo de motivación; después de 200 horas de clase, los estudiantes atribuyen su desinterés por el inglés a factores externos, probablemente debido a la falta de experiencia en el aprendizaje. Los estudiantes con más horas (416 – 726) atribuyen la actitud negativa a factores personales como falta de interés por aprenderlo o poca autoconfianza.

La actitud positiva de los estudiantes más jóvenes se debe a orientaciones de naturaleza intrínseca (interés por el inglés, actitud positiva hacia el inglés). Los estudiantes

mayores muestran una clara orientación hacia el tipo de motivación instrumental y de naturaleza extrínseca.

En conclusión, el estudio revela que los estudiantes mayores muestran una orientación hacia una motivación instrumental, mientras que los estudiantes de menor edad muestran una mayor motivación de naturaleza más intrínseca. Además, el estudio muestra que hay una clara interacción entre la motivación y las actitudes, por un lado, y la edad, las horas de clase recibidas y el rendimiento lingüístico por otro.

4. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Diferentes conceptos nos acercan a nuestro propósito de llevar a cabo esta investigación. Estos conceptos nos ayudan a entender y a describir los aspectos específicos que intentamos indagar, de manera que sea posible hablar en un mismo lenguaje teórico acerca de lo que queremos conocer. De igual forma, los conceptos referentes que consideremos apropiados dentro del marco teórico nos ayudarán a ser claros respecto a las ideas, descripciones y reflexiones que se puedan mostrar como resultado de esta investigación. La intención es puntualizar en algunos conceptos pertinentes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, se presentarán algunas definiciones relevantes para la investigación como la motivación hacia el aprendizaje de la LE, actitudes y expectativas. También se presentarán definiciones sobre el comportamiento organizativo, estándares de oportunidad e interculturalidad.

4.1. Conducta

La conducta resulta directamente relacionada con la motivación y esta a su vez con la actitud de un sujeto. Los sujetos emplean diversas acciones o conductas en torno a intereses, deseos, o necesidades, dentro de un contexto en el que generalmente buscan adaptarse. La conducta puede ser definida según Montero (2002), como ciertas acciones que realiza un individuo para adaptarse a un determinado entorno. Asimismo, la conducta la describe como una respuesta frente a una motivación compuesta de elementos psicológicos, fisiológicos y de motricidad. En otros términos la conducta se denomina como *comportamiento*.

4.1.2. Motivación y comportamiento

La noción de motivación se define en términos generales como “el conjunto de las fuerzas internas y de las tendencias que impulsan al ser humano a actuar en un sentido definido” (Fischer, 1992:191). En términos de Mc Clelland (1961-1965, en Fischer, 1992), la motivación es concebida como la *idea de realización*; la necesidad de realización es asociada con una disposición del sujeto que lo impulsa hacia el alcance del éxito y la superación de situaciones en donde puede ser evaluado bajo criterios de excelencia.

4.1.3. La motivación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera

El estudio de la motivación en relación con el campo escolar sugiere comprender qué es lo que sirve como incentivo al estudiante para alcanzar dicho aprendizaje.

“Qué es lo que lo mueve para aprender y cómo se refleja eso en elementos como el grado de aceptación o de rechazo de las tareas escolares y la mayor o menor tendencia a perseverar en la realización de dichas tareas” (Miras y Onrubia, 2002).

Otros autores definen la motivación como un factor base de la metodología y organización escolar al proporcionar incentivos, actividades y ambiente adecuados para un efectivo aprendizaje (Mesonero, 1995:423). Desde el punto de vista pedagógico, se entiende por motivación el proporcionar motivos, en otros términos, “estimular la voluntad de aprender y suponer cualquier cosa que impulse o mueva al estudiante hacia una actividad.” (Kelly, 1982, en Mesonero, 1995). Por lo tanto se considera la motivación también como un proceso de inducción de motivos que ayudan y promueven el aprendizaje

y la conducta, de manera que “toda conducta y todo aprendizaje deben obedecer a algún tipo de motivación” (ibíd, 1995)

Se considera además que la motivación surge de una *influencia de motivos*, por la que toda persona realiza una acción y estas motivaciones siguen unos objetivos específicos. Tales objetivos son:

- Despertar el interés.
- Estimular el deseo de aprender, que conduzca al esfuerzo.
- Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos. (Mesonero, 1995: 424)

Para Mesonero (1995) resulta entonces que la motivación, un aspecto de todos los procedimientos pedagógicos, no es algo externo al aprendizaje sino un aspecto de toda situación educativa que requiere interés y esfuerzo por parte del estudiante, y una orientación por parte del maestro.

Dentro del aprendizaje de LE se presentan algunos conceptos sobre motivación referidos a la motivación instrumental e integrativa por una parte, y motivación extrínseca e intrínseca por otra parte. Estos conceptos presentan definiciones opuestas lo cual permite que haya dicotomía y se puedan identificar de forma separada.

La motivación instrumental se asocia con intereses de tipo pragmático, es decir intereses orientados al mundo laboral, mientras que *la motivación integradora* se asocia con intereses de tipo sociocultural, lo cual significa establecer una interacción o acercamiento hacia la cultura meta y si es posible llegar a ser parte de la cultura objeto de estudio. Estos conceptos están asociados con la motivación desde una perspectiva de la psicología social. (Tragant y Muñoz, 2000). Así mismo, *la motivación extrínseca* se

relaciona con fuentes externas de motivación en los sujetos, tales como satisfacer a los padres, aprobar un examen o demostrar competencia frente a otros compañeros de clase, etc. En contraste, está *la motivación intrínseca*, resultante de fuentes internas las cuales se refieren a un interés personal por aprender o una auto-superación para lograr, en este caso, el aprendizaje de una lengua extranjera. Estos dos últimos conceptos son concebidos desde la psicología educativa. Estudios sobre *orientaciones motivacionales* (Clément y Kruidenier, 1983, en Muñoz 2000) sustentan la existencia de tres tipos de motivaciones, además de la motivación instrumental, que son:

- Motivación por viajar.
- Motivación por conocer ciudadanos extranjeros.
- Motivación por adquirir conocimiento.

Posteriormente, (Clément, Dörnyei y Noels, 1994, en Muñoz. 2000) corroboraron dichas orientaciones con un estudio sobre estudiantes de 17 años promedio, de Budapest, quienes destacaron intereses asociados con una *orientación xenofílica*, es decir, un interés por conocer nuevas personas extranjeras con quien comunicarse. También destacaron intereses hacia aspectos *socioculturales*, así como aspectos relacionados con la *identificación*, la cual se caracteriza por un interés por actuar, comportarse o llegar a pensar como la gente de dicha lengua meta.

4.2. Actitud

Existen actitudes personales propias de un sujeto así como actitudes sociales que influyen en un grupo de personas, a medida que las personas experimentan, forman una serie de creencias, formas de pensar y de actuar. En ese sentido, las personas crean una

actitud frente a lo que viven o experimentan, de manera que para determinada situación o para determinada acción tienen una disposición que resulta positiva o negativa y está ligada directamente al deseo de las personas y a la intención de realizarlas o no. Estos deseos o intenciones guiados por las creencias son los que conforman la actitud de las personas.

Entonces las actitudes son creencias, sentimientos, pensamientos y motivaciones que las personas desarrollan con respecto a un objeto o situación. Entre las definiciones que se dan acerca de las actitudes, encontramos la de Katz (1960), quien afirma que la actitud es una predisposición aprendida, no innata, es estable aunque puede cambiar, puede llegar a reaccionar de manera valorativa, favorable o desfavorable frente a un objeto, ya sea un individuo, un grupo, ideas, situaciones, entre otros. Otro aporte referente al concepto lo ofrece Baptista (1982:5), quien sugiere que la actitud es concebida también como “un mecanismo funcional de ajuste o como un elemento que permite describir un modo particular de pensamiento o de valoración de un determinado grupo”. Este autor considera también que el grupo familiar o social ayuda a determinar las actitudes de las personas y que por lo tanto estos grupos son fuente de actitudes y son necesarios para mantener dichas actitudes. Añade además que la actitud parte del aprendizaje social, por medio de la comunicación.

4.2.1. Propiedades de las actitudes

Scott (1968, citado en Baptista, 1982) plantea once propiedades de las actitudes que se deben tener en cuenta al momento de aproximarse a una medición de éstas:

- *Dirección:* Es la distancia psicológica positiva o negativa frente a un determinado objeto. Frente a un objeto, la actitud puede pensarse en términos de sentimientos tanto negativos como positivos.
- *Ambivalencia:* Existe una serie de componentes tanto positivos como negativos frente a un objeto.
- *Magnitud:* Consiste en el grado de favorabilidad o desfavorabilidad del sentimiento frente al objeto.
- *Intensidad:* La intensidad se relaciona con la fuerza de los sentimientos, ya sean favorables o desfavorables, es decir, qué tan fuerte es el sentimiento, favorable o desfavorable.
- *Centralidad o prominencia:* Se refiere a la importancia que tiene el objeto para la persona o su pronta expresión de la actitud por parte de la persona.
- *Prominencia afectiva:* Consiste en un grado de percepción de carácter afectivo por parte de la persona hacia el objeto.
- *Complejidad cognitiva:* Está ligado al componente cognoscitivo, indica qué tanta información tiene la persona frente al objeto.
- *Prominencia conativa:* Ésta se refiere al grado de tendencia a la acción presente en la actitud.
- *Aislamiento versus enlace:* La actitud puede resultar aislada de otros elementos de tipo cognitivo, como una creencia o un valor, incluso una misma actitud. Por el contrario también puede estar relacionada con dichos elementos mediante asociaciones o racionalizaciones y mecanismos similares.

- *Flexibilidad*: Las actitudes pueden ser alteradas por diversas razones o factores, por tanto, no son rígidas.
- *Conciencia*: Existe cierto grado de conciencia frente a las actitudes. Considerar una actitud como inconsciente sería pensar en actitudes en las que están ausentes los componentes afectivos, cognoscitivos y afectivos.

Scott (1968, citado en Baptista, 1982), estima que es importante para un investigador tener en cuenta estos elementos anteriores, si se trata de llegar a una medición de las actitudes. En la misma línea de interpretación de la actitud, Montero (2000, p.24) la interpreta como:

“Forma de motivación social que predispone la acción de un individuo hacia determinados objetivos (...) designa la orientación de las disposiciones más profundas del ser humano ante un objeto determinado. Existen actitudes personales relacionadas únicamente con el individuo y actitudes sociales que inciden sobre un grupo de personas”.

Dentro de la *Psicología Social del Lenguaje* de las comunidades lingüísticas resulta importante la respuesta emocional e intelectual de los miembros de una sociedad frente a las lenguas y a las variedades de su entorno social. La *Psicología Social del Lenguaje* es un área de estudio que se ocupa del estudio de las actitudes frente a las variedades de lengua, además del estudio del modo en que los hablantes interaccionan recíprocamente a través de la conversación. Como afirman Ryan, Giles & Hewstone (1988: 1068, citados en

Hernández, 2004), una fuente de información importante sobre el estatus y estima de las variedades lingüísticas se encuentra en su trato público.

Ajzen (1988, citado en Baker, 1992: 11), en su planteamiento considera que la actitud es “una disposición a responder favorable o desfavorablemente ante un objeto, persona, institución o acontecimiento”. También, Baker describe la actitud del ser humano como “un constructo hipotético empleado para explicar la dirección y persistencia de la conducta humana”. (Íbid, 1992:10)

De igual forma, Baker (1992) cita a Allport (1935) con una definición, la cual sugiere que la actitud es “un estado de disposición nerviosa y mental, organizado mediante la experiencia, que ejerce una influencia dinámica o dirigida sobre la respuesta que los sujetos dan a todos los objetos y situaciones con las cuales se relaciona” (p. 11)

Sobre la misma discusión respecto a la definición de *actitud*, una apropiada noción de ‘actitud’ no debe confundirse con otros términos afines: mientras que la *opinión* puede definirse como una creencia manifiesta (verbalizable) sin reacción afectiva, las *actitudes* contienen reacciones afectivas aunque no verbales. Si la *ideología* es un sistema cognitivo elaborado que racionaliza formas de comportamiento, referentes a la codificación de normas y valores grupales (una perspectiva amplia de la sociedad, o una filosofía de vida), por el contrario, las *actitudes* tienden a ser específicas de objetos; en este sentido, la ideología puede ser una actitud global (Shaw & Wright 1967, Baker 1992, citado en Hernández, 2004).

Las actitudes varían dependiendo de factores como la edad, el género, el estatus social, el contexto educativo (la escuela), el contexto lingüístico, grupal y cultural. (Hernández, 2004). Los psicólogos sociales determinan tres componentes en una actitud: El primero es el *componente cognoscitivo*, que describe lo que piensa un sujeto; esto es el

modo en que se percibe un objeto, suceso o situación. El segundo corresponde al *componente emocional*, que describe los pensamientos, ideas, y emociones que un sujeto tiene a cerca de algo. El tercero es el *componente conductual*, el cual describe la tendencia o disposición a actuar de una manera determinada en relación con un objeto, suceso o situación. (Fasce, 2004).

Cuando el objeto de la actitud es un ser humano, este demuestra determinados componentes relacionados con su actitud:

El componente cognitivo, considerado un estereotipo o cuadro mental que nos hacemos sobre una o varias personas, de tal forma que se caracterizan a estas personas mediante juicios que los determina de una u otra forma.

El componente afectivo de una actitud se refiere a los sentimientos o emociones que acompañan a un individuo y que se presentan frente a un suceso o situación, o su representación simbólica. Aunque el componente emocional es diferente del cognitivo, pueden presentarse juntos frente a una misma situación.

El componente conductual se presenta en la disposición de llevar a cabo cierta tendencia a actuar de determinada manera y decidir qué hacer a partir de un suceso o situación. Este componente influye más en la tendencia a actuar igual que en la mera acción en sí. (Fasce, 2004).

Cabe resaltar el hecho de que las actitudes tienen una relación más estrecha con las variables *del entorno*, como el contexto lingüístico o la cultura adolescente, que con atributos individuales, como la edad, sexo o incluso la aptitud lingüística. (Hernández, 2004).

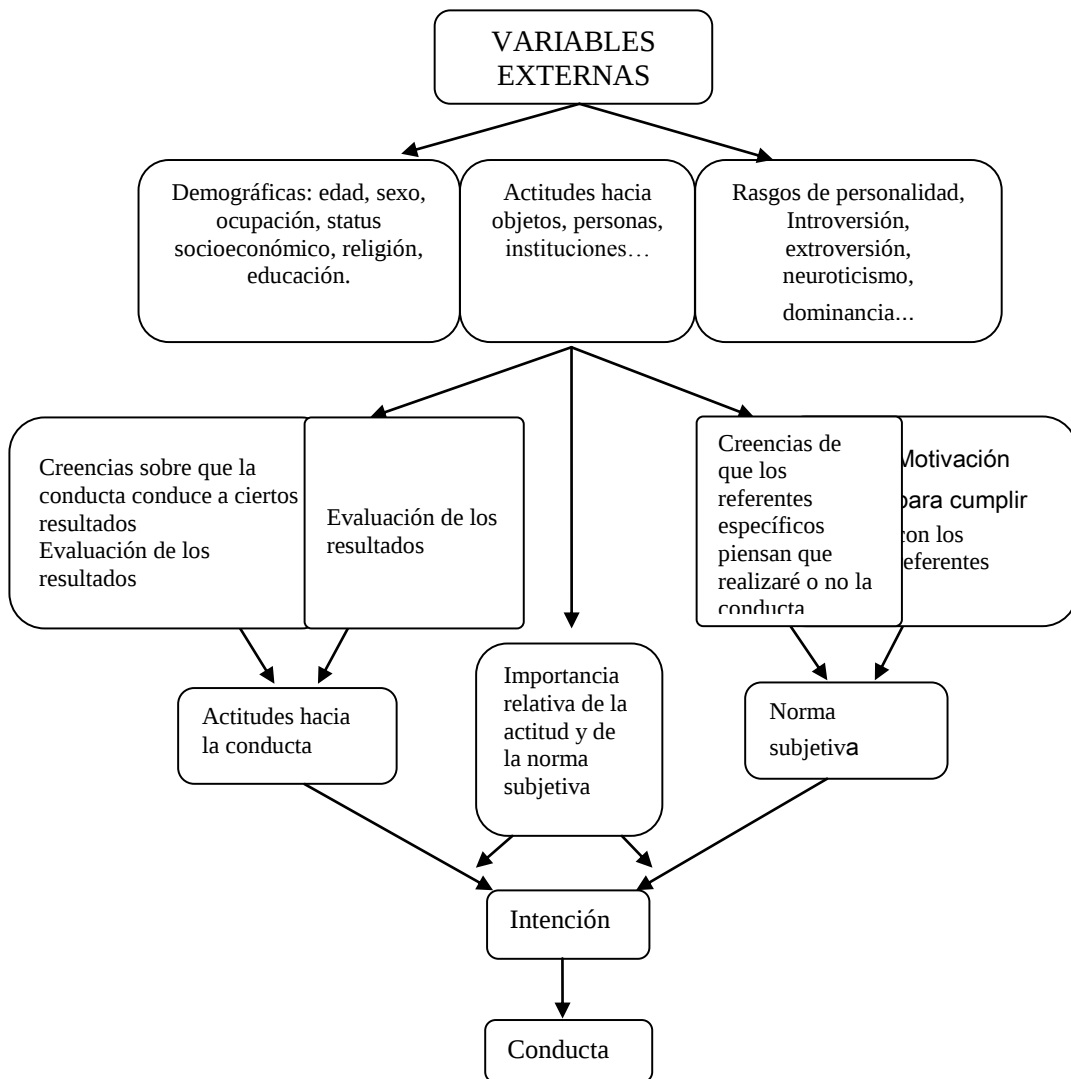
4.2.2. Cambio de Actitud

El autor Germaine Montmollin (1985), presenta algunos aspectos acerca de las actitudes en tanto que *posiciones individuales*. Existen determinadas comunicaciones que pueden hacer cambiar dichas posiciones. El cambio de actitud es considerado como el estudio de las condiciones en las que las posiciones individuales o colectivas cambian de sentido o de intensidad.

Una definición operatoria resulta de considerar las actitudes como aquello a lo que se refieren las investigaciones experimentales sobre el cambio de actitud. A partir de estudios sobre el cambio de actitud, aparece la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975, 1980) a través de la cual se considera que el mejor predictor de la conducta es la intención de actuar. Ello depende de factores como la actitud hacia la acción, la actitud de la norma personal sobre dicha acción. En consecuencia, se considera la actitud como disposición interna, pues no permite observarse directamente a menos que se exprese verbalmente. Lo anterior sugiere que dichas actitudes pueden ser motivadas por otras razones distintas a las de decir lo que se piensa en realidad y al comportamiento de las razones que, consideramos, son influenciadas por condiciones locales externas (Montmollin, 1985).

En el siguiente esquema se describe el planteamiento teórico de Fishbein y Ajzen (1980) sobre la acción razonada; esta teoría explica los procesos de formación y cambio de actitudes que pueden determinarse en un sujeto a partir de sus acciones dirigidas a lograr una meta determinada.

GRÁFICO 1. Modelo teórico de Fishbein y Ajzen
(Fishbein y Ajzen, 1980)



A continuación se describen los componentes que integran el proceso de razonamiento para la realización de la conducta:

Variables externas: Influyen sólo de modo indirecto dentro de la conducta de las personas. Estas reúnen características demográficas como la edad, el sexo,

estatus socio-económico, nivel cultural; rasgos de la personalidad; valores y actitudes hacia las personas, cosas, instituciones, situaciones, etc.

Creencia: Se relaciona con las ideas, opiniones, información y todo aquello que está relacionado con el conocimiento. Las creencias son concebidas como las convicciones que tienen las personas, a partir de la información que ellos poseen, para realizar una conducta determinada, consideran que obtendrán unos resultados positivos o negativos.

Actitud: Es la evaluación favorable o desfavorable de los resultados de la conducta de las personas. La actitud posee un elemento específico que es el afectivo-evaluativo y por ello se distingue de los otros conceptos analizados. La evaluación favorable o desfavorable se concreta en una predisposición hacia la realización o no de la conducta.

Norma subjetiva: Esta se refiere a la percepción de unas personas con respecto a la opinión de otras y sobre el hecho de realizar o no una conducta determinada. Cuando ciertas personas con determinadas creencias son subjetivamente importantes para la otra persona, su percepción sobre lo que espera que hagan se convierte en una norma que rige su conducta. Es fundamental determinar cuáles son las personas, grupos o instituciones que son referentes para el sujeto, y que por lo tanto ejercen una presión sobre su conducta.

Intención: Indica si la persona tiene decidido realizar o no una determinada conducta. Dicha conducta se realizará luego de que determinadas circunstancias como el contexto, el tiempo, los objetivos y otras condiciones permitan tomar la decisión de efectuarla.

Conducta: Es el comportamiento de la persona que está en relación con el objeto de la actitud. Se refiere a llevar a cabo ciertos actos en un sentido estricto con el fin de lograr un resultado, y no simplemente manifestar intenciones sobre la realización o no de dicha conducta.

Podemos considerar entonces que la actitud, como una disposición individual, es el producto y resumen de todas las experiencias con respecto al objeto. Por tal razón, la actitud es subjetiva; resulta propia del sujeto, marca individual y su diferencia. Igualmente está ligada a otros componentes que constituyen el razonamiento de las personas. La misma actitud en otras personas puede ser semejanzas interindividuales respecto a un objeto, es decir que la actitud permite que diversas personas compartan una misma creencia. Es así que una comunidad crea un lazo como base de un grupo permanente. En otros términos, se podría decir que las actitudes constituyen en elemento de formación y conservación de los lazos sociales.

4.2.3. Función de las actitudes

Vander Zanden (1986, citado en Fasce, 2004), determina que una actitud es una tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a una persona suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación. Constituye una orientación social, una inclinación subyacente a responder a algo de manera favorable o desfavorable. En tal sentido una actitud es un estado de ánimo.

En cuanto a la funciones de las actitudes, Katz (1960) define cuatro tipos:

- *Función de adaptación*, los seres humanos procuran maximizar las recompensas y minimizar las penalidades, por lo tanto desarrollan actitudes que los ayudan a cumplir con ese objetivo. Tienden a favorecer a partidos o candidatos políticos que promuevan su fortuna económica.
- *Función de defensa del yo*, ciertas actitudes sirven para protegernos de reconocer variedades básicas sobre nosotros mismos o sobre la dura realidad de la vida. Éstas actúan a manera de mecanismo de defensa evitándonos padecer un dolor interior. Uno de esos mecanismos es la proyección: atribuimos a otros ciertos rasgos nuestros que consideramos inaceptables y al hacerlo así nos disociamos de tales rasgos.
- *Función de expresión de valores*, estas actitudes nos ayudan a dar expresión positiva a nuestros valores centrales y al tipo de persona que imaginamos ser; refuerzan nuestro sentimiento de autorrealización y expresión del Yo.
- *Función de conocimiento*, en la vida procuramos alcanzar cierto grado de orden, claridad en nuestro marco personal de referencia, buscamos comprender los acontecimientos que nos afectan y conferirles sentido.

Las actitudes nos ayudan al suministrarnos patrones de evaluación, mientras que los estereotipos nos brindan orden y claridad respecto de las complejas y desconcertantes cuestiones que obedecen a las diferencias humanas.

La teoría funcionalista de este autor (Katz, 1960) ayuda a explicar también el cambio actitudinal. La modificación o reemplazo de una actitud vieja por otra nueva es un proceso de aprendizaje, y el aprendizaje parte siempre de un problema o de las dificultades

de un sujeto para hacer frente a una situación. El cambio actitudinal no procede de la modificación en la información de la persona o en su percepción de un objeto sino más bien de la modificación que sufren las necesidades de su personalidad y sus motivaciones subyacentes.

Muchos investigadores han dado por sentado que las actitudes ocupan un lugar decisivo en nuestra conformación mental y como consecuencia, afectan nuestra manera de actuar. Desde este ángulo, las actitudes son motores poderosos que brindan la energía para nuestro comportamiento y lo dirigen; nos aprontan para cierta clase de acción. Entender nuestras actitudes es entender nuestra conducta, ya que las mismas permiten predecir con bastante exactitud nuestras acciones. (Fasce, 2004)

4.3. Expectativas

Cuando hablamos de expectativas nos referimos a los deseos o a las esperanzas de lograr que algo se realice o que lo podamos realizar. Las expectativas están presentes tanto en la cotidianidad como en cada tarea o proyecto que nos disponemos a efectuar y en la mayoría de los casos, éstas se consideran positivas, es decir, buscamos que el resultado de esa tarea o proyecto tenga un impacto favorecedor. En ocasiones las expectativas pueden ser negativas o desfavorecedoras cuando experimentamos una decepción por parte de algo como un objeto que compramos y luego no es lo que pensábamos o simplemente cuando algo o alguien no cumple con las expectativas que se pudieron dar frente a ello. Las expectativas pueden ser una buena guía a la hora de trazarnos una senda o de proponernos un cambio, ya que nos ayudan a visualizar lo que queremos o lo que esperamos que suceda, nos ayudan a conectar las esperanzas con las motivaciones para alcanzar las metas

deseadas. Por esta razón se podría decir que las expectativas son un complemento de las motivaciones de un sujeto y por tanto debemos considerar las expectativas como fundamentales dentro de la descripción de las actitudes, en este caso, de los estudiantes en relación con el aprendizaje de LE. Podemos considerar que la creación de unas expectativas por parte de los estudiantes frente al aprendizaje puede fomentar una buena actitud para lograr efectivamente dicho aprendizaje.

Una de las definiciones más sencillas al respecto proviene de la Real Academia de la Lengua Española, que describe una expectativa como “*la Posibilidad razonable de que algo suceda*” (RAE, 2001: 659). Esta definición genérica se podría considerar como una serie de ideas, actitudes con respecto a la enseñanza y al aprendizaje de un idioma por parte de los estudiantes.

La noción de expectativa se refiere al hecho de que el impulso que motiva a la persona a actuar es la idea que tiene de triunfar en una acción o en un proyecto. Es decir “Se trata de un proceso por el que los individuos adoptan ciertas conductas (...) con objeto de alcanzar unos resultados deseados (Fischer, 1992: 196).

A través de investigaciones aparecen enfoques como el de Vroom (1964, en Fischer, 1992) en el que se habla de la teoría del *Resultado Esperado*, que consiste en una combinación de las expectativas y las necesidades con un adecuado grado de motivación. Se consideran las expectativas como percepciones expresadas por tres tipos de probabilidades: *esperar el objetivo fijado, obtener una recompensa deseada y satisfacer las necesidades intrínsecas*. Es así que para la teoría del *Resultado Esperado*, las expectativas resultan ser un proceso cognitivo en el que las personas evalúan la relación entre el

esfuerzo y el rendimiento. Por lo tanto, el aumento de la satisfacción no precisa siempre un mejor rendimiento sino el hecho de hacer bien una labor.

4.3.1. Teoría de la expectativa

El siguiente esquema describe el modelo de Vroom (1964) sobre la teoría del Resultado esperado o expectativa de valencia.

Gráfico 2.



De acuerdo con la teoría de Vroom, las personas se motivan a realizar una determinada meta si están convencidas del valor de ésta, si consideran que sus acciones contribuyen efectivamente a alcanzarla, además de tener la certeza de que sus esfuerzos permitirán su realización. Vroom afirma que la motivación está determinada por el valor que se le da al resultado, también por la certeza de que los esfuerzos ayudarán a lograr el objetivo y por la posibilidad de que las acciones que se tomen conduzcan al resultado de dicha meta.

El grado de motivación en las personas está determinado por la intensidad o deseo de un resultado, así como por la fuerza o intensidad en la certeza de cumplir con tal resultado. También está determinado por la estimación sobre la obtención de una recompensa tras alcanzar un desempeño. Esto quiere decir que la motivación depende de la

valencia del resultado final; si el deseo de alcanzar una meta es positivo, la motivación será alta, por el contrario, si se presenta un deseo de huir del resultado final, la motivación se considerará baja. Dependiendo de la estimación sobre el esfuerzo y desempeño será también el grado de motivación; si el esfuerzo corresponde con el desempeño, la motivación será alta. En contraste, si el esfuerzo no corresponde con el desempeño, la motivación será baja. Dependiendo de los medios, es decir de la estimación sobre el logro, si el valor de la obtención corresponde con el desempeño el valor de la motivación será positivo, y si por el contrario dicho valor no corresponde con el desempeño, el valor de la motivación será negativo. En conjunto, podemos decir, a partir de los estudios de Vroom (1964) y con el aporte de Porter y Lawler (1968) sobre los mismos estudios, que las expectativas están ligadas a la motivación de las personas; cuanto más es el esfuerzo y la intención de alcanzar una meta, mayores son la motivación y las expectativas que se tienen frente al logro de dicha meta.

Sin embargo, no es seguro decir que siempre las motivaciones y las expectativas altas darán lugar al logro de una meta, puesto que en ese punto entra en juego la motivación instrumental. La instrumentalidad de las personas se refiere a la capacidad de efectuar determinadas tareas. Cuando el logro de una meta depende también de estas tareas que exigen ciertos conocimientos técnicos o profesionales, resulta difícil que las personas alcancen dicha meta por mera intensidad y esfuerzo. Se hace evidente el conocimiento técnico o profesional que determine la certeza en las acciones tomadas que conlleven al desempeño esperado. Lo anterior es comparable con la situación que se presenta en el contexto educativo: para muchos estudiantes resulta difícil el aprendizaje del inglés a pesar de que dicen tener buenas motivaciones para lograrlo. Esto quizás se da a causa de una falta de visión que permita a los estudiantes reconocer el valor del aprendizaje de una lengua

extranjera en nuestro contexto, donde a veces se piensa que no se tendrá una recompensa merecida tras el esfuerzo de aprender dicho idioma. Por consiguiente, la motivación en estos estudiantes es baja y se pierde el deseo y la intención de perseguir la meta.

Otro enfoque relacionado con las expectativas y como una visión ampliada del enfoque de Vroom es el de Porter y Lawler (Fisher, 1992:196) en el que se establece que las personas eligen unas conductas a partir de situaciones concretas. Dichas conductas conducirán a unos resultados que pueden aportar satisfacción y puedan ser evaluados en razón de las necesidades que se buscan satisfacer. Según Porter y Lawler, las personas tienden a realizar el tipo de rendimiento para el cual están más motivados.

Según este enfoque, existen tres tipos de factores de la fuerza motivacional asociada a un comportamiento:

- La probabilidad subjetiva de alcanzar un nivel de rendimiento, si el sujeto intenta lograrlo: Se trata de unas expectativas que definen las posibilidades de éxito. Expectativa referida a la relación esfuerzo/rendimiento.
- La probabilidad subjetiva de obtener ciertos resultados tras el éxito: Se refiere a una expectativa ligada a la relación rendimiento/resultados.
- El valor atribuido por el sujeto a los resultados derivados de su conducta.

Este enfoque además sugiere que la fuerza motivacional que corresponde a una conducta es tanto mayor cuanto más capaz se crea el individuo de triunfar en lo que se propone y cuanto más crea obtener éxito y valore los resultados esperados. También dentro de este enfoque las expectativas son una fuerza que se manifiesta a partir del esfuerzo de un

individuo por alcanzar cierto nivel de rendimiento. Se dice que una persona puede tener una fuerte motivación y no precisamente lograr un nivel de rendimiento elegido.

En otro caso de conceptos, Nadler y Lawler (1983) en Leavitt, Pondy, Boje, (1989) presentaron cuatro hipótesis sobre la conducta en las organizaciones, sobre la que se basa el enfoque de las expectativas:

- *La primera hipótesis* corresponde a que la conducta es determinada por factores relacionados entre la persona y su entorno.
- *La segunda hipótesis* indica que las personas toman decisiones conscientes respecto de su conducta en la organización.
- *La tercera hipótesis* sugiere que las personas tienen diferentes necesidades, deseos y objetivos o propósitos.
- Por último, *la cuarta hipótesis* supone que las personas eligen una conducta determinada, a partir de sus expectativas, esa conducta los conducirá a un resultado deseado.

Estas hipótesis tienen relación con el modelo de las perspectivas anteriormente descritas por Porter y Lawler, el cual consta de cuatro componentes:

1. Los sujetos esperan ciertas consecuencias de su conducta; es una expectativa que relaciona esfuerzo/desempeño.
2. Las expectativas del desempeño-resultado; los sujetos tienen una expectativa ligada a la relación rendimiento/resultados que varía de una persona a otra.

3. Valencia: El resultado de una conducta tiene una valencia; es el valor que los sujetos le dan a sus resultados.
4. Las expectativas del esfuerzo-desempeño; las expectativas de los sujetos en cuanto al grado de dificultad que entraña el buen desempeño afectará las decisiones sobre su conducta.

Estos sujetos escogen el grado de desempeño que les darán más posibilidades de obtener un resultado que pueda ser de mayor valoración.

Junto a la teoría de Vroom acerca de las expectativas o del resultado esperado se reconoce la importancia de diversas necesidades y motivaciones individuales. No obstante, Vroom adopta una apariencia más realista respecto a los enfoques simplistas de Maslow y Herzberg. Además concuerda con el concepto de armonía entre los objetivos y es coherente con el sistema de la administración por objetivos.

Es importante resaltar además, que la fortaleza de esta teoría es también su debilidad. Al parecer es más ajustable a la vida real el supuesto de que las percepciones de valor varían de alguna manera entre un individuo y otro, tanto en diferentes momentos como en diversos lugares. En el ámbito laboral coincide además con la idea de que los administradores deben diseñar las condiciones ideales para un mejor desempeño. Cabe resaltar que, a pesar de que la teoría expuesta por Vroom es muy difícil de aplicar en la práctica, es de suma importancia puesto que deja ver que la motivación es mucho más compleja que lo que Maslow y Herzberg suponían en sus enfoques.

4.3.2. Comportamiento organizativo

Se dice que todas las personas desarrollan unas conductas a partir de sus vivencias, lo cual determina comportamientos y actitudes propias de cada individuo dentro de un grupo social. A través de estas conductas las personas crean ciertas motivaciones como es el caso de la vida escolar en donde los estudiantes están constantemente dentro de una organización o grupo, ya sea de estudio, de amigos o de estudiantes y maestros. Algunas investigaciones sugieren que dentro de estas organizaciones los sujetos buscan *formas de satisfacción* (Fischer, 1992) que despiertan motivaciones al igual que expectativas.

Para Fischer (1992) las motivaciones son definidas “como el conjunto de fuerzas internas y de las tendencias que impulsan al ser humano a actuar en un sentido definido” (Fischer, 1992). Estas fuerzas se definen también como una *necesidad* y otras, bajo el nombre de *instinto* o incluso como un *deseo*.

A partir de las necesidades que tiene un sujeto en su intención por realizar logros, existe una definición sobre las necesidades de realización que consisten en una disposición de las personas por alcanzar el éxito y la superación en un entorno en el que su rendimiento es evaluado en función de criterios de excelencia. Dentro de una organización existen entonces sujetos con necesidades que los llevan a adoptar comportamientos dirigidos a satisfacer sus necesidades. Así pues se considera que las organizaciones de individuos facilitan o inhiben la satisfacción de dichas necesidades.

Por otra parte, la satisfacción, asociada al comportamiento de un sujeto en una organización, es definida como “la reacción de un individuo en cuanto su comportamiento encuentra unas respuestas apropiadas en la situación” (Fischer, 1992). A partir de estudios realizados por Herzberg, (1959 en Herzberg, Mausner, Snyderman, 1993) respecto a

condiciones de trabajo por parte de unos ingenieros y contables de algunas empresas, desarrolló su teoría sobre factores que son determinantes tanto en la satisfacción como en la insatisfacción en la parte laboral de estos sujetos.

Herzberg llamó a estos factores extrínsecos e intrínsecos; el primero reunía características del contexto en que se realizaba el trabajo, tales como condiciones de trabajo, salarios, relaciones jerárquicas entre otros. El segundo grupo de factores llamados intrínsecos estaba más ligado con el contenido del trabajo, es decir con posibilidades de asumir responsabilidades o de desarrollar sus capacidades. Los factores extrínsecos están asociados a la insatisfacción mientras los factores intrínsecos se asocian más a menudo a la satisfacción; además se consideran una fuente de motivación para los sujetos a la hora de mejorar sus niveles de comportamiento. En este sentido, se considera que la disposición apropiada de los factores intrínsecos genera una mayor satisfacción.

A partir de consideraciones de tipo socio-cultural y de aprendizaje de segundas lenguas, resulta apropiado tener en cuenta conceptos presentes en una comunidad que describen factores que se comparten con otras culturas. Para el caso de nuestro país que, a través del PNB y sus planteamientos, se está promoviendo una apertura hacia el conocimiento de otra sociedad, es necesario poder reconocer sus diferencias y sus valores, sin pretender que se van a disminuir los nuestros o que vamos a reemplazar nuestras creencias. Se trata es de ampliar una visión al aprender otro idioma, con lo cual se fortalecerán factores de tipo académico, laboral, tecnológico y social en nuestro país. Por ello, se hace necesario visualizar estos conceptos sobre comunidad y cultura, pues no

podemos dejar de lado el conocimiento cultural que rodea el aprendizaje de una segunda lengua.

4.4. Bilingüismo

Existe una variedad de nociones sobre bilingüismo en las cuales se presenta siempre una discusión acerca de la competencia lingüística por parte del hablante. Tal competencia se refiere al conocimiento formal que posee el hablante sobre la lengua y a la capacidad para expresarse, por medio de mensajes claramente formulados y con significado. Para comprender mejor la noción sobre Bilingüismo resulta pertinente considerar algunos conceptos básicos sobre esta corriente que, según el MEN (2006:3) contribuye a “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables”. De este modo, presentamos las definiciones de algunos autores que definen el uso de una segunda lengua como característica del bilingüismo. Igualmente, se considerarán algunos conceptos sobre multiculturalidad, biculturalismo e interculturalidad.

Bloomfield (1933, en Cárdenas y otros, 2008:15) define bilingüismo como: “el dominio de dos o más lenguas igual que un nativo”, una definición que para Collin Baker (1997) resulta ser demasiado “extrema, maximalista y a la vez ambigua”. En el otro extremo, Baker presenta la definición de Diebold (1961, en Baker 1997) acerca de “bilingüismo incipiente” que se refiere a las fases tempranas del bilingüismo en que una lengua no se desarrolla con energía. El término “bilingüismo incipiente” permite a las personas con una competencia mínima en una segunda lengua meterse en la categoría de bilingüe.

Para Haugen (1953, 7, en Cárdenas y otros, 2008:16) “el bilingüismo empieza en el momento en que el hablante de una lengua es capaz de emitir mensajes completos y significativos en otra lengua”.

De este modo, se propone una idea de bilingüismo a partir de una competencia lingüística básica por parte del individuo. Esta definición dada por Haugen se considera minimalista y contrasta con la definición maximalista de Halliday, McKintosh & Stevens (1970) según la cual “Una persona es bilingüe cuando es capaz de funcionar igualmente bien en cualquiera de sus lenguas, en todas las situaciones de la vida y sin ningún rastro de una lengua en el uso de la otra”

En términos de una comunidad social bilingüe, Siguán y Mackey (1986: 38, en Cárdenas, 2008) plantean que el bilingüismo social se da frente al hecho de que en una comunidad, grupo o institución social determinada se empleen dos lenguas en el ámbito de la comunicación.

4.5. Globalización

La Globalización como una Teoría del Desarrollo

Actualmente, la globalización es comprendida como una teoría de tipo político – social, que reúne condiciones de desarrollo económico, así como de desarrollo cultural y ampliación de sistemas de comunicación que dan apertura a nuevos conocimientos. En términos generales, la globalización tiene dos significados principales:

Como *un fenómeno* (Reyes, G. 2001), es decir, que cada vez se presenta un mayor nivel de interdependencia entre las diferentes regiones y países del mundo, específicamente en cuestiones de relaciones comerciales, financieras y de comunicación.

Como una *teoría del desarrollo* (Reyes, 2001), esto es, uno de sus postulados esenciales intenta mostrar que un mayor nivel de integración está teniendo lugar entre las diferentes regiones del mundo, y que ese nivel de integración está afectando las condiciones sociales y económicas de los países.

Los niveles de mayor integración que son mencionados por la globalización tienen mayor evidencia en las relaciones comerciales, de flujos financieros, de turismo y de comunicaciones. En este sentido, la aproximación teórica de la globalización toma elementos abordados por las teorías de los sistemas mundiales. No obstante, una de las características particulares de la globalización, es su énfasis en los elementos de comunicación y aspectos culturales.

En cuanto a la educación, existe una creciente comprensión de que la versión neoliberal de la globalización se refleja en una agenda educacional que *privilegia, o impone directamente*, políticas particulares para la evaluación, el financiamiento, la distribución de contribuciones, las normas, mejoramiento para los profesores, el currículum, la instrucción y las pruebas. Frente a tales presiones, son necesarios más estudios acerca de las respuestas locales para defender la educación contra la introducción de mecanismos de mercado puro, que regulan los intercambios educacionales y otras políticas que buscan reducir la protección y el financiamiento del Estado, e imponer modelos de dominio y eficiencia prestados del sector de los negocios como un marco para la toma de decisiones educacionales. (Torres, 2004)

Es así como la globalización exige buscar, alcanzar y mantener la competitividad económica para lo cual “la nueva misión de la educación del siglo XXI, es contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad mediante la formación de ciudadanos y profesionales responsables, capaces de atender las necesidades de todos los

aspectos de la actividad humana” (Rivas y Piña, 2004: 37-41) (...); por lo tanto, “se reconoce la necesidad (...) de una educación de calidad”, se reconoce también que nunca podrá haber crecimiento económico, equidad ni democracia si no se mejora la calidad de la educación, lo cual significa impulsar procesos de profesionalización docente y de transformación curricular mediante propuestas basadas en la satisfacción de necesidades básicas de las personas y de la sociedad. (Rivas y Piña, 2004)

Políticamente, algunos contextos nacionales organizarán la educación alrededor de un concepto revitalizado de nacionalismo y lealtad ciudadana; en otros contextos, puede prevalecer una noción de ciudadanía cosmopolita, de viaje estimulante, de estudios de lenguas extranjeras y de tolerancia multicultural.

La globalización integra principalmente las relaciones comerciales, los sistemas financieros, de turismo y sistemas de comunicaciones. De esta forma, la aproximación teórica de la globalización entra en relación con teorías de sistemas mundiales, por una parte y con elementos de comunicación y aspectos culturales por otra. (Reyes, 2001)

4.6. La educación bilingüe en Colombia dentro del contexto de globalización.

Actualmente la percepción del mundo frente a las exigencias de la globalización crea una tendencia cada vez más marcada de pasar de relaciones locales y nacionales hacia una perspectiva más global e internacional. Como consecuencia de lo anterior se hace necesario el manejo de más de una lengua para el estudio, el trabajo y la convivencia. Con este fin, se incluye el inglés como lengua extranjera dentro de las políticas educativas, lo cual presupone ofrecer oportunidades para el mejoramiento y desarrollo económico y cultural del país.

Tradicionalmente, en Colombia se han incluido lenguas extranjeras en el currículo escolar para que los egresados tengan una visión pluralista del mundo y para que estén abiertos a nuevas ideas y para que tengan contacto con diferentes maneras de pensar y expresarse. Sin embargo, al hablar de bilingüismo en Colombia se tiene la idea de estudiar una lengua en particular: el inglés.

La formulación del objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio de Educación - MEN. (2006) ejemplifica esta observación:

Tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, de tal forma que se inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables. (MEN, Documento de Estándares. 2006: 6)

El Programa Nacional de Bilingüismo ha logrado focalizar y concentrar la atención del país en el bilingüismo y en la educación bilingüe. Un punto importante al que hace referencia Anne-Marie de Mejía (2006) respecto a los proyectos de educación bilingüe en el sector público en Colombia, tiene que ver con el hecho de que la noción de *educación bilingüe* está íntimamente ligada al *éxito económico*. Pareciera que el sólo estudio del inglés abrirá las puertas a muchas oportunidades, sin tener en cuenta los distintos niveles de proficiencia logrados, el nivel de contacto con la lengua extranjera, o la experiencia exitosa de programas de bilingüismo en Colombia (Mejía, 2006). Se podría determinar que lo que se propone en las políticas del PNB, aun cuando se denomina “bilingüismo”, es más una contribución para lograr ciudadanos capaces de comunicarse en inglés con estándares

internacionalmente comparables. Aunque el programa lleva el rótulo de “bilingüismo”, sus objetivos orientan hacia una búsqueda por la intensificación y el mejoramiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro de las instituciones educativas del país, con propósitos de alcanzar niveles relativos con estándares internacionales. Citando un concepto un poco general por parte de Mackey quien afirma que el bilingüismo es el uso de dos lenguas o más por parte de una misma persona de manera alternativa (Mackey, 1957), resulta cuestionable este término de bilingüismo como propósito de un programa como el PNB, a partir de ciertas falencias que se pueden presentar en el contexto educativo de nuestro país, en donde la falta de recursos, personal calificado y de infraestructura, además de una intensidad horaria deficiente en las clases de inglés, se evidencia en gran parte de instituciones educativas.

4.7. Estándares de oportunidad

En su discusión sobre estándares curriculares, Diane Ravitch (1995, en Morrison, 1996) define un estándar como “... una meta y una medida que expresa lo que debe hacerse y cuán bien debe hacerse en materia educativa”. A juicio de Ravitch se destacan tres tipos de estándares que se relacionan entre sí; el primero es de contenido o curriculares y se refiere a lo que los docentes deben enseñar y lo que se espera que logren los estudiantes, de una forma medible para que los estudiantes puedan alcanzar ciertos logros. El segundo se trata del desempeño escolar y consiste en definir mediante logros apropiados un desempeño adecuado del estudiante. El tercero se refiere a las condiciones, recursos y personal adecuado que permitan satisfacer los estándares de contenido y de desempeño. En este sentido, los estándares de oportunidad de aprender o de transferencia escolar se destacan

por la disponibilidad de programas, el personal y otros recursos de las escuelas, municipios y departamentos que ayudan a que los estudiantes sean capaces de desarrollar habilidades en el aprendizaje del inglés, y por consiguiente se alcance un nivel apropiado con los estándares de contenido y de desempeño desafiantes que propone el Ministerio de Educación Nacional, y que promueven el alcance de un bilingüismo en Colombia.

Los estándares del MEN están enmarcados por políticas extranjeras que no podrían ser comparables de acuerdo con las necesidades de nuestro país. Aun así, estos estándares están encaminados a que las instituciones escolares puedan definir su propio marco de trabajo curricular, y destacan que sólo será posible alcanzar los propósitos establecidos si se cuenta con docentes convencidos y capaces de llevar a cabo la tarea de enseñar este idioma, con lo cual se está delegando la efectividad del propósito al desempeño de los docentes y no está mal, es sólo que se están omitiendo otros factores como los que tiene en cuenta Ravitch que son la disponibilidad de programas y otros recursos de los que carecen la mayoría de instituciones educativas de nuestro país. Otro propósito descrito en los estándares del MEN consiste en asegurar que las instituciones ofrezcan educación de alta calidad y que con ello se permita la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. No obstante, los esfuerzos por una educación de calidad dependen de los recursos y personal calificado que se pueda fomentar y coordinar con el fin de que se puedan aliviar falencias en instituciones sobre todo de bajos recursos en donde promover programas de aprendizaje de inglés implica reforzar aspectos de estructura, de materiales para trabajo efectivo y de personal capaz de desempeñarse de manera efectiva con lo cual se dé un cambio y un mejoramiento que oriente el aprendizaje del inglés efectivamente.

No debe esperarse que los estudiantes logren estándares altos a menos que sus colegios e instituciones cuenten con los recursos adecuados. Como lo afirma Siguán y

Mackey (1986: 164) “la falta de materiales adecuados es uno de los principales obstáculos que encuentran la mayoría de sistemas de educación bilingüe”. Estos recursos deberán en gran medida ser aportados por las entidades administradoras y reguladoras del desarrollo de la educación como el Ministerio de Educación Nacional.

Además de los recursos adecuados para el desarrollo de una buena educación, es necesario tener en cuenta la manera como las instituciones promueven la enseñanza del inglés, desde una perspectiva emocional y cognoscitiva, en la cual resulta importante reconocer las actitudes y expectativas que los estudiantes puedan desarrollar frente a formas y tipos de enseñanza del inglés, con el fin de lograr un acercamiento de los estudiantes hacia el idioma y que ellos puedan alcanzar niveles equivalentes a los estándares propuestos por el MEN.

Dentro de este proyecto se espera describir dichas expectativas y actitudes por parte de los estudiantes a la hora de enfrentarse al aprendizaje de una lengua extranjera, ya que dicho aprendizaje depende en gran medida de las emociones o las actitudes de los mismos estudiantes. Como lo afirma Colin Baker (1992: 30), “la salud de una lengua, dialecto, acento, o incluso de una forma lingüística (acentual, gramatical o semántica), depende en gran medida de las actitudes favorables o desfavorables que generan los sujetos en su contexto social”. Resulta importante describir las actitudes de los estudiantes como también describir sus propósitos de aprendizaje con relación a la integración de un bilingüismo dentro de su educación. En una conferencia² dictada dentro de la cátedra Benjamín Bloom para la educación en Guatemala, en mayo de 2008, se dio lugar a una de las conferencias sobre “Estándares de Oportunidad de Aprendizaje: Una estrategia para promover equidad

² Estándares De Oportunidad De Aprendizaje: Una Estrategia Para Promover Equidad Escolar. [Opportunity to Learn Standards: A strategy for promoting educational equity] Bloom Distinguished Lecture delivered to an audience of 300 at the Universidad de San Carlos, Guatemala City, Guatemala.

escolar”, dictada por la Dra. Zenaida Aguirre Muñoz, de la Universidad Texas Tech, EE.UU. En ella se planteó una de las tareas del proyecto USAID (United States Agency International Development) /Diálogo para la Inversión Social en Guatemala, la cual consiste en facilitar el diálogo nacional orientado al incremento en la calidad y cantidad de la inversión pública y privada en educación.

El tema que se abordó en la cátedra Bloom está dirigido a examinar los resultados e impactos que se espera tenga la inversión pública en educación. Uno de los planteamientos expuestos allí, en términos de calidad en la educación, consiste en “conjugar una serie de factores que posibiliten la calidad en la educación y que la existencia de esos factores, en general se asocian a inversión”.

Uno de los factores que se describen es el de la existencia de *estándares de contenido*, comprendido como *lo que los y las estudiantes deben saber, y saber hacer, y que los maestros deben enseñar en cada área del currículo y en cada grado*. En el caso de Guatemala, este tipo de estándares ya están establecidos para pre-escolar, primaria y básicos. Otro tipo de *estándares consiste en el desempeño* y estos definen el rendimiento requerido en cada uno de los estándares de contenido.

Finalmente, una tercera categoría es la de *estándares de oportunidad de aprendizaje* –ODA, que se definen como las condiciones necesarias para que los alumnos alcancen los estándares de contenido y desempeño. Al respecto, la Dra. Aguirre indicó como componentes de ODA los siguientes:

1. Recursos fiscales
2. Calidad del docente en general
3. Características o formación previa del estudiante

4. Calidad del currículo
5. Enseñanza de calidad
6. Moderación de factores que impactan la enseñanza de calidad.

Los impactos de las oportunidades de aprendizaje en el logro académico de los estudiantes fueron resumidas de la manera siguiente:

1. Cobertura del contenido
 1. Tiempo que se le dedica
 2. Profundidad con la que se trata
2. Recursos fiscales
 1. Infraestructura escolar
 2. Fondos para programas escolares (curriculares) y extraescolares (extracurriculares)
3. Calidad/capacidad del docente
 1. Preparación
 2. Experiencia
 3. Conocimiento de contenidos y pedagogía
4. Recursos materiales
 1. Textos
 2. Materiales concretos (material didáctico)
 3. Conocimiento de contenidos y pedagogía
5. Entrega educativa
 1. Uso de representaciones visuales

2. Diferenciación de la enseñanza (según estilo de aprendizaje, inteligencias múltiples, necesidades educativas especiales)
6. Mando educacional administrativo
 1. Liderazgo en capacitación
 2. Supervisión
7. Enseñanza en base a competencias
8. Participación de los padres de familia
9. Condiciones escolares
 1. Ambiente
 2. Liderazgo.

En el análisis de estos impactos se reconoce que la inversión del presupuesto debe apuntar a crear oportunidades de aprendizaje. El impacto de dicha inversión en la educación debe darse en el desarrollo de habilidades y destrezas por parte de los niños y que esto los convierta en ciudadanos competentes, con una formación integral.

5. METODOLOGÍA

Esta investigación, es un estudio mixto, de corte cualitativo – cuantitativo en el cual se recurrió al enfoque cuantitativo para efecto del análisis de los datos obtenidos y un enfoque cualitativo-descriptivo, de carácter evaluativo, interpretativo y diagnóstico, que permitió el análisis de las opiniones e intereses obtenidos por parte de los estudiantes respecto al tema objeto de estudio. El enfoque mixto se basa en el paradigma pragmático. En este sentido Hernández, Fernández y Baptista, (2003) afirman que los pragmáticos integran los dos enfoques, el cuantitativo y el cualitativo, en un enfoque mixto, con el cual es posible recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación.

Este trabajo está enmarcado dentro de los procesos de la etnografía social – sin asumir que sea de tipo etnográfico – ya que permite describir y analizar aspectos como las actitudes y expectativas en los estudiantes dentro de un contexto escolar.

5.1. Contexto y características de la muestra

Nuestro estudio se enfocó principalmente en el sector escolar correspondiente a las instituciones públicas que enseñan inglés como lengua extranjera en los niveles de enseñanza básica y media. Se tomó entonces una muestra de 26 colegios públicos, teniendo en cuenta el total de las comunas de Cali. La intención inicial fue lograr la inclusión de todas las comunas. Posteriormente, por razones asociadas a limitaciones de tiempo, a la falta de respuesta positiva de algunas instituciones y a la falta de respuesta oportuna o poca comunicación con algunas de las instituciones inicialmente contactadas, algunas comunas

no fueron incluidas dentro de la muestra. No obstante, se mantuvo una muestra significativa de casi la totalidad de las comunas. Finalmente, se tomó una representación equivalente al 30% de estudiantes, de los grados cuarto, octavo y once, teniendo en cuenta la cantidad de cursos por cada grado en cada institución, con el objetivo de recolectar la información pertinente para nuestro estudio. La selección de los estudiantes fue hecha de manera aleatoria en las instituciones seleccionadas, de modo que se obtuvo una muestra real, con un número de 1185 estudiantes del universo total de la población estudiantil. Al respecto señalamos que la muestra correspondiente al grado cuarto es la más reducida en comparación con la muestra de los grados octavo y once, siendo este último el grado con mayor cantidad de participantes. El bajo porcentaje del grado cuarto puede deberse a que en la selección de las instituciones se encontró mayor participación de las instituciones de educación secundaria.

A continuación se presentan los pasos que se llevaron a cabo dentro del proceso de recolección y análisis de datos:

- Selección de la muestra de instituciones escolares y estudiantes
- Diseño y ensayos piloto de los instrumentos de recolección de la información.
- Acercamiento al campo de investigación que consiste en socializar la propuesta para obtener los permisos o autorizaciones legales con las comunidades objeto de estudio.
- Visitas de observación en las instituciones objeto de estudio.
- Recolección de la información a través de fichas técnicas de información básica y posteriormente a través de encuestas.
- Análisis de la información.
- Diagnóstico o evaluación del estado.

- **Escritura del informe**

Para la recolección de la información con miras a realizar el diagnóstico, se diseñó una encuesta que permitió explorar las concepciones y percepciones de los estudiantes frente a la clase de inglés, frente al docente, frente al aprendizaje de LE, y frente al PNB. Luego de recolectar la información nos dispusimos a describir sus actitudes; sus características y los tipos de actitudes que presentan frente al programa del MEN. De igual manera, indagamos acerca de sus expectativas; realizamos una descripción con respecto a sus intereses y perspectivas frente a este programa. El análisis permitió determinar cuáles son las actitudes que les genera su proceso de aprendizaje, así como las expectativas que se han creado en relación con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un proceso de bilingüismo propuesto por el MEN.

5.2. Diseño de la encuesta

El instrumento principal de recolección de información fue la encuesta. Esta nos permitió recolectar información acerca de las motivaciones de la comunidad estudiantil frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El objetivo de dicho instrumento fue la exploración de las actitudes, motivaciones y expectativas de los estudiantes hacia la clase de inglés, hacia el docente, hacia su propio aprendizaje y hacia el PNB. También logramos indagar acerca de lo que esperan o lo que desean en el futuro luego de aprender inglés, es decir, el posible valor, ya sea integrativo o instrumental, que le dan al aprendizaje del inglés.

Esta encuesta fue elaborada, piloteada y modificada con el fin de tener un instrumento de mayor precisión de acuerdo con lo que nos proponíamos medir. El

instrumento se aplicó a una muestra de 1185 estudiantes pertenecientes a los grados cuarto, octavo y once en un total de 26 colegios públicos de los estratos socio-económicos 1 a 4 de la ciudad de Cali. Los encuestados respondieron de manera voluntaria.

La encuesta tiene un encabezado que presenta las instituciones responsables de la investigación. Seguidamente, se presenta de forma breve el propósito de la investigación y se complementa con un cuadro dentro del cual se inscribe la información demográfica de cada estudiante. Posteriormente, el marco del cuestionario presenta 26 preguntas en las cuales se plantea una caracterización de las actitudes y expectativas de cada estudiante.

Este instrumento inicia mediante unos ejes temáticos referentes a lo que queremos indagar. Para esto se pensó entonces cuáles eran las dimensiones en que podíamos delimitar las actitudes y expectativas. Se tuvieron en cuenta los conceptos claros acerca de lo que queríamos indagar. En este sentido, nos propusimos saber qué motivaciones intrínsecas, motivaciones extrínsecas, expectativas, actitudes y tipos de actitudes podían proporcionar los estudiantes mediante el cuestionario.

Teniendo en cuenta que las actitudes pueden relacionarse con la intensidad, fuerza, grado de interés por lograr una meta, la conducta, la frecuencia, la favorabilidad o desfavorabilidad, entre otras, se plantearon en definitiva las siguientes variables o dimensiones:

- Actitud hacia la clase de inglés
- Actitud hacia el docente
- Actitud hacia el idioma inglés

- Actitudes y expectativas hacia al PNB
- Expectativas con respecto al inglés
- Expectativas con respecto al propio proceso de aprendizaje

Cada eje temático presenta un promedio de 5 preguntas de dos tipos:

- **Nominales:** Consisten en la clasificación de algún objeto en dos o más categorías (por ejemplo. Si / No), complementadas con una argumentación opcional por parte del estudiante (porque).
- **Ordinales:** Esta escala se basa en el orden de los objetos. Nos permite clasificar a los estudiantes en función del grado en que poseen un cierto atributo.

En estas preguntas se presentan determinadas categorías de respuesta como:

- 1) Totalmente en desacuerdo
- 2) En desacuerdo
- 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4) De acuerdo
- 5) Totalmente de acuerdo.

En otro tipo de preguntas se presenta una escala con las siguientes categorías de respuesta:

- 1) Nunca
- 2) Casi nunca
- 3) Algunas veces
- 4) Casi siempre

5) Siempre

También dentro de los ejes temáticos se plantearon algunas preguntas de respuesta alternativa (SI/NO) con una breve argumentación por parte del estudiante con el ánimo de indagar sobre su tendencia o consideraciones frente al tema. Igualmente se plantearon preguntas de respuesta múltiple, sobre las cuales los estudiantes determinaban varias opciones en función de sus criterios, opiniones o tendencias.

5.3. Procedimiento de recolección de datos

Una vez refinada la encuesta y puesta en consenso dentro del grupo macro de la investigación con el fin de recibir una valoración apropiada, se organizó un cronograma destinado a un primer acercamiento a las instituciones previamente consideradas por el proyecto como posibles participantes del universo de estudio. Se propuso una estrategia de visitas llamada visitas “*Cero*” y “*Uno*”; la primera consistía en acercarse a las instituciones, plantearles el objetivo de la investigación y solicitar una aprobación por parte de los directivos que permitiera posteriores visitas para recolección de datos. En la segunda se trataba de llegar a las instituciones ya confirmadas y solicitarles información acerca de fechas de reuniones, de recesos o vacaciones, de manera que nos permitiera crear un cronograma de futuras visitas con un objetivo más concreto como en nuestro caso de realizar encuestas. Una vez logrado el objetivo de las visitas *Cero* y *Uno*, se programaron visitas continuas a los respectivos colegios con el fin de recolectar la información precisa, conveniente al proyecto. Las visitas se efectuaron en el transcurso de 8 meses y durante la jornada escolar, con la colaboración de directivos y docentes, se destinó un tiempo de aproximadamente 30 minutos para que los estudiantes realizaran la encuesta. Se tomaron en

cuenta los grados cuarto, octavo y once como muestra clave en relación con los estándares planteados por el MEN. Estos grados fueron referentes de los niveles de competencia en la lengua, según los estándares de competencia nacionales. La recolección de datos se realizó en conjunto con el apoyo de otros investigadores pertenecientes al proyecto. Resulta esencial reconocer el gran aporte que realizaron las diferentes instituciones que participaron activamente en el proyecto y que aportaron no sólo información pertinente sino también disposición y una actitud de aceptación favorable frente al propósito de la investigación. Igualmente lamentamos que el acercamiento a algunas instituciones no haya dado frutos debido a dificultades que no se pudieron solucionar.

5.4. Proceso de análisis

En este estudio se realizaron dos análisis de la información recolectada. En primer lugar, se realizó un análisis estadístico a partir de los datos recogidos mediante la encuesta. En segundo lugar, se hizo un análisis cualitativo por medio de la información que soportaba algunas preguntas contenidas en la encuesta; se tomaron las respuestas de las preguntas abiertas y se realizó una categorización según las opiniones de los estudiantes, así como sus tendencias y sus razones, tanto positivas como negativas.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados para este trabajo, y según lo reflejado en los datos tanto cualitativos como cuantitativos que fueron recolectados, podemos constatar que muchas de las actitudes, motivaciones y expectativas de los estudiantes con respecto a su aprendizaje del inglés, están definidas o al menos modificadas por diferentes aspectos, puesto que la edad y el grado escolar de estos estudiantes influyen en su manera

de percibir su proceso de aprendizaje. De igual manera, influyen distintos factores como motivaciones hacia la clase, hacia la enseñanza del profesor, además de las posibles actitudes y expectativas respecto al PNB. Aunque los estudiantes conocen muy poco de este programa, manifiestan ciertas expectativas y actitudes tanto positivas como negativas.

Definimos luego “**campos temáticos**” en los cuales organizamos la información con el fin de llegar a una descripción concisa que proporcione las respuestas que esperamos obtener como resultado de esta investigación. A través de estos campos temáticos se consideraron variables que orientaran las actitudes y expectativas en el aprendizaje del idioma por parte de los estudiantes, y se determinaron posibles relaciones entre dichas actitudes y expectativas. Hemos agrupado estas categorías en cinco campos temáticos relevantes, teniendo en cuenta la individualidad de cada uno de ellos y para efectos prácticos del análisis de los datos:

Actitudes y expectativas hacia:

1. **La clase de inglés** (interés y participación)
2. **El docente** (interés por su enseñanza)
3. **El idioma** (motivación y expectativas frente el alcance de la meta)
4. **El PNB** (consideraciones frente al contexto que ofrece el MEN)
5. **El aprendizaje del inglés** (referido al propio proceso de aprendizaje)

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

6.1. Primer campo temático: Actitudes de los estudiantes hacia la clase.

Durante el análisis de los datos nos dimos cuenta que el grado cuarto presenta un menor porcentaje de estudiantes dentro de la muestra total de estudiantes encuestados (16,5%), seguido del grado octavo (39,3%) y finalmente el grado once el cual presenta un porcentaje significativamente mayor (44,2%). Para el análisis de los datos se hizo una relación paralela entre los tres grados de manera que se pudiera obtener un resultado proporcional de cada grado referente a los ítems de cada pregunta.

Tabla 2. Pregunta 1. Disfrute de la clase de inglés.

			Disfrute de la clase de inglés					Total
			Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Grado 11	Recuento		9	16	207	207	88	527
	% dentro de Grado		1,7%	3,0%	39,3%	39,3%	16,7%	100,0%
	% dentro de Disfrute de la clase de inglés		32,1%	43,2%	52,3%	51,8%	28,7%	45,1%
4	Recuento		6	6	30	40	105	187
	% dentro de Grado		3,2%	3,2%	16,0%	21,4%	56,1%	100,0%
	% dentro de Disfrute de la clase de inglés		21,4%	16,2%	7,6%	10,0%	34,2%	16,0%
8	Recuento		13	15	159	153	114	454
	% dentro de Grado		2,9%	3,3%	35,0%	33,7%	25,1%	100,0%
	% dentro de Disfrute de la clase de inglés		46,4%	40,5%	40,2%	38,3%	37,1%	38,9%
Total	Recuento		28	37	396	400	307	1168
	% dentro de Grado		2,4%	3,2%	33,9%	34,2%	26,3%	100,0%
	% dentro de Disfrute de la clase de inglés		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Con respecto a la pregunta 1, acerca de los que dicen “siempre” disfrutar la clase, el 34,2% corresponde al grado cuarto, el 37,1% al grado octavo y el 28,7% al grado once. De los que dicen “casi siempre”, el 10,0% corresponde al grado cuarto, el 38,3% corresponde al grado octavo y el 51,8% corresponde al grado once. De los que dicen “algunas veces”, el mayor porcentaje corresponde a once con el 52,3%, seguido de octavo con el 40,2% y cuarto con

el 7,6%. Aquí se muestran los porcentajes más relevantes. Hay un porcentaje muy bajo respecto de los ítems Casi Nunca y Nunca.

De acuerdo con el análisis, en el grado cuarto hay mayor porcentaje de estudiantes que “siempre” disfrutan la clase, seguido por el grado octavo, mientras que el grado once presenta un porcentaje significativamente menor. Dentro de los datos recolectados del grado cuarto equivalente al 16% de la muestra total, el 56,1% dice “siempre” disfrutar la clase, el 21,4% dice “casi siempre” y el 16,0% dice “algunas veces”. En cuanto al grado octavo, equivalente al 38,9% de la muestra total, el 25,1% afirma que “siempre” disfruta la clase, el 33,7% dice “casi siempre” y el 35,0% dice “algunas veces”. En el grado once, equivalente al 45,1% de la muestra total, el 16,7% dice “siempre” disfrutar la clase, el 39,3% dice “casi siempre” y el mismo porcentaje dice “algunas veces”.

Mientras que en el grado cuarto la gran mayoría de estudiantes muestra una actitud positiva de disfrute la clase, en los grados octavo y once, hay una división sustancial entre quienes disfrutan algunas veces y quienes lo hacen la mayoría de veces; aunque se disfruta menos, igual manifiestan una tendencia a disfrutar la clase en la mayoría de veces. En contraste, de los tres grados hay un porcentaje relativamente bajo de quienes casi nunca o nunca disfrutan la clase. En conjunto, es posible determinar que los tres grados demuestran una buena actitud hacia la clase, siendo el grado cuarto el que presenta la mejor actitud.

Tabla 3. Pregunta 2. Me intereso por la clase de inglés y hago mis tareas.

			Me intereso por la clase de inglés					Total
			Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Grado	11	Recuento	2	18	113	236	157	526
		% dentro de Grado	,4%	3,4%	21,5%	44,9%	29,8%	100,0%
		% dentro de Me intereso por la clase de inglés	22,2%	64,3%	51,6%	51,6%	34,6%	45,1%
	4	Recuento	3	1	22	40	120	186
		% dentro de Grado	1,6%	,5%	11,8%	21,5%	64,5%	100,0%
		% dentro de Me intereso por la clase de inglés	33,3%	3,6%	10,0%	8,8%	26,4%	15,9%
	8	Recuento	4	9	84	181	177	455
		% dentro de Grado	,9%	2,0%	18,5%	39,8%	38,9%	100,0%
		% dentro de Me intereso por la clase de inglés	44,4%	32,1%	38,4%	39,6%	39,0%	39,0%
Total		Recuento	9	28	219	457	454	1167
		% dentro de Grado	,8%	2,4%	18,8%	39,2%	38,9%	100,0%
		% dentro de Me intereso por la clase de inglés	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Con respecto a la pregunta 2, de los que dicen “siempre” interesarse por la clase y hacer las tareas, el 26,4% corresponde al grado cuarto, el 39,0% al grado octavo y el 34,6% al grado once. De los que dicen “casi siempre”, el 8,8% corresponde al grado cuarto, el 39,6% corresponde al grado octavo y el 51,6% corresponde al grado once. De los que dicen “algunas veces”, el mayor porcentaje corresponde al grado once con el 51,6%, seguido del grado octavo con el 38,4% y el grado cuarto con el 10,0%. Aquí se muestran los porcentajes más relevantes. Hay un porcentaje muy bajo respecto a los ítems “casi nunca” y “nunca”.

En el grado cuarto hay mayor porcentaje de estudiantes que “siempre” se interesa por la clase y hace la tarea, seguido por el grado octavo, mientras que el grado once presenta un porcentaje significativamente menor. Dentro de los datos recolectados del grado cuarto, equivalente al 15,9% de la muestra total, el 64,5% dice que “siempre” se interesa por la clase y hace la tarea, el 21,5% dice “casi siempre” y el 11,8% dice

interesarse “algunas veces”. En cuanto al grado octavo, equivalente al 39,0% de la muestra total, el 38,9% afirma que “siempre” se interesa por la clase y hacen la tarea, el 39,8% dice “casi siempre” y el 18,5% dice “algunas veces”. En el grado once, equivalente al 45,1% de la muestra total, el 29,8% dice que “siempre” se interesa por la clase y hace la tarea, el 44,9% dice “casi siempre” y el 21,5% dice “algunas veces”.

En el grado cuarto, la gran mayoría de los estudiantes demuestra una actitud positiva por la clase y hacer la tarea, mayor que en los grados octavo y once, en los cuales el interés está dividido entre “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre”. Este último ítem es menos representativo en los grados de secundaria. No obstante, se mantiene una actitud favorable de manera que se puede interpretar como positiva, ya que los valores de “nunca” y “casi nunca” en los tres grados son muy bajos.

Podríamos entonces decir que la edad y el grado tienen que ver con el entusiasmo de los estudiantes frente a su actitud respecto a la clase y que entre más joven sea el estudiante, mejor y más positiva es su actitud.

Tabla 4. Pregunta 3. Participo en diferentes actividades en clase.

	Participo en diferentes actividades en clase					Total
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Grado 11 Recuento	4	27	149	212	134	526
% dentro de Grado	,8%	5,1%	28,3%	40,3%	25,5%	100,0%
% dentro de Participo en diferentes actividades en clase	12,9%	35,1%	47,5%	55,5%	37,1%	45,2%
4 Recuento	10	12	29	47	89	187
% dentro de Grado	5,3%	6,4%	15,5%	25,1%	47,6%	100,0%
% dentro de Participo en diferentes actividades en clase	32,3%	15,6%	9,2%	12,3%	24,7%	16,1%

8	Recuento	17	38	136	123	138	452
	% dentro de Grado	3,8%	8,4%	30,1%	27,2%	30,5%	100,0%
	% dentro de Participo en diferentes actividades en clase	54,8%	49,4%	43,3%	32,2%	38,2%	38,8%
Total	Recuento	31	77	314	382	361	1165
	% dentro de Grado	2,7%	6,6%	27,0%	32,8%	31,0%	100,0%
	% dentro de Participo en diferentes actividades en clase	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Frente a lo planteado en la pregunta 3, de los que dicen “siempre” participar de las diferentes actividades propuestas por el profesor en la clase de inglés, el 24,7% corresponde al grado cuarto, el 38,2% corresponde al grado octavo y el 37,1% corresponde al grado once. De los que dicen “casi siempre”, el 12,3% corresponde a cuarto, el 32,2% corresponde al grado octavo, mientras el 55,5% corresponde al grado once. Respecto a los que dicen “algunas veces”, el 9,2% corresponde al grado cuarto, el 43,3% corresponde al grado octavo, mientras que en el grado once, el porcentaje es del 47,5%.

En los grados cuarto y octavo hay mayor porcentaje de estudiantes que dice “siempre” participar de las actividades en clase. En el grado cuarto, equivalente al 16,1% de la muestra total, el 47,6% dicen “siempre” participar de las actividades en la clase, el 25,1% dice “casi siempre”, mientras el 15,5% dice “algunas veces”. En cuanto al grado octavo, equivalente al 38,8% de la muestra total, el 30,5% afirma que “siempre” participan de las actividades de la clase, el 27,2% afirma hacerlo “casi siempre”, y el 30,1% “algunas veces”. En el grado once, equivalente al 45,2% de la muestra total, sólo el 25,5% dicen “siempre” disfrutar la clase, el 40,3% “casi siempre” y el 28,3% sólo “algunas veces”.

Sobre este análisis se sigue apreciando una proporción mayor por parte del grado cuarto quienes expresan mayor interés por participar de las actividades en clase, mientras los grados octavo y once expresan su participación en las clases de manera proporcional en

relación con los ítems de regular y mayor frecuencia, es decir que en estos grados los estudiantes dicen participar con menos frecuencia de las actividades en clase. No obstante, el mayor porcentaje de cada grado se relaciona con los ítems de mayor aceptación. Es posible determinar que la motivación por participar en actividades de clase, en relación con el grado cuarto sigue siendo superior. Respecto a los grados octavo y once, se presenta un buen grado de motivación hacia la participación en clase.

Muñoz et Al. (2003) concluyen en su trabajo que hay cuatro aspectos a tener en cuenta al momento de enseñar una lengua extranjera a niños y jóvenes en relación con la edad, los cuales soportan lo encontrado en los datos arrojados por nuestra investigación.

- "Para los niños pequeños aprender idiomas es como un juego, que aprecian más que los mayores."
- "Los niños pequeños tienen más recursos para el aprendizaje de lenguas."
- "Los niños pequeños no hablan mucho pero entienden mucho."
- "Cuanto antes se empieza, los resultados en lengua escrita son mejores."

Podemos entonces decir que entre mayor es la edad, mayores son las inhibiciones y los prejuicios que el estudiante enfrenta a la hora de aprender una lengua extranjera; a esto se suma la concepción de la realidad, la cual es mucho más inocente y despreocupada en los niños más pequeños. De igual manera las actitudes respecto a la clase de inglés se ven modificadas por estas concepciones lo cual hace que en los estudiantes de cuarto grado la motivación sea mayor que en los estudiantes de octavo y once respectivamente.

Tabla 5. Pregunta 4. Las clases me ayudan a superar dificultades en el idioma.

		Las clases me ayudan a superar dificultades		Total2
		Si	No	
Grado 11	Recuento	327	195	522
	% dentro de Grado	62,6%	37,4%	100,0%
	% dentro de Las clases me ayudan a superar dificultades	37,5%	66,6%	44,8%
4	Recuento	175	14	189
	% dentro de Grado	92,6%	7,4%	100,0%
	% dentro de Las clases me ayudan a superar dificultades	20,1%	4,8%	16,2%
8	Recuento	370	84	454
	% dentro de Grado	81,5%	18,5%	100,0%
	% dentro de Las clases me ayudan a superar dificultades	42,4%	28,7%	39,0%
Total	Recuento	872	293	1165
	% dentro de Grado	74,8%	25,2%	100,0%
	% dentro de Las clases me ayudan a superar dificultades	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto a la pregunta 4, el porcentaje de estudiantes de grado cuarto que considera que las clases pueden ayudarles a superar las dificultades que tienen con el idioma, es significativamente mayor al porcentaje del grado octavo y al grado once respectivamente. De esta manera, en el grado cuarto, equivalente al 16,2% de la muestra total, el 92,6% dice que las clases que reciben en el colegio, Sí pueden ayudarlos a superar las dificultades que tienen con el idioma; mientras que tan sólo el 7,4% dice que No. En cuanto al grado octavo, equivalente al 39,0% de la muestra total, el 81,5% dice que Sí mientras que el 18,5% dice que No. En el grado once, equivalente al 44,8% de la muestra total, el 62,6% dice que Sí mientras que el 37,4% dice que No.

Tabla 6. Pregunta 5. Considero que las actividades de las clases son.

			Considero las clases					Total	
			Malas	Regulares	Buenas	Muy buenas	Excelentes		Necesarias
Grado 11	Recuento		42	98	273	13	19	73	518
	% dentro de Grado		8,1%	18,9%	52,7%	2,5%	3,7%	14,1%	100,0%
	% dentro de Considero las clases		42,0%	62,8%	41,9%	35,1%	50,0%	46,8%	45,5%
4	Recuento		10	7	122	8	13	20	180
	% dentro de Grado		5,6%	3,9%	67,8%	4,4%	7,2%	11,1%	100,0%
	% dentro de Considero las clases		10,0%	4,5%	18,7%	21,6%	34,2%	12,8%	15,8%
8	Recuento		48	51	256	16	6	63	440
	% dentro de Grado		10,9%	11,6%	58,2%	3,6%	1,4%	14,3%	100,0%
	% dentro de Considero las clases		48,0%	32,7%	39,3%	43,2%	15,8%	40,4%	38,7%
Total	Recuento		100	156	651	37	38	156	1138
	% dentro de Grado		8,8%	13,7%	57,2%	3,3%	3,3%	13,7%	100,0%
	% dentro de Considero las clases		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Para el análisis de esta pregunta 5, sobre cómo consideran las actividades en la clase de inglés, se presentan a continuación tres sub-tablas derivadas de la principal. Con respecto a los ítems: Malas, Regulares, Buenas, Muy Buenas, Excelentes, Necesarias, en el grado cuarto, equivalente al 15,8% de la muestra total, los porcentajes se dividen de la siguiente manera:

Tabla 6.1. Pregunta 5

Malas	Regulares	Buenas	Muy buenas	Excelentes	Necesarias
5,6%	3,9%	67,8%	4,4%	7,2%	11,1%

Lo anterior indica que la mayoría de los estudiantes de cuarto considera que las actividades en la clase de inglés son “buenas”, con una diferencia significativa por encima de los demás ítems.

Referente a la misma pregunta y sobre los mismos ítems, en el grado octavo, equivalente al 38,7% de la muestra total, los porcentajes se dividen de la siguiente manera:

Tabla 6.2. Pregunta 5

Malas	Regulares	Buenas	Muy buenas	Excelentes	Necesarias
10,9%	11,6%	58,2%	3,6%	1,4%	14,3%

Esta descripción, al igual que la anterior, demuestra que un porcentaje significativo del grado octavo favorece las actividades en la clase de inglés de modo que las considera “buenas”, con una diferencia significativa sobre los demás ítems.

En cuanto al grado once, equivalente al 45,5% de la muestra total, los porcentajes se dividen en la siguiente tabla:

Tabla 6.3. Pregunta 5

Malas	Regulares	Buenas	Muy buenas	Excelentes	Necesarias
8,1%	18,9%	52,7%	2,5%	3,7%	14,1%

En relación con las anteriores comparaciones de los grados cuarto y octavo, el grado once demuestra un mismo porcentaje significativo que considera “buenas” las actividades de la clase, porcentaje igualmente superior al de los demás ítems dentro de este grado escolar.

En detalle, y basándonos en las opiniones y razones que sustentaron las respuestas de los estudiantes en las encuestas, podemos determinar que el grado cuarto describe las actividades en la clase de inglés entre buenas, entretenidas, divertidas y productivas, puesto que ven en ellas principalmente una ayuda en el aprendizaje del idioma. Destacan el interés de los maestros por realizar las actividades de manera divertida. Expresan interés por las

clases y son conscientes que están aprendiendo algo útil. Además de ello, ven el inglés como una oportunidad de progreso y mejoramiento de la calidad de vida. Demuestran también el deseo por aprender un idioma diferente, consideran que aprenden y se divierten, además destacan la importancia del inglés en un futuro. Su motivación por la clase demuestra un valor intrínseco aunque mayor es el valor instrumental que le dan al aprendizaje del idioma.

En cuanto al grado octavo, los estudiantes destacan el interés por aprender inglés para continuar sus estudios posteriores, para el ámbito laboral, o para salir del país. Destacan de forma positiva el interés del docente por hacer las actividades interesantes e igualmente manifiestan aspectos negativos referentes al desinterés del maestro por utilizar otros tipos de metodologías que propicien un mayor aprendizaje en ellos. Destacan de manera positiva la forma de enseñanza del docente y su explicación. Asimismo expresan una orientación de tipo *intrínseca*, como lo plantea la perspectiva de la psicología social (Tragant y Muñoz, 2000), los estudiantes expresan un gusto por el idioma y el deseo de aprenderlo, para tener mayor conocimiento y desarrollo personal así como por un deseo autónomo hacia el idioma, esto remite a lo planteado por Williams y Burden (1999, en Minera, 2009) como el *autoconcepto*, que consiste en una relación positiva entre una alta autoestima y el logro académico al que puede llegar el estudiante. Aunque esta concepción se refleja muy poco en ellos, existen otras orientaciones que permiten a los estudiantes motivarse por aprender el idioma; orientaciones de tipo *instrumental* e *integrativo*, Mesonero (1995), es decir que los estudiantes muestran interés por aprender el idioma por razones de tipo laboral, y seguidamente por un interés de relacionarse con la cultura de la lengua meta, bien sea mediante una interacción meramente social, como viajar al extranjero

y conocer otras personas o mediante un cambio definitivo que les permita hacer parte de dicha cultura como lo es viviendo dentro de ella. Estudios como el de Suarez (1982), sustentan los hallazgos relacionados en este trabajo, pues se da una similitud respecto a motivaciones integrativas que orientan un interés por parte de los estudiantes por visitar países anglo-parlantes. Por otra parte, algunos estudiantes manifiestan el desinterés o falta de deseo por aprender, debido a que no les gusta el inglés o no les gusta como enseña el profesor. Manifiestan la falta de buena explicación por parte del docente y su falta de conocimiento, así como la falta de una pedagogía que combine la enseñanza con la participación lúdica de los estudiantes y que promueva la diversión a través del aprendizaje.

Referente al grado once, los estudiantes expresan el interés por aprender y consideran que las actividades son buenas y necesarias puesto que ayudan a superar las dificultades que encuentran en el idioma. Así mismo les ayudan a desarrollar competencias y les ofrece confianza para manejarlo. Manifiestan agrado por las clases en las que el maestro aporta lúdica e interacción con dinámicas que los motivan a participar. A la vez, manifiestan que el aprendizaje del inglés les servirá en un futuro para continuar sus estudios, para enfrentarse al medio laboral o para viajar al extranjero. De nuevo, la mayor tendencia en la motivación de los estudiantes es hacia una instrumentalidad del idioma, acompañada de un deseo integrativo que manifiestan mediante el alto interés por viajar y comunicarse con otras personas además de lograr un buen trabajo en el exterior o poder estudiar y ejercer una profesión en el extranjero. Contrario a ellos, quienes expresan desagrado por las actividades, aseguran que la falta de preparación del maestro y la enseñanza tradicional en donde sólo se enseña gramática y se enseña “lo mismo” no les aporta mayores avances en su aprendizaje. Factores como la monotonía, la falta de avance

en los temas y la falta de una metodología más dinámica son principalmente las causas de insatisfacción de los estudiantes.

En conjunto, la actitud de los estudiantes en los tres grados es positiva con una gran aceptación por el aprendizaje y las actividades en clase. Los tres grados muestran una alta motivación con las actividades en clase y una tendencia a considerarlas como buenas, en tanto que destacan la importancia de aprender el idioma mientras haya un apoyo dinámico por parte del maestro, es decir que su motivación, además de tener orientaciones descritas anteriormente, presentan también elementos de tipo extrínseco, pues la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje parte del docente en la mayoría de los casos. Estos estudiantes demuestran motivación siempre y cuando la clase sea amena y le encuentren sentido al aprendizaje, lo cual les ayuda a convencerse de que es posible aprender el idioma. En contraste, quienes expresan una actitud negativa o regular frente a las actividades consideran que ello se debe a una falta de preparación del maestro y falta de explicación clara en los temas, también expresan que cuando no hay una buena metodología en la enseñanza no se trasciende en los temas y por tanto no hay un avance significativo en el aprendizaje. En ambos casos el docente es sinónimo de motivación para los estudiantes, la motivación de los estudiantes resulta principalmente extrínseca, aun cuando hay quienes manifiestan un deseo por aprender y una autonomía en dicho aprendizaje.

Tabla 7. Pregunta 6. Practico otras actividades para aprender inglés.

		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Actividades extra	Escuchar música	580	26,0%
	Chatear	264	11,9%
	Ver películas	623	28,0%
	Leer	395	17,7%
	Juego Didácticos	298	13,4%
	otras	67	3,0%
Total		2227	100,0%

Referente a la pregunta 6, podemos notar que los estudiantes sí consideran que utilizan algunos métodos alternativos y no necesariamente académicos para aprender inglés de manera autónoma. Entre estos se encuentran actividades como *ver películas* y *escuchar música* con los porcentajes más relevantes: 28,0% y 26,0% respectivamente, del total de la muestra. Seguido de la *lectura* con un 17,7% de la totalidad de los datos recolectados. Posteriormente encontramos que algunos *juegos didácticos* tienen el 13,4% de preferencia, *chatear* con el 11,9% y finalmente un porcentaje del 3,0% sobre algunas actividades como buscar en la red, clases particulares o practicar el idioma con familiares o amigos.

Tabla 7.1. Pregunta 6

Cuarto		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Actividades Extra 4 ^a	Escuchar música	70	21,5%
	Chatear	27	8,3%
	Ver películas	78	24,0%
	Leer	77	23,7%
	Juego Didácticos	54	16,6%
	otras	19	5,8%
Total		325	100,0%

Tabla 7.2. Pregunta 6

Octavo		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Actividades extra 8 ^a	Escuchar música	212	25,1%
	Chatear	129	15,3%
	Ver películas	230	27,3%
	Leer	149	17,7%
	Juego Didácticos	111	13,2%
	otras	13	1,5%
Total		844	100,0%

Tabla 7.3. Pregunta 6

Once		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Actividades extra 11 ^a	Escuchar música	298	28,2%
	Chatear	108	10,2%
	Ver películas	315	29,8%
	Leer	169	16,0%
	Juego Didácticos	133	12,6%
	otras	35	3,3%
Total		1058	100,0%

Tanto en el grado cuarto, como en octavo y once, la mayoría de los estudiantes prefieren *ver películas* para complementar su aprendizaje del inglés, con valores de 24,0%, 27,3% y 29,8% respectivamente. De igual manera, para los grados octavo y once, la segunda respuesta más común fue *escuchar música*, con el 25,1% y 28,2%, mientras que en el grado cuarto, *leer* resulta la actividad que ocupa el segundo lugar, con el 23,7%.

El análisis revela que los grados de secundaria comparten opiniones similares y sitúan la lectura en tercer lugar dentro de sus actividades extras, en tanto que, para el grado

cuarto *escuchar música* representa el tercer lugar en sus actividades más comunes. Juegos didácticos y chatear, respectivamente ocupan los dos últimos lugares entre las actividades favoritas de todos los estudiantes como ayuda a su proceso de aprendizaje del inglés.

Como conclusión del primer campo temático, podemos determinar que las actitudes de los estudiantes hacia la clase son positivas. Dichas actitudes están determinadas por orientaciones puramente instrumentales, seguido categóricamente de orientaciones integrativas, y finalmente, de orientaciones intrínsecas, de menor proporción, pero aun así presentes.

Al comparar los resultados en este estudio con los aportados en el estudio de Manzaneda y Madrid, 1997, en el que describen, entre otros factores, las actitudes hacia la clase de inglés, podemos encontrar una serie de *agentes motivadores* que influyen en las actitudes hacia la clase. Es posible determinar principalmente que dichos *agentes motivadores* son variables que inciden en las actitudes como lo son las actividades de la clase, la formación del docente, la interacción en las clases, así como actividades cotidianas mediáticas o de entretenimiento (*ver películas, escuchar música*). Estos *agentes* resultan siendo motivaciones de tipo extrínseco que ejercen mayor influencia en el proceso de aprendizaje de idioma.

Entre quienes manifiestan actitudes negativas, encontramos que la falta de motivaciones por su parte se debe en gran medida a una falta de preparación del docente y falta de explicación clara en los temas, además de falencias en la metodología a la hora de desarrollar las clases. También quienes manifiestan actitudes negativas afirman que no hay progresión en los temas y por tanto no hay un avance significativo en el aprendizaje, lo cual reduce el interés por un esfuerzo para alcanzar el objetivo.

Autores como Tragant y Muñoz, 2000; Baptista, 1982; Hernández, 2004; Mesonero, 1995, coinciden en que las motivaciones provienen además de fuentes externas que ayudan a determinar las actitudes. Asimismo, Mesonero (1995) señala que la motivación en los procedimientos pedagógicos requiere un interés y esfuerzo por parte del estudiante, y una orientación por parte del maestro, con lo cual, el maestro se convierte en fuente de motivación. La evaluación favorable o desfavorable que los estudiantes experimentan frente a la clase de inglés tiene además un elemento afectivo, esto es, una predisposición hacia la realización o no del objetivo, lo que Scott (1968, citado en Baptista, 1982) llama *Dirección*, que se refiere a sentimientos tanto negativos como positivos; en otros términos, Scott llama *prominencia afectiva* el grado de percepción de carácter afectivo que la persona demuestra hacia el objeto.

Consideramos entonces importante el papel del docente en la motivación de los estudiantes, con respecto al desarrollo de las clases, puesto que, en el contexto escolar, el docente resulta ser influyente principal en las actitudes tanto positivas como negativas de los estudiantes.

6.2. Segundo campo temático: actitudes hacia el docente. En este segundo campo temático se encuentran las preguntas correspondientes a la dimensión de las actitudes orientadas hacia el docente.

Tabla 8. Pregunta 7. El apoyo del profesor facilita mi aprendizaje.

		el apoyo del profesor facilita mi aprendizaje					Total
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Grado 11	Recuento	6	35	161	157	167	526
	% dentro de Grado	1,1%	6,7%	30,6%	29,8%	31,7%	100,0%
	% dentro de el apoyo del profesor facilita mi aprendizaje	19,4%	53,8%	58,8%	52,7%	33,6%	45,2%
4	Recuento	6	1	23	22	135	187
	% dentro de Grado	3,2%	,5%	12,3%	11,8%	72,2%	100,0%
	% dentro de el apoyo del profesor facilita mi aprendizaje	19,4%	1,5%	8,4%	7,4%	27,2%	16,1%
8	Recuento	19	29	90	119	195	452
	% dentro de Grado	4,2%	6,4%	19,9%	26,3%	43,1%	100,0%
	% dentro de el apoyo del profesor facilita mi aprendizaje	61,3%	44,6%	32,8%	39,9%	39,2%	38,8%
Total	Recuento	31	65	274	298	497	1165
	% dentro de Grado	2,7%	5,6%	23,5%	25,6%	42,7%	100,0%
	% dentro de el apoyo del profesor facilita mi aprendizaje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Frente a lo indagado en la pregunta 7, de los que dicen que el apoyo del profesor “siempre” facilita su proceso de aprendizaje, el 27,2% corresponde al cuarto, el 39,2% al grado octavo y el 33,6% al grado once. De los que dicen “casi siempre”, el 7,4% corresponde al grado cuarto, el 39,9% corresponde al grado octavo y el 52,7% corresponde al grado once. De los que dicen “algunas veces”, el mayor porcentaje corresponde a once con el 58,8%, seguido del grado octavo con el 32,8% y por último el grado cuarto con el 8,4%. Aquí se muestran los porcentajes más relevantes. Respecto a los ítems “casi nunca” y “nunca”, encontramos un porcentaje muy bajo.

Los resultados revelan que en el grado cuarto hay mejores actitudes por parte de los estudiantes al considerar que el apoyo del profesor siempre facilita su proceso de

aprendizaje, seguido de las actitudes por parte del grado octavo, mientras que en el grado once se presentan actitudes menos favorables. Dentro de los datos recolectados del grado cuarto, equivalente al 16,1% de la muestra total, el 72,2% dice que el apoyo del profesor “siempre” facilita su proceso de aprendizaje, el 11,8% dice “casi siempre” y el 12,3% dicen “algunas veces”. En cuanto al grado octavo, equivalente al 38,8% de la muestra total, el 43,1% afirma que el apoyo del profesor “siempre” facilita su proceso de aprendizaje, el 26,3% dice “casi siempre” y el 19,9% dice “algunas veces”. En el grado once, equivalente al 45,2% de la muestra total, el 31,7% dice que el apoyo del profesor “siempre” facilita su proceso de aprendizaje, el 29,8% dice “casi siempre” y el 30,6% dice “algunas veces”.

De acuerdo con lo anterior, se podría pensar que los estudiantes del grado cuarto no reconocen en gran medida una dificultad en su aprendizaje pues ven el apoyo del profesor como un aspecto que les facilita su proceso de aprendizaje y es posible que esa facilidad se convierta en una mejor actitud frente al idioma.

Mientras que en el grado cuarto, la gran mayoría de los estudiantes siempre demuestran una actitud positiva hacia el profesor y el apoyo que éste pueda brindarles, en los grados octavo y once, aunque se interesan menos, igual se mantiene una buena actitud, ya que los valores de “casi nunca” y “nunca” son considerablemente bajos. Con esto podemos determinar que el nivel de actitud positiva facilita el aprendizaje y de acuerdo con la edad de los encuestados, el grado cuarto representa mayor facilidad, mientras que en estudiantes encuestados de mayor edad pertenecientes al grado once, aunque se mantenga una actitud favorable, la dificultad es mayor al momento de enfrentarse al proceso de aprendizaje.

Tabla 9. Pregunta 8. – Me gusta como el profesor enseña el inglés.

			Me gusta como el profesor enseña					Total
			Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Grado 11	Recuento		26	44	135	145	176	526
	% dentro de Grado		4,9%	8,4%	25,7%	27,6%	33,5%	100,0%
	% dentro de Me gusta como el profesor enseña		36,6%	60,3%	53,6%	58,0%	33,7%	45,0%
4	Recuento		9	4	13	18	142	186
	% dentro de Grado		4,8%	2,2%	7,0%	9,7%	76,3%	100,0%
	% dentro de Me gusta como el profesor enseña		12,7%	5,5%	5,2%	7,2%	27,2%	15,9%
8	Recuento		36	25	104	87	204	456
	% dentro de Grado		7,9%	5,5%	22,8%	19,1%	44,7%	100,0%
	% dentro de Me gusta como el profesor enseña		50,7%	34,2%	41,3%	34,8%	39,1%	39,0%
Total	Recuento		71	73	252	250	522	1168
	% dentro de Grado		6,1%	6,3%	21,6%	21,4%	44,7%	100,0%
	% dentro de Me gusta como el profesor enseña		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Con respecto a la pregunta 8, podemos decir que en el grado cuarto hay un mayor porcentaje de estudiantes quienes les gusta cómo el profesor enseña en comparación con octavo y once. El 76,3% de los estudiantes de grado cuarto dice que “siempre” le gusta como el profesor enseña, el 44,7% de los estudiantes de grado octavo piensa igual, y tan sólo el 33,5% de los estudiantes de once afirma lo mismo. De los que dicen “casi siempre”, el 9,7% corresponde al grado cuarto, el 19,1% corresponde al grado octavo y el 27,6% corresponde al grado once. En cuanto a los que respondieron “algunas veces”, el 7,0% corresponde al grado cuarto, seguido por el grado octavo con el 22,8%, y el 25,7% correspondiente al grado once.

Cabe recordar que el número total de estudiantes por nivel que realizaron la encuesta es mayor en el grado once, seguido de octavo y finalmente cuarto. A partir de este análisis estadístico, se observan en promedio actitudes muy favorables hacia el gusto por la forma como enseña el profesor. Se puede determinar que hay una mayor tendencia hacia una buena actitud por parte del grado cuarto seguido del grado octavo respecto a la forma como enseña el profesor, mientras que en el grado once, el mayor porcentaje de estudiantes se divide entre los ítems de regular y mayor frecuencia hacia el gusto por la metodología del docente. El grado once, con el mayor número de estudiantes de la muestra total, -526- presenta un porcentaje menor de estudiantes con tendencia a gustarles “siempre” la enseñanza del docente, -33,7%-. No obstante, se puede considerar que hay una disposición de los estudiantes hacia una buena actitud frente al docente. Respecto a los tres grados, se han encontrado actitudes negativas aunque muy pocas de acuerdo con el total de la muestra.

Tabla 10. Pregunta 9. Me intereso por escuchar las explicaciones del profesor.

		Me intereso por escuchar las explicaciones del docente					Total
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Grado 11	Recuento	6	16	100	215	186	523
	% dentro de Grado	1,1%	3,1%	19,1%	41,1%	35,6%	100,0%
	% dentro de Me intereso por escuchar las explicaciones del docente	33,3%	59,3%	53,8%	55,7%	34,4%	45,2%
4	Recuento	5	0	15	31	133	184
	% dentro de Grado	2,7%	,0%	8,2%	16,8%	72,3%	100,0%
	% dentro de Me intereso por escuchar las explicaciones del docente	27,8%	,0%	8,1%	8,0%	24,6%	15,9%
8	Recuento	7	11	71	140	221	450
	% dentro de Grado	1,6%	2,4%	15,8%	31,1%	49,1%	100,0%
	% dentro de Me intereso por escuchar las explicaciones del docente	38,9%	40,7%	38,2%	36,3%	40,9%	38,9%
Total	Recuento	18	27	186	386	540	1157
	% dentro de Grado	1,6%	2,3%	16,1%	33,4%	46,7%	100,0%
	% dentro de Me intereso por escuchar las explicaciones del docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El análisis de la pregunta 9 demuestra que, entre quienes dicen interesarse siempre por escuchar las explicaciones del profesor, el 24,6% corresponde al grado cuarto, el 40,9% corresponde al grado octavo y el 34,4% corresponde al grado once.

El grado cuarto demuestra un mayor porcentaje comparado con los grados octavo y once. El porcentaje de estudiantes de grado cuarto de la totalidad de la muestra es de 15,8% y de ellos el 72,3% dice “siempre” interesarse por escuchar las explicaciones del profesor. El 16,8% dice “casi siempre” y sólo el 8,2% afirma interesarse “algunas veces”. Respecto al grado octavo, equivalente al 38,9% de la muestra total, un 49,1% afirma interesarse “siempre”, el 31,1% dice interesarse “casi siempre” y el 15,8% lo hace “algunas veces”. Mientras que del grado once, equivalente al 45,2% de la muestra total, el porcentaje de estudiantes que “siempre” está interesado es del 35,6%, el 41,1% dice interesarse “casi siempre” y el 19,1% dice interesarse “algunas veces”.

Este análisis indica que el grado cuarto presenta mayor interés por escuchar al profesor, con un promedio significativamente alto respecto de su porcentaje en la muestra. El grado octavo por su parte, demuestra un interés alto entre los ítems de “siempre” y “casi siempre” en relación con su equivalente de la muestra total, y el grado once presenta un promedio relativamente similar al de octavo en comparación con los mismos ítems. Sobre los ítems “casi nunca” y “nunca”, no hay un promedio significativo respecto de los tres grados, es decir es muy bajo.

A partir de este análisis, podemos destacar la percepción y el interés que hay por parte de los tres grados en escuchar las explicaciones del profesor. Se comprueba que hay unas actitudes muy positivas en cuarto, más que en octavo y once, sin decir que en este último haya actitudes negativas considerables. La actitud negativa en los tres grados es

poca, siendo el grado once el que más demuestra actitudes negativas en proporción al total de ellas. En conjunto, no se descartan actitudes negativas hacia las explicaciones del profesor, sin embargo se comprueba claramente que las actitudes en general son muy positivas.

Tabla 11. Pregunta 10. Pienso que lo que el profesor enseña es.

		Pienso que lo que el profesor enseña es						Total
		Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente	Necesario	
Grado 11	Recuento	42	68	222	25	35	102	494
	% dentro de Grado	8,5%	13,8%	44,9%	5,1%	7,1%	20,6%	100,0%
	% dentro de Pienso que lo que el profesor enseña es	56,0%	64,2%	40,9%	43,1%	48,6%	41,0%	44,8
4	Recuento	5	2	94	10	20	45	176
	% dentro de Grado	2,8%	1,1%	53,4%	5,7%	11,4%	25,6%	100,0%
	% dentro de Pienso que lo que el profesor enseña es	6,7%	1,9%	17,3%	17,2%	27,8%	18,1%	16,0%
8	Recuento	28	36	227	23	17	102	433
	% dentro de Grado	6,5%	8,3%	52,4%	5,3%	3,9%	23,6%	100,0%
	% dentro de Pienso que lo que el profesor enseña es	37,3%	34,0%	41,8%	39,7%	23,6%	41,0%	39,3%
Total	Recuento	75	106	543	58	72	249	1103
	% dentro de Grado	6,8%	9,6%	49,2%	5,3%	6,5%	22,6%	100,0%
	% dentro de Pienso que lo que el profesor enseña es	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Referente a la pregunta 10 sobre lo que piensan los estudiantes acerca de lo que el profesor enseña, respecto a los ítems: Malo, Regular, Bueno, Muy Bueno, Excelentes, Necesario, del grado cuarto, equivalente al 16,0% de la muestra total, los porcentajes se dividen en la siguiente tabla:

Tabla 11.1. Pregunta 10. Grado cuarto

Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente	Necesario
2,8%	1,1%	53,4%	5,7%	11,4%	25,6%

El anterior análisis demuestra un alto porcentaje de estudiantes de cuarto que considera Bueno lo que el profesor enseña. Los ítems Excelente y Necesario, muestran otro porcentaje relevante sobre la muestra de grado cuarto, mientras un porcentaje muy mínimo lo considera malo o regular.

En relación con la misma pregunta y los mismos ítems descritos en la tabla anterior, los porcentajes del grado octavo, equivalente al 39,3% de la muestra total se describen en la siguiente tabla:

Tabla 11.2. Pregunta 10. Grado octavo

Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente	Necesario
6,5%	8,3%	52,4%	5,3%	3,9%	23,6%

En este análisis del grado octavo se observa una similitud respecto al grado cuarto acerca de la opinión de los estudiantes; el mayor porcentaje considera Bueno lo que el profesor enseña y el otro porcentaje significativo lo considera Necesario. Lo anterior señala una actitud positiva frente a lo que el profesor enseña.

Referente a la misma pregunta y los mismos ítems, del grado once, equivalente al 44,8% de la muestra total, se definen los porcentajes en la siguiente tabla:

Tabla 11.3. Pregunta 10. Grado once

Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente	Necesario
8,5%	13,8%	44,9%	5,1%	7,1%	20,6%

En esta tabla de grado once se observan casi los mismos resultados respecto de los grados cuarto y octavo. El porcentaje más significativo sigue señalando como “bueno” lo que el profesor enseña y el segundo porcentaje relevante indica que es “necesario” lo que el profesor enseña.

En este análisis sobre lo que el profesor enseña respecto al idioma, los estudiantes de los tres grupos expresan una actitud significativamente buena; con respecto a la muestra, la mitad de cada grupo manifiesta que es “bueno” lo que el profesor enseña, y en segundo lugar manifiestan que es “necesario”. Destacan el interés del maestro por ofrecer una buena explicación y facilitar el buen aprendizaje del idioma, además consideran que la motivación del maestro por ofrecer una buena enseñanza les permite apropiarse de habilidades y competencias que les ayudan a superar las dificultades y les motiva a seguir en su proceso de aprendizaje. Igualmente, consideran que es necesario y fundamental lo que el profesor enseña, pues se refiere a un idioma universal que permite la comunicación y aporta al mejoramiento de la calidad de vida. Los estudiantes destacan también la importancia del idioma para un futuro, ya que ayuda a una mejor preparación académica y posteriormente se pueden presentar mayores oportunidades laborales, o viajes al exterior, de manera que lo consideran como una herramienta instrumental. En contraste, los estudiantes que demuestran una actitud negativa o baja manifiestan que el profesor no presenta avance en los temas o no hay una explicación clara, además del exceso de tareas largas y tediosas. De nuevo, y especialmente en los grados octavo y once, se manifiesta inconformidad que

conlleva a una baja motivación por aprender debido a la poca preparación del profesor en algunos casos, añadida a un carácter de reprensión, lo cual se convierte en desinterés debido a la poca dinámica que el maestro demuestra en la clase. Al mismo tiempo, algunos estudiantes expresan el desinterés por el idioma lo cual se convierte en una actitud negativa; no les gusta, ya sea porque no entienden o porque sienten que no lo necesitan.

Tabla 12. Pregunta 11 – Recurso al profesor por iniciativa propia.

		Recurso al profesor de inglés por iniciativa propia		Total
		Si	No	
Grado 11	Recuento	285	239	524
	% dentro de Grado	54,4%	45,6%	100,0%
	% dentro de Recurso al profesor de inglés por iniciativa propia	39,6%	54,4%	45,3%
4	Recuento	154	29	183
	% dentro de Grado	84,2%	15,8%	100,0%
	% dentro de Recurso al profesor de inglés por iniciativa propia	21,4%	6,6%	15,8%
8	Recuento	280	171	451
	% dentro de Grado	62,1%	37,9%	100,0%
	% dentro de Recurso al profesor de inglés por iniciativa propia	38,9%	39,0%	38,9%
Total	Recuento	719	439	1158
	% dentro de Grado	62,1%	37,9%	100,0%
	% dentro de Recurso al profesor de inglés por iniciativa propia	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto a la pregunta 11, el porcentaje de estudiantes de grado cuarto que recurre al profesor de inglés por iniciativa propia, es significativamente mayor al porcentaje de octavo y al de once respectivamente. De esta manera, en el grado cuarto, equivalente al 15,8% de la muestra total, el 84,2% asegura recurrir al profesor por iniciativa propia; el 15,8% dice que *No* lo hace. En cuanto al grado octavo, equivalente al 38,9% de la muestra total, el 62,1% que *Sí*, mientras que el 37,9% dice que *No*. En el grado once, equivalente al

45,3% de la muestra total, el 54,4% dice que *Sí*, mientras que el 45,6% dice *No* recurrir al profesor.

Podemos observar que en el grado once los valores de *Sí* y *No* son similares, mientras que en cuarto son más los estudiantes que respondieron afirmativamente, lo que nos permite decir que entre mayor es el nivel académico del estudiante, menor es su interés por acudir al profesor con el ánimo de conocer más de la lengua, por lo tanto hay una actitud poco favorable en el grado once para recurrir al profesor por iniciativa propia.

Según el análisis estadístico, sobresalen las actitudes positivas por parte de los estudiantes hacia el profesor. Además de un reconocimiento a sus estrategias de enseñanza; por un lado sobresalen las actividades lúdicas, la buena interacción en clase, la explicación clara del maestro, la calidad de su conocimiento en el idioma, así como la diversión que proporciona en el desarrollo de sus clases. Por otro lado, las actitudes negativas o bajas que se presentan se deben a la falta de una buena metodología del profesor durante las clases, y en ocasiones, al desinterés por parte de los estudiantes por aprender el idioma. Como resultante de este análisis, se comprueba que los estudiantes necesitan de un buen desempeño por parte del profesor para tener actitudes positivas frente al aprendizaje del idioma. El profesor sigue siendo un modelo académico que proporciona motivación a sus estudiantes, es evidente que las actitudes que puedan adoptar los estudiantes frente al aprendizaje van ligadas al buen desempeño del docente. En este sentido, es posible determinar que las actitudes de los estudiantes son principalmente extrínsecas.

De acuerdo con el estudio de Manzaneda y Madrid (1997), acerca de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés, en el que se analizó la influencia de variables como actitudes hacia el profesor, encontramos referentes comunes con respecto a las opiniones de

los estudiantes frente al profesor; al igual que en nuestro estudio, los estudiantes valoran a sus maestros según sus cualidades:

- ❖ *Los que muestran buena capacidad metodológica,*
- ❖ *quienes tienen buen carácter y simpatía,*
- ❖ *los que hacen las clases amenas*
- ❖ *aquellos que se preocupan por los estudiantes.*

En la mayoría de los casos, el profesor es esencial en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. Esto demuestra que los estudiantes destacan una motivación por aprender de tipo extrínseca, en tanto que la buena motivación o actitud que muestran hacia el aprendizaje está dirigida por el buen desempeño del profesor, seguida de una motivación instrumental, pues reconocen que dicho aprendizaje una vez adquirido puede permitirles mejores oportunidades a futuro.

De acuerdo con la información obtenida acerca de las opiniones de los estudiantes, podemos determinar que existe una relación entre el desempeño del profesor y las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje. Acudiendo al concepto de *motivación social* (Montero, 2000), cabe señalar que el profesor es partícipe del contexto social-escolar, de modo que orienta la disposición del sujeto ante el objetivo, en este caso, aprender inglés. Evidentemente, la mejor forma de crear buenas actitudes en los estudiantes sería mejorando ciertas falencias o debilidades que se presentan por parte de los profesores, según criterios de estudiantes. Aunque no ha sido tema principal de nuestra investigación en particular - si lo ha sido de la investigación macro - consideramos pertinente exponer la necesidad existente de responder a las exigencias de los estudiantes que plantean una inconformidad frente al desempeño de algunos profesores. Si bien las opiniones de los estudiantes no dejan de ser subjetivas, creemos que la incidencia de éstas en la información recolectada es un

motivo de cuestionamiento hacia la formación del profesor. El interés por este aspecto radica en el deseo de lograr que los estudiantes sean más activos y participativos y por ende sus actitudes y expectativas sean mayores durante su experiencia académica. En este sentido podemos determinar que los profesores son responsables de proporcionar motivos, como lo afirma Kelly, (1982, en Mesonero, 1995) creemos que dichos motivos deberán provenir de algunos de los factores inherentes al contexto escolar, siendo el profesor uno de los factores. Éste deberá *estimular* la voluntad de aprender e impulsar al estudiante hacia una actividad, en este caso hacia el logro del aprendizaje del idioma.

Mesonero también plantea que la motivación es un proceso de *inducción de motivos* que ayudan y promueven el aprendizaje y la conducta. Creemos igualmente que dicho proceso debe provenir de alguien en particular – la familia, los amigos, entre otros -.

Desde lo que podemos percibir mediante este estudio, es necesario que el profesor, como inspirador de tal proceso, impulse y estimule la participación del estudiante, teniendo en cuenta que la mayoría de las metodologías desarrolladas en nuestro contexto escolar de básica y media conduce a que las clases sean dirigidas principalmente por el profesor.

6.3. **Tercer campo temático. Actitudes hacia el inglés.** En este tercer apartado se analizan las respuestas a las preguntas sobre actitudes hacia el inglés.

Tabla 13. Pregunta 12. Considero importante practicar el inglés.

			Considero importante practicar el inglés					Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	ni de acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Grado 11	Recuento	7	5	25	177	310	524	
	% dentro de Grado	1,3%	1,0%	4,8%	33,8%	59,2%	100,0%	
	% dentro de Considero importante practicar el inglés	29,2%	41,7%	36,8%	46,8%	45,4%	45,0%	
4	Recuento	6	3	3	41	133	186	
	% dentro de Grado	3,2%	1,6%	1,6%	22,0%	71,5%	100,0%	
	% dentro de Considero importante practicar el inglés	25,0%	25,0%	4,4%	10,8%	19,5%	16,0%	
8	Recuento	11	4	40	160	240	455	
	% dentro de Grado	2,4%	,9%	8,8%	35,2%	52,7%	100,0%	
	% dentro de Considero importante practicar el inglés	45,8%	33,3%	58,8%	42,3%	35,1%	39,1%	
Total	Recuento	24	12	68	378	683	1165	
	% dentro de Grado	2,1%	1,0%	5,8%	32,4%	58,6%	100,0%	
	% dentro de Considero importante practicar el inglés	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

De acuerdo con lo planteado en la pregunta 12, respecto a quienes están “totalmente de acuerdo” en que practicar inglés es importante, el 19,5% corresponde al grado cuarto, el 35,1% corresponde al grado octavo y el 45,4% corresponde al grado once. De aquellos que dicen estar “de acuerdo”, el 10,8% corresponde al grado cuarto, el 42,3% al grado octavo y el 46,8% al grado once. De los que dicen “no estar de acuerdo” Ni en “desacuerdo”, el 4,4% corresponde al grado cuarto, el 58,8% al grado octavo, y el 36,8% corresponde al grado once. Cabe decir que, aunque los valores de “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” tienen poco porcentaje, también son mencionados en algunos casos.

En cuarto hay un mayor porcentaje de estudiantes que considera importante aprender inglés, seguido por el grado once, mientras que el grado octavo presenta un

porcentaje menor. Dentro de los datos recolectados por parte del grado cuarto, equivalente al 16,0% de la muestra total, el 71,5% dice estar “totalmente de acuerdo”, el 22,0% dice estar “de acuerdo” y el 1,6% dice no estar “de acuerdo” ni “en desacuerdo” y los estudiantes que dicen estar “totalmente en desacuerdo” representan tan sólo un porcentaje del 3,2%. En cuanto al grado octavo, equivalente al 39,1% de la muestra total, el 52,7% afirma estar “totalmente de acuerdo”, el 35,2% dice estar “de acuerdo” y el 8,8% dice no estar “de acuerdo” ni “en desacuerdo”. En el grado once, equivalente al 45,0% de la muestra total, el 59,2% dice estar “de acuerdo”, el 33,8% dice estar “de acuerdo” y el 4,8% dice no estar “de acuerdo” ni “en desacuerdo”.

Referente al grado cuarto, casi la totalidad de los estudiantes considera importante la práctica del inglés. Respecto a los grados octavo y once, las consideraciones de los estudiantes están más divididas entre los ítems “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, lo cual demuestra que los estudiantes reconocen la importancia de la práctica del inglés para lograr el desarrollo de habilidades apropiadas para su manejo. Por consiguiente, podemos señalar que los estudiantes muestran una actitud positiva, teniendo en cuenta que los valores relacionados con los ítems “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” son significativamente bajos.

Cabe también anotar que “totalmente de acuerdo” fue el ítem más relevante en los tres grados, con porcentajes significativamente altos respecto a los demás. Esto demuestra varias cosas. Primero, que la instrumentalidad del idioma es sumamente relevante y significativa al momento de aprender una lengua. Segundo, que la necesidad creciente del inglés debido a la globalización, a las tecnologías de la comunicación y los medios de comunicación, es un aspecto de interés en los estudiantes de todos los grados. El inglés no es sólo una materia más de colegio sino una realidad fáctica y presente en muchos aspectos

de la vida. Y finalmente, el reconocimiento de la importancia de practicar el inglés para aprenderlo y no sólo “aprenderlo” para poder hablar. Tres aspectos entrelazados, derivados de motivaciones en común para todos los estudiantes encuestados.

Tabla 14. Pregunta 13. Estoy convencido de que puedo aprender inglés.

		Estoy convencido de que puedo aprender inglés					Total
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo Ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Grado 11	Recuento	8	2	25	135	353	523
	% dentro de Grado	1,5%	,4%	4,8%	25,8%	67,5%	100,0%
	% dentro de Estoy convencido de que puedo aprender inglés	30,8%	25,0%	46,3%	46,6%	45,4%	45,3%
4	Recuento	6	1	2	33	141	183
	% dentro de Grado	3,3%	,5%	1,1%	18,0%	77,0%	100,0%
	% dentro de Estoy convencido de que puedo aprender inglés	23,1%	12,5%	3,7%	11,4%	18,1%	15,8%
8	Recuento	12	5	27	122	283	449
	% dentro de Grado	2,7%	1,1%	6,0%	27,2%	63,0%	100,0%
	% dentro de Estoy convencido de que puedo aprender inglés	46,2%	62,5%	50,0%	42,1%	36,4%	38,9%
Total	Recuento	26	8	54	290	777	1155
	% dentro de Grado	2,3%	,7%	4,7%	25,1%	67,3%	100,0%
	% dentro de Estoy convencido de que puedo aprender inglés	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Con respecto a la pregunta 13, sobre si los estudiantes están convencidos de que pueden aprender inglés, de los que dicen estar “totalmente de acuerdo”, el 18,1% corresponde al grado cuarto. El 36,4% corresponde el grado octavo, y el 45,4% corresponde al grado once. Sobre los que dicen estar “de acuerdo”, el 11,4% corresponde al grado cuarto, el 42,1% corresponde al grado octavo, y el 46,6% corresponde al grado once. Sobre los que dicen no

estar “de acuerdo” ni “en desacuerdo”, el 3,7% corresponde al grado cuarto, el 50,0% corresponde al grado octavo, y el 46,3% corresponde al grado once. Sólo un promedio en los tres grupos del 3,0% aproximadamente asegura estar “totalmente en desacuerdo”.

El porcentaje del grado cuarto es equivalente al 15,8% de la muestra total. En el grado cuarto, de los que dicen estar convencidos de que pueden aprender inglés, el 77,0% dice estar “totalmente de acuerdo”, el 18,0% dice estar “de acuerdo”, y sólo el 1,1%, demuestra una neutralidad frente a la pregunta. En cuanto al grado octavo, el equivalente de la muestra total es del 38,9%. De los que dice estar convencidos de que pueden aprender inglés, el 63,0% dice estar “totalmente de acuerdo”, 27,2% dice “estar de acuerdo”, y sólo el 6,0% demuestra una neutralidad frente a la pregunta. Referente al grado once, el 45,3% corresponde al total de la muestra. De ellos, el 67,5% dice estar “totalmente de acuerdo”, el 25,8% dice estar “de acuerdo”, y sólo el 4,85% demuestran neutralidad al respecto.

Lo anterior muestra una actitud significativamente positiva respecto al tema en los tres grados. No hay diferencias relevantes puesto que casi el total de la muestra en los tres grados manifiesta una convicción hacia la posibilidad de aprender inglés. Quienes presentan menos convencimiento son los grados octavo y once; no obstante el porcentaje es muy reducido en comparación con quienes tiene mayor convencimiento. No descartamos posible desinterés o falta de convicción frente a lo indagado, lo que sucede es que la variable de actitud negativa presente en el análisis total está sujeta al porcentaje promedio de quienes manifiestan, ya sea no estar convencidos de aprender el idioma, o no tener interés por ello. Dicho porcentaje ha sido considerablemente bajo. En general, consideramos que los estudiantes están conscientes de sus propias capacidades y así lo expresan, por lo tanto cabe decir que tienen una buena motivación, la cual puede llegar a tener cierto valor para ellos mismos, y ser de tipo intrínseco, en tanto que son ellos quienes,

mediante sus capacidades, creen posible alcanzar el objetivo. Aun cuando no es posible conocer a ciencia cierta hasta dónde llegan sus intereses o sus esfuerzos en el deseo de aprender, podemos determinar que sí hay una motivación personal, de su propia convicción, que los lleva a pensar que pueden aprender el idioma. Igualmente consideramos que dichas motivaciones o convicciones están sujetas además a valores instrumentales hacia el aprendizaje del idioma; estos valores tanto intrínsecos como instrumentales atribuidos por sus deseos e intereses pueden presentarse simultáneamente en ellos, y por ello creemos posible que presenten diversas motivaciones hacia un mismo propósito.

Tabla 15. Pregunta 14. Estoy motivado a aprender inglés.

			Estoy motivado a aprender inglés		Total
			Si	No	
Grado 11	Recuento		472	50	522
	% dentro de Grado		90,4%	9,6%	100,0%
	% dentro de Estoy motivado a aprender inglés		44,4%	51,0%	44,9%
4	Recuento		179	7	186
	% dentro de Grado		96,2%	3,8%	100,0%
	% dentro de Estoy motivado a aprender inglés		16,8%	7,1%	16,0%
8	Recuento		413	41	454
	% dentro de Grado		91,0%	9,0%	100,0%
	% dentro de Estoy motivado a aprender inglés		38,8%	41,8%	39,1%
Total	Recuento		1064	98	1162
	% dentro de Grado		91,6%	8,4%	100,0%
	% dentro de Estoy motivado a aprender inglés		100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto a la pregunta 14, el porcentaje de estudiantes que consideran estar motivados a aprender inglés es significativamente alto en todos los grados. Referente al grado cuarto, equivalente al 16,0% de la muestra total, el 96,2% asegura “Sí” estar motivado a aprender inglés, mientras que el 3,8% dice “No” estar motivado. En cuanto al grado octavo, equivalente al 39,1% de la muestra total, el 91,6% dice que “Sí”, mientras que el 8,4% dice

que “No”. En el grado once, equivalente al 44,9% de la muestra total, el 90,4% dice que “Sí”, mientras que el 9,6% dice que “No”.

Podemos observar que en los tres grados los valores son similares, y corresponden a una actitud muy positiva, lo que nos permite decir que la motivación personal del estudiante no está condicionada por el nivel académico del mismo, sino por intereses como los mencionados anteriormente en el análisis, es decir, intereses intrínsecos, instrumentales y muy posiblemente, extrínsecos. Estos últimos pueden estar asociados con el planteamiento de Kelly (1982), quien asegura que toda conducta y aprendizaje deben obedecer a algún tipo de motivación. En el caso de los estudiantes, está comprobado mediante estudios como el de Manzaneda y Madrid (1997), que la familia en ocasiones representa una fuente de influencia de motivación. Otra variable considerada fuente de motivación es el contexto cultural y social; los amigos, el colegio, incluso ciertas motivaciones adquiridas a partir de experiencias escolares con docentes, permiten a los estudiantes determinar sus motivaciones con el fin de lograr cierto objetivo.

Tabla 16. Pregunta. 15. Mi actitud frente al inglés.

		Mi actitud hacia el inglés es					Total
		Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente	
Grado 11	Recuento	24	86	296	23	72	501
	% dentro de Grado	4,8%	17,2%	59,1%	4,6%	14,4%	100,0%
	% dentro de Mi actitud hacia el inglés es	38,1%	45,7%	45,1%	34,3%	55,8%	45,4%
4	Recuento	5	23	107	18	20	173
	% dentro de Grado	2,9%	13,3%	61,8%	10,4%	11,6%	100,0%
	% dentro de Mi actitud hacia el inglés es	7,9%	12,2%	16,3%	26,9%	15,5%	15,7%
8	Recuento	34	79	253	26	37	429
	% dentro de Grado	7,9%	18,4%	59,0%	6,1%	8,6%	100,0%
	% dentro de Mi actitud hacia el inglés es	54,0%	42,0%	38,6%	38,8%	28,7%	38,9%
Total	Recuento	63	188	656	67	129	1103
	% dentro de Grado	5,7%	17,0%	59,5%	6,1%	11,7%	100,0%
	% dentro de Mi actitud hacia el inglés es	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Respecto a la pregunta 15, sobre la actitud frente al inglés en relación con los ítems: Mala, Regular, Buena, Muy Buena, Excelente, en el grado cuarto, equivalente al 15,7% de la muestra total, los porcentajes se dividen en la siguiente tabla:

Tabla 16.1. Pregunta 15

Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
2,9%	13,3%	61,8%	10,4%	11,6%

Los resultados descritos en la tabla anterior indican que en el grado cuarto, la mayoría de los estudiantes mantiene una actitud en promedio “buena”, respecto de los otros ítems. Un 13,3% de cuarto demuestra una actitud “regular”, mientras que un promedio del 22% de ellos considera su actitud como “muy buena” y “excelente”.

Sobre la misma pregunta y sobre los mismos ítems descritos en la tabla anterior, los porcentajes referentes al grado octavo, equivalente al 38,9% de la muestra total se describen de la siguiente manera:

Tabla 16.2. Pregunta 15

Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
7,9%	18,4%	59,0%	6,1%	8,6%

En esta tabla igualmente aparece un porcentaje mayor de estudiantes que considera su actitud como “buena”, seguido de un porcentaje considerable que dice tener una actitud “regular”, equivalente a un 18,4%. Por otra parte “excelente” y “muy buena” presentaron valores de tan sólo 8,6% y 6,1% respectivamente.

Referente a la misma pregunta y los mismos ítems, del grado once, equivalente al 45,4% de la muestra total, se definen los porcentajes en la siguiente tabla:

Tabla 16.3

Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
4,8%	17,2%	59,1%	4,6%	14,4%

Igualmente, el grado once muestra un promedio alto de estudiantes con una actitud “buena”, un segundo promedio significativo considera su actitud como “regular” y un tercer promedio no menos significativo dice tener una actitud “excelente”.

En conjunto, el resultado de este análisis sobre la actitud hacia el inglés por parte de los grados cuarto, octavo y once, muestra una tendencia a considerar su actitud como “buena”, en primer lugar, seguido de una tendencia a considerarla “regular” y en tercer lugar, “excelente”.

De acuerdo con lo planteado desde la Psicología Social (Fasce, 2004), con respecto a los tres *componentes* en la actitud, podemos determinar que los estudiantes en este estudio presentan en su mayoría *componentes* de tipo *cognoscitivo* y *emocional*, los cuales describen tanto el pensamiento y la percepción, como las ideas y emociones que tienen los estudiantes frente al inglés.

Es posible determinar esos dos componentes presentes en las actitudes positivas frente al inglés ya que los estudiantes expresan empatía con lo que el maestro les enseña, expresan un gusto hacia el idioma y se sienten motivados a aprender, dicen prestar atención en clase y participar activamente en las diferentes actividades. Además ellos sienten placer

al aprender otro idioma y lo consideran importante para su futuro. Algunos se motivan gracias a la enseñanza impartida por el maestro, otros, aun cuando dicen no estar de acuerdo con la enseñanza del maestro o con su metodología, dicen sentirse motivados o interesados por aprenderlo y poder desarrollar competencias en su proceso académico.

En cuanto al tercer componente que se le atribuye a las actitudes – el conductual – nos resulta limitante poder describirlo puesto que nuestra investigación no ha seguido una observación regular dentro de dicho contexto para determinar la conducta de los estudiantes. No podemos afirmar a ciencia cierta si los componentes cognoscitivo y emocional permitirán la realización del objetivo al que se disponen llegar los estudiantes en su contexto escolar; sin embargo creemos que el índice de motivación favorable que presentan los estudiantes se podría dirigir hacia un resultado positivo en sus metas.

Por su parte, los estudiantes que manifiestan una actitud regular o negativa, son conscientes de que esto se debe a una falta de atención y concentración en clase; dicen aburrirse porque no entienden. Algunos dicen que su actitud es baja debido a que no tienen un buen manejo del idioma, a pesar de ello dicen estar motivados y reconocen la importancia de aprenderlo. Allí de nuevo influye en su actitud el tipo de enseñanza o la calidad de ella por parte de los maestros.

Otros estudiantes en ocasiones asumen que su actitud está ligada al conocimiento que tienen del idioma, a su nivel o capacidad para manejarlo, es decir creen que la actitud es el grado o nivel de conocimiento que poseen acerca del idioma, por lo tanto describen su actitud como baja o negativa.

En general, hay una actitud positiva frente al inglés, aun cuando a algunos estudiantes no les gusta la enseñanza que reciben en el colegio, manifiestan interés y deseo por aprenderlo. Tanto positiva como negativamente, los componentes cognoscitivo y emocional, determinan la tendencia de sus actitudes.

Además de ello, diferentes factores influyen en las definiciones de sus actitudes; una vez más prevalece el valor instrumental que se le da al idioma, seguido por el valor intrínseco.

Tabla 17. Pregunta 16. Considero útil aprender inglés.

			Considero útil aprender inglés		Total
			Si	No	
Grado 11	Recuento		514	10	524
	% dentro de Grado		98,1%	1,9%	100,0%
	% dentro de Considero útil aprender inglés		45,4%	29,4%	45,0%
4	Recuento		181	6	187
	% dentro de Grado		96,8%	3,2%	100,0%
	% dentro de Considero útil aprender inglés		16,0%	17,6%	16,0%
8	Recuento		436	18	454
	% dentro de Grado		96,0%	4,0%	100,0%
	% dentro de Considero útil aprender inglés		38,5%	52,9%	39,0%
Total	Recuento		1131	34	1165
	% dentro de Grado		97,1%	2,9%	100,0%
	% dentro de Considero útil aprender inglés		100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto a la pregunta 16, el porcentaje de estudiantes que considera útil aprender inglés es significativamente alto en todos los grados. Así, en el grado cuarto, equivalente al 16,0% de la muestra total, el 96,8% asegura que *Sí* considera útil aprender inglés, mientras que el 3,2% dice *No* considerarlo útil. En cuanto al grado octavo, equivalente al 39,0% de la muestra total, el 96,0% dice que “*Sí*”, mientras que el 4,0% dice que “*No*”. En el grado

once, equivalente al 45,0% de la muestra total, el 98,1% dice que “Sí”, mientras que el 1,9% dice que “No”.

Los resultados en los tres grados escolares determinan valores similares frente a una consideración hacia el idioma de carácter instrumental; igualmente, esta consideración colectiva refleja una actitud muy positiva que nos permite determinar que la utilidad que se espera darle al idioma es una fuente de motivación para alcanzar el objetivo. Las respuestas sustentan el valor *instrumental* que proporciona mayor interés en los estudiantes para aprender inglés, seguido de un valor intrínseco e integrativo.

Cada grupo de estudiantes presenta varios tipos de motivaciones para sustentar su respuesta.

En primer lugar, los estudiantes de grado cuarto, dan razones más integrativas e intrínsecas, que los estudiantes de grados octavo y once, quienes demuestran una motivación mucho más instrumental. La gran mayoría de los estudiantes de cuarto, expresa motivaciones intrínsecas principalmente; la respuesta en ellos más significativa es porque *les gusta*, seguido de otras razones como viajar y conocer otros países, y tan sólo unos pocos mencionan que el inglés podría llegar a ser útil para conseguir un trabajo.

En segundo lugar, la gran mayoría de los estudiantes del grado octavo considera que aprender inglés les puede ser útil para tener una estabilidad económica, una cantidad menor de estudiantes asegura que el inglés es útil para ser buenos profesionales y conseguir buenos trabajos, y sólo algunos expresan la utilidad del idioma para viajar al exterior.

En tercer lugar, los estudiantes del grado once, son quienes tienen una visión más amplia de una realidad económica y laboral inmediata, y debido a esto sus respuestas son,

en su gran mayoría, en función de una motivación instrumental. Gran parte de ellos atribuye la utilidad del inglés para conseguir un buen trabajo. Otra parte de ellos lo considera útil para estudiar en una universidad en el extranjero, y sólo muy pocos estudiantes expresan la utilidad del inglés para viajar con el fin de conocer otras culturas u otros idiomas.

Tabla 18. Pregunta 17. El inglés para mi es una lengua necesaria.

		El inglés para mi es una lengua necesaria					Total
		Innecesaria	Poco Necesaria	Ni innecesaria ni necesaria	Necesaria	Muy necesaria	
Grado 11	Recuento	2	6	13	169	333	523
	% dentro de Grado	,4%	1,1%	2,5%	32,3%	63,7%	100,0%
	% dentro de El inglés para mi es una lengua necesaria	15,4%	21,4%	37,1%	48,4%	44,9%	44,8%
4	Recuento	6	9	1	48	123	187
	% dentro de Grado	3,2%	4,8%	,5%	25,7%	65,8%	100,0%
	% dentro de El inglés para mi es una lengua necesaria	46,2%	32,1%	2,9%	13,8%	16,6%	16,0%
8	Recuento	5	13	21	132	286	457
	% dentro de Grado	1,1%	2,8%	4,6%	28,9%	62,6%	100,0%
	% dentro de El inglés para mi es una lengua necesaria	38,5%	46,4%	60,0%	37,8%	38,5%	39,2%
Total	Recuento	13	28	35	349	742	1167
	% dentro de Grado	1,1%	2,4%	3,0%	29,9%	63,6%	100,0%
	% dentro de El inglés para mi es una lengua necesaria	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Con respecto al análisis de la pregunta 17, sobre si el inglés es una lengua “necesaria”, de los estudiantes que dicen que es “muy necesaria”, el 16,6% corresponde al grado cuarto, el 38,5% corresponde al grado octavo, el 44,9% corresponde al grado once. De los que dicen que es “necesaria”, el 13,8% corresponde al grado cuarto, el 37,8% corresponde al grado

octavo, y el 48,4% corresponde al grado once. De los que dicen que no es “necesaria” ni “innecesaria”, sólo el 2,9% corresponde al grado cuarto, el 60,0% corresponde al grado octavo, y el 37,1% corresponde al grado once.

El porcentaje del grado cuarto es equivalente al 16,0% del total de la muestra. En el grado cuarto, de los que dicen que el inglés es una lengua necesaria, el 65,8% la considera “muy necesaria”, el 25,7% la considera “necesaria”, y tan sólo un promedio del 3,9% la consideran entre poco “necesaria” e “innecesaria”. En cuanto al grado octavo equivalente al 39,2% muestra total, sobre la misma consigna, el 62,6% la considera “muy necesaria”, el 28,9% considera que es “necesaria”, y sólo el 4,6% considera que no es “ni necesaria” “ni innecesaria”. Finalmente, del grado once equivalente al 44,8% del total de la muestra, el 63,7% considera que es “muy necesaria”, el 32,3% consideran que es “necesaria”, y sólo el 2,5% considera que no es ni “necesaria”, ni “innecesaria”.

De los tres grados correspondientes a cuarto, octavo y once, un porcentaje significativamente alto manifiesta que es “muy necesario” o “necesario” el inglés, Entre sus argumentos al respecto están:

- *Es un idioma universal:* gran parte del mundo habla inglés, por lo tanto lo consideran necesario para comunicarse con otras personas y conocer otras culturas.
- *Es necesario en nuestro país:* manifiestan que en la actualidad se exige en la mayoría de los trabajos.

- *Permite tener mayores oportunidades:* abre puertas, tanto en nuestro país como en el exterior, les ofrece oportunidades laborales y de estudio en lugares de habla inglesa.
- *Para viajar al exterior:* ya sea para buscar empleo, estudiar una determinada carrera o para conocer países y otras culturas.
- *Para comunicarse con extranjeros que llegan a nuestro país.*
- *Necesario para un futuro:* a nivel laboral, y de estudios universitarios, y como sinónimo de progreso y desarrollo profesional y personal.
- *Para realizar estudios profesionales:* tanto a nivel nacional como internacional.
- *Obtener mejores conocimientos en el idioma.*

En conjunto, los resultados indican que los estudiantes consideran necesario el inglés, como factor primordial, para obtener un empleo destacado, para establecer contacto con extranjeros o para viajar a otro país de habla inglesa, ya sea a estudiar o a vivir allí. Sólo algunos manifiestan que el idioma no es necesario o les resulta indiferente; aun cuando dicen no gustarle lo suficiente para aprenderlo, no obstante reconocen que puede ser necesario en el futuro. Otros, además de asegurar que es necesario, muestran placer o deseo por aprenderlo. De nuevo el análisis de las respuestas nos indica que las motivaciones que determinan las actitudes por parte de los estudiantes están compuestas por factores intrínsecos, integrativos y más esencialmente instrumentales, puesto que se dan varias razones por las cuales el idioma es visto como necesario.

Con respecto a las actitudes hacia el inglés, podemos concluir que el valor esencial que le otorgan al inglés es instrumental, además del valor integrativo, seguido de un valor intrínseco, con los cuales determinan tanto la importancia, convicción y motivación para aprender inglés, como la utilidad y necesidad de aprenderlo. Los resultados en esta investigación sustentan la teoría de Fishbein y Ajzen (1980) sobre de la acción razonada; refiriéndose a los procesos de formación y cambio de actitudes que pueden determinarse en una persona al momento de dirigir sus acciones hacia el logro una meta propuesta. Esta teoría sostiene que, a partir de ciertos componentes como *Variables externas* (características demográficas: edad, sexo, estatus socio-económico, nivel cultural; rasgos de la personalidad), *creencias, actitudes, normas subjetivas (percepciones hacia una conducta, orientadas por otros sujetos), intenciones, y conductas*, es posible determinar la disposición de las personas – en este caso los estudiantes – hacia el aprendizaje del inglés. Dicha teoría afirma además que la actitud es el producto y resumen de todas las experiencias con respecto al objeto. De manera que, a partir de la percepción de los estudiantes frente a la representación del aprendizaje del inglés en nuestro contexto, sus actitudes inducen a verlo de una misma forma, o a considerarlo desde la utilidad o necesidad social, con lo cual sus actitudes apuntan hacia la formación de un mismo criterio; las actitudes de los estudiantes conllevan a considerar el inglés como un instrumento de gran utilidad esencialmente laboral en nuestra sociedad. Especialmente en las instituciones con estudiantes de bajos recursos, estos demostraban de cierta manera un deseo mayor de tener un buen trabajo y mejorar su calidad de vida. Por esta razón, los estudiantes asocian la capacidad de hablar inglés como una herramienta útil e incluso necesaria para conseguir un buen trabajo, el cual los ayudaría a cumplir esta meta. También cabe resaltar que, como pudimos observar en la tabla 18, los estudiantes del grado once fueron quienes tuvieron un

mayor porcentaje en la respuesta “muy necesaria”, lo que nos lleva a pensar que la edad es una vez más un factor influyente en las motivaciones instrumentales. De acuerdo con los estudiantes de los grados, octavo y once, ellos ven un futuro académico con fines laborales. En vista de la globalización, es posible que los estudiantes perciban mayores oportunidades de mejorar su calidad de vida si están preparados, en este caso, con un conocimiento en una lengua que predomina en el ámbito económico, proveniente de los avances tecnológicos y el mercado laboral extranjero.

Respecto al valor integrativo otorgado al inglés, los estudiantes demuestran interés por integrarse a la cultura meta, ya sea viajando a estudiar o a vivir en dicha cultura. En ocasiones el viajar a otro país continúa siendo una necesidad instrumental, en tanto que lo que se busca es una mejor estabilidad laboral por parte de las personas en nuestro país. En segundo plano se presenta un interés por aprender a comunicarse con hablantes nativos, con quienes vienen a nuestro país o en caso de estar en un país de habla inglesa. De nuevo relacionamos este estudio con el de Manzaneda y Madrid (1997), quienes determinan en su estudio *agentes motivadores* de tipo *integrativo* como el deseo de vivir en países de habla inglesa e integrarse a dichas culturas.

Por otro lado está el valor intrínseco que se presenta en las actitudes de los estudiantes con relación al aprendizaje del inglés. Esta característica de motivaciones que guían sus actitudes es propia de los estudiantes más jóvenes, en este caso, estudiantes del grado cuarto. En ellos se puede comprobar más el deseo de aprender que la necesidad y por ello referencian su actitud con un deseo interno por aprender ya sea porque les parece *chévere* o porque les gusta el idioma. Estos resultados muestran una relación de motivaciones de tipo intrínsecas con la edad de los aprendices; en los estudiantes más jóvenes la motivación es intrínseca, en cambio en los estudiantes mayores – de los grados

octavo y once – sus motivaciones son más instrumentales y extrínsecas. El estudio de Tragant y Muñoz (2000), sostiene los hallazgos de este análisis en el cual la actitud positiva de los estudiantes más jóvenes se debía a orientaciones de naturaleza intrínseca, mientras los estudiantes mayores expresaban una mayor orientación instrumental y extrínseca en sus motivaciones. El estudio citado se destacó, entre otros hallazgos, por la orientación instrumental como motivación predominante en estudiantes mayores de 12 años. Estos estudiantes presentaban una orientación hacia una motivación instrumental, mientras que los estudiantes de menor edad mostraban una mayor motivación de naturaleza más intrínseca.

Finalmente, destacamos una actitud positiva por parte de los tres grados frente al aprendizaje del inglés; demuestran estar convencidos de poder llevar a cabo dicho aprendizaje, las motivaciones que giran en torno a sus convicciones están orientadas por valores de tipo intrínseco, extrínseco e instrumental, siendo este último el valor más significativo respecto a la muestra total de estudiantes. Haciendo referencia al concepto de Alcón (2008) “La motivación instrumental lleva a los aprendices a estudiar una lengua pensando en la utilidad que a corto o largo plazo pueden obtener.” (p.78).

6.4. Cuarto campo temático. Actitudes y expectativas de los estudiantes. Este campo temático está dirigido hacia el análisis de las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el PNB.

Pregunta 18 ¿Qué sabe usted acerca del Programa Nacional de Bilingüismo?

El Programa Nacional de Bilingüismo, eje central de este trabajo de investigación es conocido en el ámbito académico por docentes y directivos. Sin embargo como podemos constatar en los datos recolectados, la gran mayoría de los estudiantes desconocen completamente las políticas educativas propuestas y los alcances que se esperan alcanzar con un proyecto de esta amplitud. Sólo unos pocos estudiantes aseguran haber oído algo acerca del programa, pero no manifiestan argumento alguno que considere que en realidad lo conocen. Otros estudiantes manifiestan su conocimiento a partir de una breve citación como referencia al Programa, presentada en la encuesta realizada. En general se desconoce del tema o no hay claridad en los objetivos planteados por el MEN. Por esta razón, no generamos una estadística ni análisis en particular respecto a la pregunta 18, considerando que no hubo respuestas significativas por parte de la muestra total de encuestados.

Tabla 19. Pregunta19. Pienso que el MEN hace una buena labor para lograr la meta.

		considero que el ministerio hace una buena labor para alcanzar esa meta			Total
		No se	Si	No	
Grado 11	Recuento	226	205	80	511
	% dentro de Grado	44,2%	40,1%	15,7%	100,0%
	% dentro de considero que el ministerio hace una buena labor para alcanzar esa meta	48,6%	36,2%	80,8%	45,2%
4	Recuento	76	102	6	184
	% dentro de Grado	41,3%	55,4%	3,3%	100,0%
	% dentro de considero que el ministerio hace una buena labor para alcanzar esa meta	16,3%	18,0%	6,1%	16,3%
8	Recuento	163	260	13	436
	% dentro de Grado	37,4%	59,6%	3,0%	100,0%
	% dentro de considero que el ministerio hace una buena labor para alcanzar esa meta	35,1%	45,9%	13,1%	38,5%
Total	Recuento	465	567	99	1131
	% dentro de Grado	41,1%	50,1%	8,8%	100,0%
	% dentro de considero que el ministerio hace una buena labor para alcanzar esa meta	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Respecto a la pregunta 19, sobre si los estudiantes consideran que el MEN está haciendo una buena labor para alcanzar las metas del PNB, en el grado cuarto equivalente a 16,3% de la muestra total, el 3,3% dice que “No”, el 55,4% dice que “Si”, y el 41,3% dice que “No sabe”. Respecto al grado octavo equivalente al 38,5% de la muestra total, hay un porcentaje del 3,0% que dice que “No”, el 59,6% dice que “Si”, y el 37,4% dice que “No sabe”. En cuanto al grado once equivalente al 45,2% de la muestra total, hay un porcentaje del 15,7%, que dice que “No”, el 40,1% dice que “Si”, y el 44,2% dice que “No” sabe al respecto.

El anterior resultado demuestra una actitud positiva frente al PNB aun cuando se comprobó que la muestra de estudiantes de la investigación no conoce claramente los parámetros del PNB. No obstante, se puede notar una actitud positiva en general; algunos criterios por parte de los estudiantes resaltan la labor del MEN como un apoyo a la educación de los estudiantes, expresan que es algo bueno para el país, y entre sus expectativas manifiestan que ayudará a mejorar el nivel educativo, a mejorar en el futuro, a reducir la ignorancia y a mejorar el empleo en el país, entre otros. Se puede constatar una relación entre actitudes y expectativas; quienes muestran actitudes positivas frente a inglés, desean aprender inglés, o se interesan por aprenderlo durante sus estudios, expresan expectativas positivas frente al programa. En relación con los que presentan actitudes bajas frente al aprendizaje, no expresan mayor interés o no presentan expectativas algunas, ya sea porque se dé un buen desarrollo del PNB o porque les motive pensar que es posible que dicho programa se lleve a cabo. Sin embargo entre quienes demuestran actitudes positivas, hay quienes afirman que no es posible mientras no se proveen recursos que complementen el aprendizaje.

Por parte del grado cuarto, quienes consideran buena dicha labor, afirman que ayuda a los niños a ser más inteligentes, los motiva a aprender, y que el MEN está interesado en

que los niños aprendan, así como hay gente que quiere aprender. Además de que sirve para una mejor vida, y por lo tanto piensan que dicha labor es buena.

En relación con el grado octavo, existe una diferencia de criterios. Entre quienes aseguran que es una buena labor afirman lo siguiente:

- *Es una buena idea.*
- *El país debería hablar una lengua extranjera.*
- *Es bueno que la gente sobresalga.*
- *Es una buena meta, ya que ello permite oportunidades de salir adelante.*
- *Es bueno que alguien se preocupe por la educación.*
- *Es bueno para un mejor futuro.*
- *El país crecería económicamente, entre otros.*

Por otra parte, quienes dicen que no hay una buena labor – en general estos criterios están asociados con la actitud negativa de los estudiantes frente al aprendizaje – manifiestan algunos criterios como los siguientes:

- *No hay facilidad para aprenderlo.*
- *No saben de que se trata y por ello no pueden dar una consideración pertinente.*
- *El programa no se ha difundido correctamente.*
- *Es necesario más intensidad, entre otros.*

En el grado Once se presenta una diferencia de criterios similar. Entre los estudiantes que aprueban la labor del MEN se presentan los siguientes criterios:

- *Con este programa habrá más oportunidades para la gente.*
- *Puede servir saber una segunda lengua, que es necesario.*
- *Puede facilitar una correlación laboral entre países.*
- *Promueve beneficios.*
- *Crea ciudadanos competentes.*
- *Es posible un buen programa por parte del gobierno, entre otros.*

Por otro lado, los estudiantes que no aprueban la labor del MEN dicen lo siguiente:

- *Consideran que ello no es posible, pues hace falta conocer más acerca del PNB*
- *No se enseña lo suficiente ni de manera secuencial debido a las pocas horas*
- *No hay buenos profesores o recursos necesarios que sustenten dicha labor.*
- *No hay acciones frente a las propuestas planteadas.*
- *No hay un incentivo para que todos quieran aprender sin tener que irse del país.*

A partir de estos criterios recogidos por parte de los tres grados, podemos concretar que existe un porcentaje relevante de estudiantes que dice no saber al respecto. Sin embargo este porcentaje de estudiantes muestra una aceptación hacia el programa y lo considera una buena labor. Esto muestra que, aunque no hay una claridad frente al PNB por parte de los estudiantes, estos manifiestan una posición o una perspectiva en pro de las necesidades que pueden considerar factibles dentro de nuestro país. De acuerdo con lo que indican estudios como los de Fischer (1992), las personas buscan formas de satisfacción, entre las que despiertan motivaciones al igual que expectativas. Dicha búsqueda es también planteada como una necesidad, en ocasiones, y otras, bajo en nombre de instinto o incluso como un deseo. Esta perspectiva de los estudiantes puede tomarse como una muestra de sus expectativas en relación con lo que plantea el MEN, destacando entonces una expectativa

más positiva que contraria, pues reiteramos que aun sin conocer claramente el proceso y desarrollo que ha venido realizando el MEN, los estudiantes demuestran que sus deseos de alcanzar la meta son positivos.

Tabla 20. Pregunta 20. El número de horas de inglés me permite alcanzar esa meta

		El número de horas de inglés me permite alcanzar esa meta		Total
		Si	No	
Grado 11	Recuento	85	430	515
	% dentro de Grado	16,5%	83,5%	100,0%
	% dentro de El número de horas de inglés me permite alcanzar esa meta	17,4%	64,5%	44,6%
4	Recuento	132	56	188
	% dentro de Grado	70,2%	29,8%	100,0%
	% dentro de El número de horas de inglés me permite alcanzar esa meta	27,0%	8,4%	16,3%
8	Recuento	272	181	453
	% dentro de Grado	60,0%	40,0%	100,0%
	% dentro de El número de horas de inglés me permite alcanzar esa meta	55,6%	27,1%	39,2%
Total	Recuento	489	667	1156
	% dentro de Grado	42,3%	57,7%	100,0%
	% dentro de El número de horas de inglés me permite alcanzar esa meta	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto a la pregunta 20, frente a la idea de que el número de horas de inglés en su colegio les permitirá alcanzar la meta que propone el PNB, los estudiantes del grado cuarto han demostrado tener mayor convencimiento al respecto que los grados octavo y once. Este último resulta el menos convencido de poder lograr la meta.

Los resultados muestran que en el grado cuarto, equivalente al 16,3% del total de la muestra, el 70,2% asegura que el número de horas de inglés en su colegio les permitirá

alcanzar la meta, mientras que el 29,8% asegura lo contrario. En cuanto al grado octavo, equivalente al 39,2% del total de la muestra, el 60,0% asegura que “Sí”, mientras que el 40,0% asegura que “No”. En el grado once, equivalente al 44,6% de la muestra total, tan sólo el 16,5% dice que “Sí”, mientras que el 83,5% dice que “No”.

Mediante el análisis de estos resultados podemos observar en los tres grados valores completamente diferentes, lo cual indica que hay una percepción más clara de las limitaciones en los grados superiores. Esto es, que los estudiantes de los grados octavo y once ya han tenido una trayectoria en su aprendizaje y son más conscientes de las probabilidades de alcanzar la meta o no, a la vez que pueden determinar más claramente las necesidades que puedan tener para llegar a dicha meta. El grado cuarto muestra mayores convicciones o percepciones hacia el logro de la meta a partir de las horas impartidas en sus colegios. Estos estudiantes de grado cuarto ven el aprendizaje más como una diversión que como una necesidad. Contrario a ello, los estudiantes de los últimos grados, perciben una mayor necesidad de intensificar las horas de las clases de inglés para alcanzar la meta propuesta por el PNB. En este sentido, las actitudes y expectativas de los estudiantes frente a la meta están relacionadas con las variables del entorno, por una parte, y variables individuales como la edad, por otra parte (Hernández, 2004). Aunque el contexto escolar es el sector público, tanto en primaria como en secundaria, los diferentes grados presentan consideraciones distintas; por un lado, el grado cuarto tiene mayores expectativas de lograr la meta con las horas de clase en sus colegios, mientras que las expectativas del grado once son mucho menores; de acuerdo con la experiencia que han tenido frente a las horas dedicadas a aprender inglés en sus colegios, piensan que no lograrán la meta. Por otro lado, los estudiantes del grado cuarto - en la mayoría de ocasiones con la misma intensidad

horaria que en los grados de secundaria – ven mayores posibilidades de alcanzar la meta, partiendo de una norma subjetiva de su criterio acorde a su temprana edad, y considerando que tienen más tiempo. El grado octavo por su parte, muestra una percepción más equilibrada entre quienes consideran posible y quienes no consideran posible alcanzar la meta; por lo tanto, estos estudiantes pueden tener una mejor percepción de la realidad para lograr la meta.

Pregunta 21. Para lograr ser bilingüe en el 2019 yo necesitaría.

Frente a la pregunta sobre qué se necesitaría para alcanzar la meta de ser bilingüe en el 2019, los estudiantes en su gran mayoría muestran deseos de lograr habilidades en el idioma en un futuro, reconocen el inglés como importante o fundamental para un futuro laboral, académico y en algunos casos cultural. Entre las perspectivas o expectativas respecto a las necesidades o recursos que les permitirán alcanzar el propósito del MEN, los estudiantes coinciden principalmente sobre lo siguiente:

En cuanto al grado cuarto:

- *Material didáctico*
- *Aprender mucho*
- *Prestar mucha atención*
- *Mucha ayuda*
- *Más horas de inglés*
- *Una buena educación*

- *Buenos maestros*
- *Tomar clases en instituto*
- *Estudiar y practicar mucho*

En cuanto al grado octavo.

- *Cursos de inglés en institutos*
- *Mucho aprendizaje, dedicación y esfuerzo*
- *Más intensidad horaria*
- *Más ayuda, recursos*
- *Excelentes profesores*
- *Estudiar mucho*
- *Apoyo de familia y profesor*
- *Una buena educación*
- *Entusiasmo, disposición y actitud*
- *Más capacitación*
- *Estar motivado y con interés*

En cuanto al grado once.

- *Estudiar mucho*
- *Capacitarme más*
- *Buena motivación y expectativas*
- *Capacitación, recursos y cursos*
- *Interés, esfuerzo y dedicación*

- *Más horas de inglés*
- *Tomar cursos en institutos*
- *Buenos profesores y buenas estrategias*
- *Apoyo por parte del MEN*

Frente a este planteamiento, los estudiantes de los tres grupos que participaron en la investigación son capaces de reconocer sus necesidades; son conscientes del esfuerzo que implica alcanzar un nivel de competencia en inglés y su deber como aprendices de estudiar más e incrementar significativamente la práctica. Expresan además la necesidad de sentirse motivados, dicha motivación esperan que provenga principalmente de parte de los maestros, de la familia y de los colegios. En este sentido, sus motivaciones son tanto extrínsecas como intrínsecas, en la medida en que esperan obtener mejores aportes y propuestas convenientes al objetivo por parte sus profesores, instituciones y familiares, así como reconocen que debe haber un mayor esfuerzo por parte de ellos mismos. Coinciden además en que hace falta más intensidad horaria, así como profesores mejor capacitados y recursos didácticos que puedan aportar mejores estrategias que complementen su aprendizaje. En este punto cabe señalar que, a partir de los resultados presentados en este informe, prevalece la necesidad de reforzar el contexto escolar, refiriéndonos básicamente a promover mejoras en el profesorado y en recursos para el aprendizaje efectivo del idioma. Está claro que prima la necesidad de ofrecer mayores y mejores motivaciones externas a los estudiantes y que de ellas dependen sus motivaciones internas, de modo que las primeras complementan y promueven la creación de las segundas. Sólo unos cuantos estudiantes

consideran que no necesitan nada ya que no muestran deseos de aprender, de manera que no esperan que mejoren los contextos.

Tabla 21. Pregunta 22. Las posibilidades de que yo hable inglés en el 2019.

		Las posibilidades de hablar inglés en el 2019.					Total
		Muy pocas	Pocas	Medianas	Altas	Muy altas	
Grado 11	Recuento	19	31	173	200	91	514
	% dentro de Grado	3,7%	6,0%	33,7%	38,9%	17,7%	100,0%
	% dentro de Las posibilidades de hablar inglés en el 2019 son	29,2%	51,7%	52,1%	46,7%	34,9%	44,9%
4	Recuento	16	14	29	51	71	181
	% dentro de Grado	8,8%	7,7%	16,0%	28,2%	39,2%	100,0%
	% dentro de Las posibilidades de hablar inglés en el 2019 son	24,6%	23,3%	8,7%	11,9%	27,2%	15,8%
8	Recuento	30	15	130	177	99	451
	% dentro de Grado	6,7%	3,3%	28,8%	39,2%	22,0%	100,0%
	% dentro de Las posibilidades de hablar inglés en el 2019 son	46,2%	25,0%	39,2%	41,4%	37,9%	39,4%
Total	Recuento	65	60	332	428	261	1146
	% dentro de Grado	5,7%	5,2%	29,0%	37,3%	22,8%	100,0%
	% dentro de Las posibilidades de hablar inglés en el 2019 son	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Referente a la pregunta 22 sobre las posibilidades que consideran los estudiantes de hablar inglés en el 2019, dentro de quienes expresan que sus posibilidades son “muy altas”, el 27,2% corresponde al grado cuarto, el 37,9% corresponde al grado octavo, el 34,9% corresponde al grado once. Dentro de quienes expresan que sus posibilidades son “altas”, el 11,9% corresponde al grado cuarto, el 41,4% corresponde al grado octavo, y el 46,7% corresponde al grado once. De que quienes expresan que sus posibilidades son “medianas”, el 8,7% corresponde al grado cuarto, el 39,2% corresponde al grado octavo, y el 52,1% corresponde al grado once. En cuanto a quienes dicen que sus posibilidades son “pocas”, el

23,3% corresponde al grado cuarto el 25,0% corresponde al grado octavo, y el 51,7% corresponde al grado once. Finalmente, sobre la condición de “muy pocas” posibilidades, el grado cuarto presenta un porcentaje de 24,6%, el grado octavo presenta un porcentaje de 46,2% mientras el grado once presenta un porcentaje de 29,2%.

Frente a las posibilidades de aprender inglés para el 2019, dentro del grado cuarto equivalente al 15,8% del total de la muestra, un 39,2% dice tener unas posibilidades “muy altas”, mientras un 28,2% dice que sus posibilidades son “altas, y un 16,0% considera que sus posibilidades son “medianas”. En promedio sólo un 7,9% considera que sus posibilidades de hablar inglés para el 2019 son “pocas” o “muy pocas”. Este último es un porcentaje significativamente bajo en comparación con el total de la muestra del grado cuarto, quienes expresan altas posibilidades, es decir demuestran que sus expectativas son muy buenas y que es posible llegar a lograr la meta planteada por el MEN.

Con respecto al grado octavo equivalente al 39,4% del total de la muestra, y frente a la misma pregunta sobre las posibilidades de hablar inglés en el 2019, el 22,0% manifiesta que sus posibilidades son “muy altas”, mientras un 39,2% manifiesta que sus posibilidades son “altas”, y un 28,8% manifiesta tener unas posibilidades “medianas”. En promedio, sólo un 5,0% del grado octavo expresa que sus posibilidades son “pocas o “muy pocas”. Es decir que en el grado octavo también se evidencia un alto porcentaje de expectativas positivas.

En relación con el grado once equivalente al 44,9% del total de la muestra, un 17,7% manifiesta que sus posibilidades son “muy altas”, mientras un 38,9% muestra que sus posibilidades son “altas”, y un 33,7% considera sus posibilidades como “medianas”. Al

igual que en el grado octavo, el grado once presenta un promedio significativamente bajo en representación de los demás ítems, sólo un 5,0% de este grupo considera que sus posibilidades son “bajas” o “muy bajas”. El mayor porcentaje de estudiantes de grado once considera sus posibilidades entre “altas” y “medianas”, con una expectativa positiva en gran medida, por consiguiente demuestran una actitud positiva frente a las posibilidades de hablar el idioma. Lo mismo sucede con el grado octavo, mientras que en el grado cuarto el mayor porcentaje de estudiantes define sus posibilidades entre “altas” y “muy altas”, demostrando tener unas expectativas positivas hacia la realización del objetivo.

Resumiendo este cuarto campo semántico sobre actitudes y expectativas hacia el PNB, podemos constatar que en los tres grados existe un nivel alto de actitudes favorables al igual que expectativas favorables frente al alcance de la meta.

En primer lugar, hay que resaltar el hecho de que los estudiantes no conocen a ciencia cierta el objetivo del PNB establecido por el MEN. No obstante, los tres grados comprueban actitudes y expectativas significativamente altas y prevalecen las razones favorables por parte de los estudiantes para alcanzar dicho objetivo. Uno de los factores que no genera buenas actitudes o expectativas en los estudiantes es la intensidad horaria del inglés en las instituciones, sobre todo para los grados de secundaria.

En segundo lugar, los estudiantes manifiestan las prioridades necesarias para el logro de la meta; coinciden principalmente en la intensificación de las clases, el mejoramiento de los maestros, mayores recursos y estudiar mucho. Además consideran muy posible alcanzar la meta de hablar inglés de acuerdo con la fecha planteada dentro de los objetivos del PNB, considerando que tienen actitudes muy positivas así como expectativas muy favorables. En este estudio es posible comprobar lo sugerido por Vroom

(1964), y por Porter y Lawler (1968) sobre estudios que relacionan una conexión de las expectativas con la motivación de las personas; cuanto más es el esfuerzo y la intención de alcanzar una meta, mayores son la motivación y las expectativas que se tienen frente al logro de dicha meta.

El enfoque de Porter y Lawler plantea algunos factores de la *fuerza motivacional* asociada a un comportamiento; se basa en la *probabilidad subjetiva* que vean los estudiantes de alcanzar un nivel de rendimiento, si se intenta lograrlo. Dichas expectativas pueden definir las posibilidades de éxito.

No obstante, en los grados octavo y once se percibe un porcentaje desfavorable, teniendo en cuenta los ítems de “muy pocas” “pocas” y “medianas”. Podríamos decir que hay una duda apreciable de lograr la meta en contraste con el grado cuarto. A pesar de ciertas necesidades existentes en el contexto escolar estudiado, los alumnos expresan que es posible lograr el objetivo pese a las deficiencias que ellos manifiestan.

6.5. Quinto campo temático. Expectativas hacia el inglés y hacia su propio aprendizaje. Para efecto de análisis hemos convenido agrupar en este apartado los resultados referentes a las expectativas de los estudiantes hacia el inglés y hacia su propio aprendizaje.

Tabla 22. Pregunta 23. Razones prioritarias para aprender inglés.

Total		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Razones Prioritarias	Disfrutar de Cine	758	13,9%
	Empleo en Colombia	565	10,4%
	Empleo fuera de Colombia	767	14,1%
	Amigos en exterior	544	10,0%
	Viajar al extranjero	869	16,0%
	Estudiar universidad en extranjero	792	14,6%
	Conseguir dinero, casa, carro, beca.	483	8,9%
	Vivir en el extranjero	658	12,1%
Total		5436	100,0%

Para el análisis de esta pregunta se propusieron ocho razones que designaban posibles motivaciones y/o expectativas para aprender inglés, y con las cuales los estudiantes podían describir sus prioridades ante el aprendizaje. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de señalar varias razones a la vez, según sus expectativas personales. A partir de los resultados frente a sus escogencias, podemos señalar que sus expectativas y motivaciones hacia el idioma están determinadas por orientaciones de tipo integrativas e instrumentales.

A continuación se describen las tablas correspondientes de cada grado de estudiantes de la muestra.

Tabla 22.1. Pregunta 23

Cuarto		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Razones prioritarias 4ª	Disfrutar de Cine	117	14,2%
	Empleo en Colombia	93	11,3%
	Empleo fuera de Colombia	98	11,9%
	Amigos en exterior	102	12,4%
	Viajar al extranjero	116	14,1%
	Estudiar universidad en extranjero	116	14,1%
	Conseguir dinero, casa, carro, beca.	100	12,2%
	Vivir en el extranjero	80	9,7%
Total		822	100,0%

Tabla 22.2. Pregunta 23

Octavo		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Razones prioritarias 8 ^a	Disfrutar de cine	303	13,9%
	Empleo en Colombia	203	9,3%
	Empleo fuera de Colombia	305	14,0%
	Amigos en exterior	221	10,1%
	Viajar al extranjero	347	15,9%
	Estudiar universidad en extranjero	325	14,9%
	Conseguir dinero, casa, carro, beca.	211	9,7%
	Vivir en el extranjero	271	12,4%
Total		2186	100,0%

Tabla 22.3. Pregunta 23

Once		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Razones prioritarias 11 ^a	Disfrutar de Cine	338	13,9%
	Empleo en Colombia	269	11,1%
	Empleo fuera de Colombia	364	15,0%
	Amigos en exterior	221	9,1%
	Viajar al extranjero	406	16,7%
	Estudiar universidad en extranjero	351	14,5%
	Conseguir dinero, casa, carro, beca.	172	7,1%
	Vivir en el extranjero	307	12,6%
Total		2428	100,0%

En relación con la pregunta 23, frente a las razones para aprender inglés los tres grados muestran similitudes entre sus escogencias. En el grado cuarto sobresale el deseo de *ver y disfrutar del cine y la música*, con un porcentaje del 14,2%, seguido del deseo de *viajar al extranjero*, con un porcentaje del 14,1%, además del deseo de *estudiar en una universidad extranjera*, con el mismo porcentaje del 14,1%. Otra razón predominante fue *tener amigos en el exterior*, con un porcentaje del 12,4%.

En el grado octavo es más significativo el deseo de *viajar al exterior*, con un porcentaje del 15,9%, seguido del deseo de *estudiar en universidad en extranjera*, con un porcentaje del 14,9%, y en tercer lugar *tener un empleo fuera del Colombia*, con un porcentaje del 14,0%. Seguido de estas razones, manifiestan el deseo por *disfrutar del cine y la música*, con un porcentaje del 13,9%.

Relativo al grado once, el deseo de *viajar al extranjero* fue el más representativo, con el 16,7%, seguido de un *empleo fuera de Colombia*, con un 15,0%, y en tercer lugar está el deseo de *estudiar en una universidad en el extranjero*, con el 14,5%. Al igual que en octavo, el deseo por *disfrutar del cine y la música*, estuvo en cuarto lugar, con un porcentaje del 13,9%.

La razón más frecuente en los tres grados ha sido *viajar al extranjero*. Seguido de *estudiar en una universidad en el extranjero*. Otra razón que predomina en ellos es la de tener un *empleo fuera de Colombia*. En los grados octavo y once se da una mayor importancia al poder *estudiar en una universidad en el extranjero* y poder conseguir un *trabajo fuera de Colombia*. En contraste, para el grado cuarto resulta relevante *conseguir dinero, casa y carro*, mientras que los grados octavo y once le dan poca importancia a este tipo de razones.

Estos resultados confirman lo dicho anteriormente: las razones de los estudiantes del grado cuarto, están más orientadas hacia el tipo de motivación integrativa e intrínseca, al darle más importancia a aspectos como *disfrutar del cine y la música*, o *viajar al extranjero*, seguido o *estudiar en una universidad extranjera*. Por otra parte, las razones tanto de estudiantes de octavo y de once, están más orientadas a motivaciones

instrumentales, debido a sus intereses académicos o laborales, seguido de una motivación integrativa, al mostrar cierto interés por viajar al extranjero, el hecho de querer un empleo en el extranjero que implica integrarse a dicha cultura. Sus respuestas están más acordes a una posible utilización y provecho de ese idioma para viajar y conseguir empleo en el extranjero.

Tabla 23. Pregunta 24. Expectativas a nivel académico en inglés durante el año lectivo.

Total		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Expectativas	Recuperar logros	123	7,5%
	Aprobar la materia	260	15,8%
	Aprender un poco de inglés	221	13,4%
	Mejorar el inglés	317	19,2%
	Aprender lo más que pueda	728	44,1%
Total		1649	100,0%

Estos datos correspondientes a la pregunta 24, representan las expectativas de los tres grados escolares durante su año lectivo. Sobre estos resultados podemos observar que sus expectativas son bastante altas, como se muestra en la tabla anterior, sus mayores expectativas radican en *aprender lo más que pueda*, con una clara diferencia frente al resto de las variables.

La siguiente tabla describe los resultados referentes al grado cuarto:

Tabla 23.1. Pregunta 24

Cuarto		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Expectativas	Recuperar logros	123	7,5%
	Aprobar la materia	260	15,8%
	Aprender un poco de inglés	221	13,4%
	Mejorar el inglés	317	19,2%
	Aprender lo mas que pueda	728	44,1%
Total		1649	100,0%

En este caso, los datos nos muestran que el grado cuarto tiene unas expectativas favorables con respecto al desempeño en inglés durante su año lectivo –conviene aclarar que dicho año lectivo se refirió al año 2010, periodo correspondiente a la recolección de información-. Los resultados comprueban que un 63,6% de los estudiantes expresó que sus expectativas en el área de inglés durante este año lectivo consistían en *aprender lo más que pudieran*. El 27,7% afirmó que deseaban *mejorar el inglés* que ya tenían. El 22,7% tan sólo expresó *aprobar la materia*. El 19,3% manifestó *aprender un poco de inglés*. Y tan sólo el 10,8% esperaba *recuperar logros* anteriores. Podemos notar que hay una muy buena motivación en los estudiantes del grado cuarto, por consiguiente sus expectativas demuestran una orientación muy favorable hacia el aprendizaje del idioma dentro de sus contextos escolares.

La siguiente tabla comprueba los datos referentes al grado octavo:

Tabla 23.2. Pregunta 24

Octavo		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Expectativas año lectivo 8º	Recuperar logros	57	8,9%
	Aprobar la materia	105	16,4%
	Aprender un poco de inglés	78	12,2%
	Mejorar el inglés	120	18,8%
	Aprender lo mas que pueda	279	43,7%
Total		639	100,0%

Dentro del análisis de los resultados del grado octavo se aprecia igualmente que la mayoría de los estudiantes presenta expectativas favorables dentro de su año lectivo. Según los datos, el 43,7% manifestó que esperaba *aprender lo más que pudieran*. El segundo porcentaje más significativo, es el 18,8%, que manifestó deseos de *mejorar el inglés* que ya

poseían. El 16,4% de ellos esperaba tan sólo *aprobar la materia*. El 12,2% deseaba *aprender un poco de inglés* y el 8,9% esperaba *recuperar los logros* de años anteriores. De nuevo, los datos demostraron expectativas muy favorables hacia el aprendizaje del inglés en un aula de clase.

Siguiendo con el análisis de los datos relacionados con expectativas en el año lectivo, la siguiente tabla presenta los datos referentes al grado once:

Tabla 23.3. Pregunta 24

Once		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Expectativas año lectivo 11	Recuperar logros	27	3,7%	5,3%
	Aprobar la materia	116	16,0%	22,7%
	Aprender un poco de inglés	100	13,8%	19,5%
	Mejorar el inglés	147	20,3%	28,7%
	Aprender lo mas que pueda	334	46,1%	65,2%
Total		724	100,0%	141,4%

En el grado once de igual manera, los estudiantes expresaron expectativas favorables en su año lectivo. El 65,5% de ellos esperaba *aprender lo más que pudiera*, mientras el 28,7% manifestó que deseaba *mejorar su nivel de inglés*. Sin embargo, el 22,7%, un porcentaje también significativo expresó deseos tan sólo de *aprobar la materia*. Por otro lado, teniendo en cuenta que la muestra de los estudiantes de once ha sido mayor a la muestra de los estudiantes de cuarto y octavo, conviene resaltar que el porcentaje de quienes esperaban *recuperar los logros* fue significativamente menor comparado con el mismo porcentaje de los otros grados.

Tabla 24. Pregunta 25. Al terminar mis estudios de secundaria espero tener un nivel en inglés.

		Al terminar mis estudios de secundaria espero tener un nivel de inglés					Total
		Bajo	Básico	Medio	Alto	Superior	
Grado 11	Recuento	7	61	95	229	117	509
	% dentro de Grado	1,4%	12,0%	18,7%	45,0%	23,0%	100,0%
	% dentro de Al terminar mis estudios de secundaria espero tener un nivel de inglés	77,8%	79,2%	68,3%	47,9%	26,8%	44,6%
4	Recuento	1	1	12	53	114	181
	% dentro de Grado	,6%	,6%	6,6%	29,3%	63,0%	100,0%
	% dentro de Al terminar mis estudios de secundaria espero tener un nivel de inglés	11,1%	1,3%	8,6%	11,1%	26,1%	15,9%
8	Recuento	1	15	32	196	206	450
	% dentro de Grado	,2%	3,3%	7,1%	43,6%	45,8%	100,0%
	% dentro de Al terminar mis estudios de secundaria espero tener un nivel de inglés	11,1%	19,5%	23,0%	41,0%	47,1%	39,5%
Total	Recuento	9	77	139	478	437	1140
	% dentro de Grado	,8%	6,8%	12,2%	41,9%	38,3%	100,0%
	% dentro de Al terminar mis estudios de secundaria espero tener un nivel de inglés	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los resultados anteriores comprueban la expectativas de los estudiantes frente a los diferentes niveles que esperan alcanzar una vez finalicen la secundaria. De los que esperan alcanzar un nivel “superior”, el 26,1% corresponde al grado cuarto, el 47,1% corresponde al grado octavo, y el 26,8% corresponde al grado once. Dentro de quienes esperan alcanzar un nivel “alto”, el 11,1% corresponde al grado cuarto, el 41,0% corresponde al grado octavo, y el 47,9% corresponde al grado once. Respecto a los que esperan alcanzar un nivel “medio”, el 8,6% corresponde al grado cuarto, el 23,0% corresponde al grado octavo, y el

68,3% corresponde al grado once. De los que opinan que su aprendizaje alcanzará un nivel “básico”, tan sólo el 1,3% corresponde al grado cuarto, el 19,5% corresponde al grado octavo, y el 79,2% corresponde al grado once. El grado once presenta un alto porcentaje de estudiantes quienes consideran que no alcanzarán un nivel mayor a “básico” en relación con el total de quienes respondieron sobre el mismo ítem.

En primer lugar, respecto al grado cuarto, el 15,9% equivale al total de la muestra; de ellos un 63,0% estima que alcanzará un nivel “superior” en inglés. Un 29,3% piensa que alcanzará un nivel “alto”. Mientras que sólo un 6,6% considera que su nivel será “medio”.

En segundo lugar, en cuanto al grado octavo equivalente al 39,5% de la muestra total, un 45,8% estima que su nivel de inglés será “superior” una vez termine la secundaria. Un 43,6% estima que tendrá un nivel “alto”, y sólo un 7,1% piensa que alcanzará un nivel “medio”.

En tercer lugar, respecto al grado once, equivalente al 44,6% del total de la muestra, de ellos un 23,0% considera que tendrá un nivel “superior” al finalizar sus estudios de secundaria. Seguido de este, un 45,0% considera que alcanzará un nivel “alto”, mientras que un 18,7% considera que su nivel llegará a ser “medio” y un 12,0% considera que alcanzará un nivel “básico”.

A partir del análisis hecho sobre estos resultados se constata que los estudiantes de los tres grados escolares comparten expectativas favorables, siendo el grado cuarto el que presenta mayores expectativas de alcanzar un nivel superior al finalizar sus estudios. En

este sentido, cabe anotar que estos estudiantes presentan una motivación más positiva, de tipo intrínseca, establecida de acuerdo con factores como la edad –en este caso, los estudiantes de cuarto tienen una edad temprana- y la escuela –contexto lingüístico y cultural- de modo que sus expectativas son mayores, teniendo en cuenta que tendrán más tiempo hasta llegar a finalizar sus estudios secundarios.

En contraste, los estudiantes del grado once tienen claro que sus estudios están por finalizar y a partir de ello es muy factible precisar el nivel al cual podrán llegar; estos estudiantes tienen una claridad frente a lo que han sido sus experiencias académicas – contexto lingüístico- e igualmente el factor edad, lo cual los lleva a ser más críticos frente al hecho de alcanzar determinado nivel; son capaces de diagnosticar factores que no les han favorecido en el aprendizaje efectivo y por lo tanto son más conscientes de que su desempeño no alcanzará en gran medida un nivel superior.

Por consiguiente, el análisis de estos resultados comprueban una vez más que las expectativas se rigen por las motivaciones Vroom (1964); Porter y Lawler (1968), y además por los factores, tanto intrínsecos como extrínsecos (Herzberg, Mausner, Snyderman, 1993); esto quiere decir que para los estudiantes del grado once, el contexto y la edad no les genera motivaciones positivas para determinar expectativas favorables hacia el resultado de su desempeño, en tanto que al grado cuarto los mismos factores si le proporcionan motivaciones para considerar sus expectativas altas. Referente al grado octavo, los mismos factores -contexto lingüístico y edad- están involucrados en sus expectativas, de modo que es notable cierta diferencia en ellas; teniendo en cuenta que aún les quedan algunos años escolares, su criterio les permite considerar, en mayor medida, el alcance de un nivel superior. En este grado hay mayor porcentaje de estudiantes que esperan un nivel superior, una vez terminen la secundaria.

Con este análisis queda expuesto lo que define Vroom (1964) respecto a las expectativas, al decir que la motivación está determinada por el valor dado al resultado, la certeza de que los esfuerzos ayudarán al logro del objetivo, y a la posibilidad de que las acciones tomadas conduzcan a lograr dicha meta.

Pregunta 26. En el futuro me gustaría aprender más inglés.

En cuanto a los datos sobre la pregunta 26, *por qué me gustaría aprender más inglés en el futuro*, los estudiantes en su gran mayoría muestran motivaciones altas para alcanzar buenos resultados una vez logren el propósito de manejar el inglés. A pesar de que los estudiantes del grado once no muestran expectativas positivas al finalizar sus estudios secundarios, sí lo hacen a largo plazo y establecen razones de tipo instrumental que los motivan a aprender inglés. Favorecen sus intenciones de lograr habilidades en el idioma; reconocen el inglés como importante o fundamental para un futuro laboral, académico e incluso cultural. Entre sus expectativas sobre lo que podrían hacer en un futuro con un conocimiento en el idioma, los estudiantes manifiestan ciertas motivaciones de diversas orientaciones. Consideramos conveniente clasificar estas orientaciones entre motivaciones instrumentales, integrativas, e intrínsecas, principalmente:

En la siguiente tabla se describen las razones que caracterizan las motivaciones de los estudiantes según los factores de tipo instrumental, integrativo e intrínseco

Tabla 25. Pregunta 26

	Motivaciones		
	Instrumental	Integrativa	Intrínseca
Grado cuarto	- Ser profesional. - Necesario para el trabajo. - Ayudará en un futuro. - Enseñar a otras personas.	- Para viajar al extranjero. - - Entender angloparlantes. - - Trabajar con gente diferente. - Hablar con extranjeros. - - Trabajar y estudiar en el exterior. - Tener amigos.	- Salir adelante. - Para aprender más. -Quiero ser bilingüe. -Porque es bueno y me encanta. -Saber más y manejarlo bien. -Entender otros idiomas.
Grado octavo	-Necesario para el trabajo. -Ayudará a un buen empleo. -Me servirá para mis estudios. -Necesario para un futuro o carrera. -Trabajar en el extranjero. -Más posibilidades laborales dentro y fuera del país. -Ser profesional. -Enseñar a mis hijos.	-Viajar y conocer culturas. -Vivir en el exterior. -Comunicarse con extranjeros. -Para tener amigos. -Para conocer el mundo. -Estudiar en el extranjero.	-Me encanta la música y los programas. -Para manejarlo bien. -Me gusta y deseo aprender. -Superarme y ser mejor. -Importante aprender.
Grado once	-Un buen trabajo en el exterior. -Mejores oportunidades de trabajo dentro y fuera del país. -Me serviría para mi carrera. -Necesario para cumplir metas. -Es muy fundamental y útil en la vida. -Importante para un futuro. -Para un buen empleo en Colombia. -Esencial para mi progreso educativo. - Lograr mejores competencias laborales y académicas.	-Viajar a otros países. -Ejercer mi carrera en el exterior. -Estudiar en el extranjero -Comunicarme con angloparlantes. -Vivir en el extranjero.	-Me interesan los idiomas. -Quiero manejarlo muy bien. -Es interesante y me serviría mucho. -Mejora como persona, mejor desarrollo en mi vida. -Ampliar mis conocimientos.. -Me gusta mucho. -Conocimiento cultural. -Me gustaría aprender varios idiomas. -Importante aprenderlo.

De este análisis podemos distinguir que las expectativas de los tres grados son muy positivas frente al alcance de objetivos a corto y largo plazo. Entre sus razones esenciales para lograr un buen nivel en inglés, priman las razones orientadas por motivaciones tanto intrínsecas como instrumentales, además de las integrativas. Las mayores expectativas hacia un resultado favorable son de carácter instrumental y están determinadas a largo plazo con respecto a los grados de secundaria, mientras que las expectativas del grado cuarto son más de tipo intrínseco e integrativo; este grado es más perceptivo frente a alcanzar un buen nivel dentro de sus estudios de básica y media.

A partir de los criterios que presentan los tres grados frente a este último campo temático relacionado con expectativas hacia el inglés y hacia su propio aprendizaje, se puede destacar principalmente la intención de los estudiantes por alcanzar unas competencias en el idioma asociadas a sus motivaciones, las cuales pueden ser *instrumentales, integrativas e intrínsecas*; todo esto con el fin de obtener un resultado que llene sus expectativas. Una vez aprendido el idioma, esperan obtener mejores oportunidades de trabajo, tanto en Colombia como en el extranjero, consideran que tendrán un mejor progreso académico, y más posibilidades de desarrollo como profesionales, ven el aprendizaje del idioma como una necesidad para el progreso en un futuro. La segunda de tipo integrativo, está orientada hacia el conocimiento socio-cultural, en tanto que esperan establecer una interacción con la cultura meta; la interacción con extranjeros, así como el interés por vivir en contextos de habla inglesa, ya sea estudiando o ejerciendo determinada profesión. La tercera de sus expectativas de carácter intrínseco, está orientada hacia la superación de necesidades o deseos personales; conocer otras culturas, conocer otras lenguas, al mismo tiempo que hay un interés por aprender más, o ampliar sus

conocimientos en el idioma y poder manejarlo mejor. Esta última, aunque es poco considerada entre las expectativas de los estudiantes, es expresada como un deseo personal por satisfacer las necesidades intrínsecas como el gusto hacia el idioma. En general, los estudiantes describen estas expectativas como un resultado esperado el cual podría darse a largo plazo, y una vez se alcance el objetivo de aprender inglés.

CONCLUSIONES

A continuación, se describen las conclusiones finales de esta investigación, sujetándonos a los resultados obtenidos y previamente analizados.

De acuerdo con los objetivos planteados en un comienzo, en lo que se refiere a *las actitudes y expectativas*, se constata que las actitudes por parte de los grados escolares objeto de estudio son en general positivas y que la motivación dominante que orienta el aprendizaje del inglés en ellos es la instrumental, seguida de una motivación integrativa y por último de una motivación intrínseca.

En relación con la clase de inglés, el docente, y el PNB, hemos podido comprobar que los estudiantes presentan en su mayoría actitudes propicias frente a estos factores incidentes en su proceso de aprendizaje. En primer lugar, describen en su mayoría actitudes positivas frente a la clase de inglés en tanto que dicen disfrutar de ella siempre y cuando las actividades sean de carácter lúdico y demuestran aceptación ante actividades que promueven sus motivaciones hacia el aprendizaje; el grado cuarto por su parte aprueba las clases que divierten y que enseñan, sin dejar de lado la percepción de que están aprendiendo algo interesante y por tanto son conscientes de su aprendizaje y sus motivaciones son más de tipo intrínsecas. Los grados octavo y once, por su relación más cercana en edades dentro del contexto de secundaria, en contraste con los del grado cuarto, presentan igualmente actitudes positivas y destacan asimismo las actividades que promueven la participación de ellos, la lúdica y las actividades dinámicas; también consideran que están aprendiendo algo útil.

En segundo lugar, los tres grados presentan actitudes muy positivas y favorables respecto al profesor; destacan primeramente el desempeño del profesor y su metodología dinámica, favorecen el apoyo de éste dentro de su proceso de aprendizaje y en general hay una concepción buena sobre lo que enseña, destacando la buena explicación, la interacción entre actividades y tareas por realizar, lo que ocasiona interés por aprender y satisfacción frente a su desempeño. Contrario a ello, atribuyen el desinterés o la falta de motivación por aprender cuando el profesor no demuestra una metodología lúdica en el desarrollo de sus clases, sino que mantiene actividades lentas y poco generativas de interacción. En tercer lugar, los tres grados manifiestan actitudes muy favorables hacia el aprendizaje del inglés; consideran importante aprenderlo y dicen estar convencidos de poder hacerlo, además de que expresan una motivación positiva hacia su aprendizaje.

En general, en los tres grados se comprueba una actitud en promedio buena frente al inglés, destacando su utilidad y su necesidad dentro de su desarrollo académico, profesional y socio-cultural, este último en menor proporción no obstante presente. En ellos prevalece el gusto por el idioma además de la importancia de éste para fortalecer el progreso académico así como para lograr una estabilidad laboral apropiada. Aparece también un deseo predominante por viajar al exterior, ya sea para estudiar o para trabajar que implícitamente manifiesta un deseo por integrarse al contexto de la cultura de la lengua meta. Sólo en algunos casos, en particular con los grados de secundaria, se presenta un interés meramente cultural, *Motivación por adquirir conocimiento*. (Clément y Kruidenier, 1983, en Muñoz, 2000), es decir, interés por conocer otras culturas y otros idiomas, como muestra de riqueza cultural.

Apoyándonos en los resultados, creemos que las variables de mayor incidencia en los estudiantes corresponden a factores de carácter extrínsecos como el contexto escolar, más exactamente la clase y sus agentes; actividades de la clase, cualidades del profesor, la interacción en las clases, así como actividades cotidianas mediáticas o de entretenimiento que se realizan fuera del contexto escolar como ver películas, escuchar música. Estos agentes son fuente de motivaciones hacia en el proceso de aprendizaje del idioma. Encontramos además otras fuentes de motivación relevantes frente al aprendizaje del inglés. Sus opiniones respecto a otras fuentes de motivación que ejercen mayor influencia hacia el aprendizaje del idioma están encaminadas a resolver la necesidad de un mejor futuro; abrirse camino en la vida laboral, viajar al exterior, ya sea para estudiar o para trabajar, y tener mejores capacidades durante sus estudios posteriores.

Cabe señalar que no se indagó directamente para determinar si la familia es fuente de influencias en su aprendizaje; sin embargo algunos datos en este estudio revelan la existencia de factores familiares que aportan a sus buenas actitudes. Otros estudios en común con el nuestro Andrea Bergfelt, (2008); Manzaneda y Madrid (1997), han revelado la influencia de padres y el ambiente familiar como fuente de motivaciones, de modo que éste es un factor presente en el aprendizaje del inglés.

Siguiendo la línea que se planteó en los objetivos, es pertinente decir que las expectativas de los estudiantes son favorables y se les atribuyen expectativas asociadas con motivaciones -como lo planteábamos previamente- orientadas hacia *motivaciones instrumentales, integrativas e intrínsecas*. Las razones que lideran sus motivaciones están asociadas básicamente con el mundo laboral, como lo menciona Anne-Marie de Mejía

(2006) en uno de sus estudios, dentro del sector escolar público, la noción de educación bilingüe está íntimamente ligada al *éxito económico*, además de otras razones como estudiar o vivir en el extranjero.

En lo que tiene que ver con el PNB, se ha constatado un desconocimiento de las políticas y los objetivos por parte de los estudiantes de la muestra. Sin embargo, ellos presentaron ciertas consideraciones al saber acerca de un programa enfocado hacia la consecución de un bilingüismo en nuestro contexto escolar. Demostraron una aceptación más positiva que negativa; la mayoría de ellos considera que es un programa que apoya el mejoramiento académico y promueve el desarrollo de nuestra sociedad haciéndola más competitiva frente al mundo. Quienes ofrecen menos aceptación ante el objetivo del PNB, niegan la posibilidad de alcanzar dichos propósitos mientras no se acuda al mejoramiento de metodologías de enseñanza, mejoramiento de recursos tanto humanos, como de infraestructura y recursos pedagógicos.

Aun cuando se desconoce del programa y se presentan opiniones opuestas, las expectativas de los estudiantes en general son positivas y se reconoce en gran medida que propenderá por un beneficio educativo y de emprendimiento económico, social y cultural. Coinciden en que ello traerá más oportunidades para la gente y creará una sociedad más competente. Entre las razones que les despiertan mayores motivaciones ante el alcance del aprendizaje del inglés, priman las razones de tipo instrumental; en gran medida, esperan viajar al extranjero con el fin de realizar estudios superiores y a encontrar mejoras laborales, o lograr vivir en dicha cultura.

Acerca de las variables que pueden incidir en sus expectativas, encontramos que la edad y el contexto lingüístico escolar representan esencialmente una fuente de motivaciones en relación con sus expectativas. Los análisis comparativos que hemos mencionado en este estudio corroboran que los estudiantes de menor edad están convencidos de alcanzar niveles superiores al finalizar sus estudios secundarios, mientras que los estudiantes de mayor edad tienen menos expectativas a corto plazo; no obstante, sus expectativas son positivas a largo plazo. De igual modo, la enseñanza que reciben en sus contextos escolares propicia en gran medida la motivación hacia el alcance de la meta. Las expectativas a corto plazo frente a la enseñanza impartida en sus contextos escolares es menor para los grados de secundaria. Contrario a ello, lo son a largo plazo, pues la gran mayoría de estudiantes presenta expectativas favorables y demuestra deseos de lograr el aprendizaje del inglés, pues considera que ello le generará oportunidades laborales dentro y fuera del país, así como oportunidades de adaptación en un contexto extranjero.

A partir de los datos encontrados mediante el análisis de los resultados y mediante opiniones de los estudiantes, pudimos comprobar que las actitudes están directamente relacionadas con las expectativas, ya que estas están guiadas por motivaciones hacia lograr la meta de aprender inglés. Las motivaciones favorecen el interés por el aprendizaje, mientras que las expectativas favorecen el interés por lograr otras metas que trascienden el aprendizaje del inglés, como el entendimiento de esa cultura o la utilidad de la lengua en diferentes ámbitos de la vida.

Recomendaciones

Queremos enfatizar sobre el hecho de reflexionar ante las políticas que se plantean para lograr el objetivo del MEN dentro de su programa del PNB. Aun cuando este estudio presenta en su mayoría actitudes y expectativas que favorecen el aprendizaje del inglés y el planteamiento del PNB, se hace necesario reforzar el mejoramiento de las condiciones que se tienen en los distintos contextos escolares del sector público, en especial, el rendimiento por parte de los profesores y el incremento de los recursos didácticos que generen mayor motivación. Igualmente se hace evidente la necesidad de mejorar los currículos referentes a la enseñanza – aprendizaje del inglés; intensificar las horas de clase -según criterio de estudiantes-, espacios de interacción que generen mayor interés y motivación hacia el conocimiento de la cultura de la lengua meta; autores como Kramsch (1993, en Hinkel, 1999); Byram (1989, *ibíd.*) sostienen que la sensibilización cultural y el aprendizaje de una segunda cultura benefician el buen desempeño en el aprendizaje de una segunda lengua. Igualmente consideramos que se hace indispensable la promoción de los objetivos del PNB de forma clara y constante entre los estudiantes, puesto que ignoran un hecho que está directamente ligado a ellos, a sus convicciones e intereses, por tanto se debe intensificar de forma masiva la difusión de dicho programa.

Invitamos a seguir esta línea de investigación con el fin de permitir un conocimiento más amplio sobre lo que los estudiantes encuentran más motivante en su aprendizaje de lenguas extranjeras, pues es claro que desde estudios anteriores se comprueba que las actitudes juegan un papel importante en el aprendizaje de una lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre M. Z. (2008) Estándares de Oportunidad de Aprendizaje: Una estrategia para promover equidad escolar. En: cátedra Benjamín Bloom. Cátedra Bloom (2008) "Estándares de Oportunidad de Aprendizaje". Guatemala. Ubicado En la web: <http://www.estandaresdeguatemala.org/ndetalle.php?ref=14>

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Alcón S, E. (2002). Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa. Universitat Jaume I.

Baker, C. (1997). Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo. Madrid: Cátedra.

Baker, C. (1992). Attitudes and Language. Clevedon. Multilingual matters.

Banks. J. A., Banks, C. A. McGee. (2009). Multicultural Education: Issues and Perspectives. Edición 7ª. U.S.A: John Wiley and Sons.

Baptista, E. (1992) Escalas de actitudes para la investigación sociológica, psicológica y pedagógica. Colombia: Editorial Copiyepes.

Bergfelt, A. (2008). Las actitudes en el aprendizaje de una segunda lengua: Una comparación entre las actitudes de estudiantes españoles hacia el inglés y estudiantes suecos hacia el español. Facultad de Artes y Educación de la Universidad Karlstad, Suecia. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:24525>

Cárdenas, R. y otros. (Octubre de 2008). El PNB en Santiago de Cali: Un diagnóstico de condiciones de implementación. Universidad del Valle Cali, Colombia. Proyecto de investigación.

Cárdenas, R. y coautores. (2011) El Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: Un diagnóstico de condiciones de Implementación. Proyecto de investigación.

Fasce, E. (2004) Psicología Social: Las actitudes y el cambio actitudinal. Síntesis de la materia (Psicología Social). Disponible en la web: <http://www.monografias.com/trabajos6/isis/isis2.shtml#acti> (fecha de consulta: Abril 14 de 2009)

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fischer, G. N. (1992) *Campos de intervención en Psicología Social*. Madrid: Narcea S.A. Pág. 191 - 198

Halliday, M. A. K., McIntosh, A. and Stevens, P. (1970). The Users and Uses of Language, en Fishman, J.A. (ed). Readings in the Sociology of Language, Mouton: The Hague, The Netherlands.

Herzberg, F. Mausner, B. Snyderman, Barbara B. (1993) The Motivation to Work; with a new introduction by Frederick Herzberg. Transaction Publishers. New Brunswick, N.J., U.S.A. Originally published in 1959 by John Wiley & Sons, Inc.

Hernández, J. M. (2004) El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. En: *Tonos*, 8. Murcia. Disponible en la web: <http://www.um.es/tonosdigital/znum8/portada/monotonos/monotonos.htm>

Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista: (2003). Metodología de la Investigación. Segunda edición, México, D.F: Mc Graw Hill.

Hinkel, E. (1999). Culture and Language. In: Culture in Second Language Teaching and Learning. Cambridge University Press.

Katz, (1960), citado en: ¿Por qué tenemos actitudes?, Psicología Social de Stephen Worchel, Joel Cooper – (2002). Thompson. Capítulo 5: 128. Libro en línea; disponible en la web: <http://books.google.com.co> (Fecha de la consulta: 18 de Junio de 2009)

Leavitt, H. Pondy, L.R. Boje., (1989). Readings in managerial psychology. London: University of Chicago Press, Ltd.

Makey, W. (1957). en Baetens Beardmore, H. (1982). Bilingualism: Basic Principles. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Manzaneda, F. Madrid, D (1997): "Actitudes y motivación en la clase de inglés (1º de BUP), en E. A. Adams, A. Bueno y G. Tejada (eds) (1997): Francisco Manzaneda Oneto "In Memoriam", The Grove, 4.153-171. Universidad de Jaén. España. Servicio de Publicaciones.

Mejía, A. de, Tejada H. (2003). Construcción de Modalidades Bilingües en Colegios Monolingües de Cali, Colegio Gimnasio la Colina. Informe de investigación. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades, Escuela de Ciencias del Lenguaje. Santiago de Cali.

Mejía, A. M de. (2006). La importancia del bilingüismo en Colombia en la era de la globalización, en *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos* 7 (1), 163 – 171

Mesonero V, A. (1995). Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar. Universidad de Oviedo. ISBN 84-7468-877-9. España. Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=L0SaKpGPkTIC&pg=PA425&dq=concepto+de+motivacion+escolar&cd=10#v=onepage&q=&f=false>.

Minera R, M. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1994). Ley General de Educación.

Ministerio de Educación Nacional (2005). Educación bilingüe, turismo y calidad de vida. Altablero No.37, OCTUBRE – DICIEMBRE. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97538.html>

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá. Revolución Educativa. Colombia aprende.

Miras, M. Onrubia, J. (2002). Factores psicológicos implicados en el aprendizaje escolar: las características individuales. UOC La Universidad Virtual.

Montero, R. A. (2000) Conociendo los aspectos claves para desempeñarnos efectivamente en nuestras actividades. New York. Disponible en: http://www.ministros.org/Estudios/desempe_.htm

Montmollin, G. (1985). El Cambio de Actitud. En Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos (v.1) Moscovici, Serge. (1986). España: Paidós.

Morrison, N. (1996). Estándares Nacionales en Educación. Versión resumida del libro de Diane Ravitch, National Standards in American Education. 1995. Washington, D.C.

Morrow, R. Apple, M. Popkewitz, Tomas et al. (2005). “Globalización y Educación, Manual Crítico”. Madrid: Editorial Popular.

Muñoz et al. (2003) “En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera”. En *Revista-Forum sobre Plurilingüismo y Educación*. Publicación electrónica semestral del ICE de la Universidad de Barcelona.

Navas, L. Sampascual G., Castejón J.L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. Universidad Nacional de Educación a

Distancia, (UNED). *Revista de Psicología General y Aplicada*: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 44 (2), 231-239.

Porter, L. Lawler, E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. R. D. Irwin. Universidad de California.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*, edición No. 22. Madrid: Espasa-Calpe.

Ramírez, O. (2008). The English Language Learning inside Escuela Activa Urbana Model in a Public School: A Study of Sixth Graders. *Profile 9*, 47-62.

Ravitch, D. "Estándares Nacionales en la Educación Norteamericana: Una Guía para el Ciudadano, en *Estándares Nacionales en Educación* (versión resumida del libro de Ravitch, por Nancy Morrison. Dic. 1996). Publicado por la Brookings Institution, en 1995.

Reyes, G. E. (2001). *Teoría de la globalización: bases Fundamentales Nómadas*.

Disponible en:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18100308>> ISSN.

Rivas, J. y Piña, M. del R. (2004). La globalización y la calidad de la educación. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, 37-41. Colombia.

Siguán, M. Mackey F, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-Unesco.

Suarez, E. (1982). Estudio sobre la enseñanza del Inglés a los alumnos de COU basado en una encuesta sobre sus necesidades y actitudes. Facultad de Filología, de la Universidad de Oviedo. España. Disponible en:

<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=017198600026>

Torres, C. A. (2004). La dialéctica de lo global y lo local: Paulo Freire, teoría crítica y la formación del magisterio. *Cuaderno de Investigación en la Educación*. 19. Puerto Rico.

Disponible en: <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/19/c19art3.htm>

(Fecha de consulta: 16 de Noviembre, 2008)

Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de lengua extranjera. En C. Muñoz (ed) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

Uribe, D., Gutierrez, J., Madrid D, (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. En: *Porta Linguarum* 10. 85 – 100. España.

Valencia, S. (2007). "El bilingüismo y los cambios en políticas y prácticas en la educación pública en Colombia: un estudio de caso, ponencia presentada en el Segundo Simposio Internacional sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe en Latinoamérica" En: Colombia 2007. ed: Ediciones Uniandes, p. 200

Vásquez, A. Acevedo, J. A. Manassero, M. A. Acevedo, P. (2006). Actitudes del alumno sobre ciencia, tecnología y sociedad, evaluadas en un modelo de respuesta múltiple. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 8. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-vazquez2.html>

Zuluaga, O. (1997). La enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia en 500 años. Popayán: Taller Editorial, Unicauca

ANEXO: Encuesta

Colegio: _____
Código: _____
Encuesta #: _____
Fecha: _____



Universidad del Valle

**Universidad de San
Buenaventura Cali**



Encuesta dirigida hacia el conocimiento de actitudes y expectativas de los estudiantes

Apreciado estudiante:

A continuación presentamos una encuesta diseñada por los estudiantes de pregrado de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle como parte del proyecto de investigación sobre las condiciones de implementación del Programa Nacional de Bilingüismo. El objetivo principal de esta encuesta es conocer sus actitudes y expectativas frente a su proceso de aprendizaje del inglés y frente al Programa Nacional de Bilingüismo que plantea el Ministerio de Educación Nacional.

No daremos una evaluación positiva o negativa a sus respuestas. Por lo tanto, siéntase libre de expresar su opinión. Usted deberá seleccionar la opción que considere más acertada con su manera de pensar.

Esta encuesta nos aportará información valiosa que podría ser complementada a través de entrevistas. Por tal motivo les solicitamos diligenciar el siguiente formato. Bajo ninguna circunstancia se revelará su información.

Nombre: _____	Tel: _____
E-mail: _____	Grado: _____
Col: _____	

Marque con una **X** la casilla que más se acerque a su opinión. En la pregunta abierta seleccione su respuesta afirmativa o negativa según sea el caso y responda el por qué de su respuesta.

Actitud hacia la clase					
	1. Nunca	2. Casi nunca	3. Algunas veces	4. Casi siempre	5. Siempre
Disfruto de la clase de inglés.					
Me intereso por la clase de inglés y hago mis tareas.					
Participo de las diferentes actividades propuestas por el profesor en la clase de inglés.					
4. Las clases de inglés que recibo en el colegio me ayudan a superar las dificultades que tengo con el idioma. 1. Si _____ 2. No _____					
5. Considero que las actividades en la clase de inglés son _____ porque _____ _____					
6. Además de las tareas, practico otras actividades para aprender inglés tales como: 6.1 Escuchar música 6.2 Chatear 6.3 Ver películas 6.4. leer (libros, revistas, Internet) 6.5. Juegos didácticos 6.6. Otras. ¿Cuáles? _____					
Actitud hacia el docente					
	1. Nunca	2. Casi nunca	3. Algunas veces	4. Casi siempre	5. Siempre
7. El apoyo del profesor facilita mi proceso de aprendizaje					
8. Me gusta como el profesor enseña el inglés					
9. Me intereso por escuchar las explicaciones del profesor.					
10. Pienso que lo que el profesor enseña es _____ porque _____ _____					
11. Recorro al profesor de inglés por iniciativa propia para ampliar mi conocimiento					

1. Si ____ 2. No ____					
Actitud hacia el Inglés					
	1. Totalmente en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
12. Considero importante practicar inglés para mejorar mi conocimiento.					
Estoy convencido de que puedo aprender inglés					
14. Estoy motivado a aprender inglés. 14.1. Si ____ 14.2. No ____					
15. Mi actitud frente al inglés es _____ porque _____ _____ _____					
16. Considero útil aprender inglés. 1. Si ____ 2. No ____ ¿Por qué? _____ _____					
17. El inglés para mí es una lengua. 1. Innecesaria _____ 3. Ni innecesaria ni necesaria _____ 5. Muy necesaria _____ 2. Poco necesaria _____ 4. Necesaria _____ ¿Por qué? _____ _____					

Actitudes y expectativas hacia el programa Nacional de Bilingüismo según los planteamientos del MEN.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional a través del “Programa Nacional de Bilingüismo”, propone lograr que, para el año 2019, haya *“ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables”* (MEN, 2006)

18 ¿Qué sabe usted sobre el Programa Nacional de bilingüismo?

19 Considero que el Ministerio está haciendo una buena labor para lograr esta meta.

19.1 No sé _____ 19.2 Si _____ 19.3 No _____ ¿Por qué?

20. El número de horas de inglés en mi colegio me permitirá alcanzar esta meta.

20.1. Si _____ 20. 2. No _____

21. Para lograr ser bilingüe en el 2019 yo necesitaría:

22. Las posibilidades de que yo hable inglés en el 2019 son:

22.1 Muy pocas _____

22.2 Pocas _____

22.3 Medianas _____

22.4 Altas _____

22.5 Muy altas _____

Expectativas frente al inglés

23. De las siguientes opciones, señale con una X las razones prioritarias para aprender inglés.

23. 1 Disfrutar del cine, la música, los programas de televisión extranjeros, etc.	
23. 2 Tener un buen empleo en Colombia	
23. 3 Tener un buen empleo fuera de Colombia	
23. 4 Tener amigos de todo el mundo	
23. 5 Viajar al extranjero (países de habla inglesa)	
23. 6 Estudiar en una Universidad Extranjera (países de habla inglesa)	
23. 7 Conseguir dinero, casa, carro, beca etc.	
23. 8 Vivir en el extranjero (países de habla inglesa)	
23. 9 Otra opción, ¿cuál? _____	

Expectativas hacia su propio proceso de aprendizaje

24. Mis expectativas a nivel académico en el área de inglés durante este año lectivo son:

- | | |
|---|---|
| 24.1 Recuperar logros del año pasado ____ | 24.4 Mejorar el inglés que ya manejo ____ |
| 24.2 Aprobar la materia ____ | 24.5 Aprender lo más que pueda ____ |
| 24.3 Aprender un poco de inglés ____ | |

25. Al terminar mis estudios de secundaria espero tener un nivel en inglés

- | | |
|------------------|--------------------|
| 25.1 Bajo ____ | 25.5 Superior ____ |
| 25.2 Básico ____ | |
| 25.3 Medio ____ | |
| 25.4 Alto ____ | |

26. En el futuro me gustaría aprender más inglés porque

Muchas gracias por su colaboración.

