



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**“ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA MEDIR LAS ACTITUDES HACIA
EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE
OCTAVO AÑO DE ENSEÑANZA BÁSICA”.**

SANTIAGO

2020

POR:

KARINA ALEJANDRA CORTÉS GREGO

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile
Para optar al grado de Magíster en Educación
Mención Evaluación de Aprendizajes.

Profesor Guía: Dib Atala Brandt

Enero de 2020 Santiago, Chile

©2020, Karina Alejandra Cortés Grego

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Diciembre 2020

FIRMA

TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatoria	vi
Agradecimientos	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
Introducción	1
I. Capítulo: Planteamiento del problema evaluativo	
1. Antecedentes del problema evaluativo.....	3
1.1. Contexto internacional	
1.1.1. La medición de aptitudes para el aprendizaje de un idioma extranjero.....	4
1.1.2. La medición de las actitudes y la motivación hacia el aprendizaje de un idioma extranjero.....	6
1.2. Contexto chileno.....	12
1.2.1. Delimitación del problema evaluativo.....	21
1.3. Justificación y direccionalidad.....	21
1.4. Objetivos	
1.4.1. Objetivo general.....	22
1.4.2. Objetivos específicos.....	23
II. Capítulo: Marco Teórico.....	24
2.1. El desarrollo de las cuatro habilidades del idioma extranjero inglés... 24	
2.1.1. Habilidades Receptivas y Productivas.....	25
2.1.2. Comprensión auditiva (Listening).....	25
2.1.3. Comprensión de lectura (Reading).....	27
2.1.4. Expresión o producción oral (Speaking).....	28
2.1.5. Expresión o producción escrita (Writing).....	30
2.2. La actitudes y su implicancia en el aprendizaje del idioma extranjero inglés.....	32
2.2.1. ¿Qué son las actitudes?	33
2.2.2. Las actitudes son adquiridas y educables.....	34
2.2.3. Componentes de las actitudes.....	35
2.2.4. Propiedades medibles de la actitudes.....	36
2.2.5. ¿Cómo medir las actitudes?.....	36

2.3. La evaluación diagnóstica de actitudes.	
2.3.1. ¿Qué es la evaluación diagnóstica?.....	38
2.3.2. Diagnosticar las actitudes hacia el aprendizaje.....	39
2.4. La relación entre las habilidades del siglo 21 y las actitudes hacia el aprendizaje.....	39
2.4.1. Habilidades del siglo 21.....	39
2.4.2. Alcance de las actitudes en las habilidades del siglo 21.....	41
III. Capítulo: Metodología.	
3.1. Primera Etapa.	
3.1.1. Delimitación de dimensiones.....	44
3.1.2. Tipo de instrumento.....	45
3.1.3. Criterios para la elaboración de los reactivos.....	46
3.1.4. Validación del instrumento.....	48
3.1.5. Selección de reactivos o ítems.....	49
3.1.6. Descripción de construcción de categorías.....	51
3.2. Segunda Etapa.	
3.2.1. Aplicación o valoración piloto.	
3.2.1.1. La Muestra.....	54
3.2.1.2. Condiciones de aplicación.....	54
3.2.1.3. Reactivos a revisar.....	55
IV. Capítulo: Análisis de la aplicación piloto.	
4.1. Estadísticos generales del instrumento de evaluación.....	57
4.2. Estadísticos por Componentes de Actitud.	
4.2.1. Estadísticos descriptivos del instrumento- interrogante principal.....	71
4.2.2. Estadísticos descriptivos del instrumento- interrogante Cognitiva.....	73
4.2.3. Estadísticos descriptivos del instrumento- interrogante Afectivo.....	76
4.2.4. Estadísticos descriptivos del instrumento- interrogante Tendencial.....	78
4.2.5. Estadísticos descriptivos del instrumento- interrogante Valorativa.....	81
4.3. Estadísticos por Dimensiones.....	82

4.3.1. Comprensión Auditiva.....	83
4.3.2. Comprensión Lectora.....	85
4.3.3. Expresión Oral.....	88
4.3.4. Expresión Escrita.....	90
V. Capítulo: Conclusiones.....	93
Referencias.....	98
Anexos.....	102

A Leonor, mi hija,
por su apoyo constante,
por su amor infinito,
por la fuerza que transmite
y por su gran sabiduría.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi marido Cristian por su inmenso amor, apoyo, paciencia y comprensión. Agradezco a mi profesor guía Dib que sin sus iluminadoras clases y su constante apoyo no habría podido comenzar ni terminar este proyecto.

RESUMEN

Este informe presenta un instrumento de medición diagnóstica de actitudes hacia el idioma extranjero inglés. El objeto de actitud se caracterizó en cuatro dimensiones correspondiente a las cuatro tradicionales habilidades del idioma: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Para el proceso de validación de la escala de medición, se presentó a los jueces expertos 128 reactivos; 88 en escala tipo Likert (1932) y 40 en escala tipo Osgood (1957). Los jueces clasificaron los reactivos según tres componentes de actitud: cognitivo, afectivo y tendencial, y aportaron con comentarios relativos a la redacción y la coherencia. Para la escala final se mantuvieron aquellos reactivos que lograron el 100% de aprobación, 36 reactivos en total. Se llevó a cabo una única aplicación de tipo piloto a una muestra de 120 estudiantes de octavo básico. El análisis de los resultados de esta aplicación arroja una alta fiabilidad del instrumento. Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio y confirmatorio con el propósito de confirmar las dimensiones teóricas. Los resultados de este análisis son satisfactorios en tanto se acercan a las dimensiones establecidas en la teoría. Para posteriores análisis se recomienda una segunda aplicación a una muestra mayor.

Palabras claves: instrumento de medición, actitudes, habilidades, aprendizaje del idioma inglés

ABSTRACT

This report presents a diagnostic attitude assessment instrument toward English as a foreign language. The attitude object was characterized into four dimensions which correspond to the four language skills: reading, listening, speaking and writing. For the validation process of the attitude scale, 128 items were presented to the experts; 88 in Likert (1932) and 40 in Osgood (1957) scale. The experts classified the items according to three components of attitude: cognitive, affective and behavioral. They also provided their comments regarding the content and coherence. For the final scale, the 36 items which had received 100% approval from experts were maintained. Only one pilot test was applied to a sample of 120 students of eighth grade. The result analysis of the application shows a high reliability of the scale. Additionally, an exploratory and confirmatory factor analysis was carried out to support the theory. The results of the analysis are satisfactory as they come closer to the dimensions established in the theory. For further analysis it is advisable to set a second test to a higher sample.

Key words: assessment instrument, attitudes, skills, English-language learning

INTRODUCCIÓN

Dado el actual auge de las redes sociales y el acceso ilimitado a la información online, aprender inglés como lengua extranjera se ha transformado en una necesidad para todos los estudiantes de este siglo. Sin embargo y a pesar de estar expuestos al idioma a diario, no todos los estudiantes logran aprender inglés satisfactoriamente. Gardner and Lambert (1972) plantean la pregunta: por qué algunas personas pueden aprender inglés más rápido que otras dadas las mismas condiciones en el aula. Múltiples son las variables que influyen en el aprendizaje; una de ellas tiene relación con la predisposición del estudiante hacia el objeto de estudio, es decir, las actitudes.

Las actitudes según Marzano, Marzano, RJ, & Pickering, DJ (2005) son clave en el proceso de aprendizaje, las actitudes o predisposiciones positivas serían un facilitador del aprendizaje mientras que las negativas por su parte obstaculizarían dicho proceso. Por lo tanto, si se logra detectar tempranamente las actitudes de los estudiantes, el profesor de aula podría generar las estrategias metodológicas pertinentes para modificar las actitudes negativas y así procurar el logro de los aprendizajes en todos sus estudiantes.

A continuación se presenta un instrumento de evaluación diagnóstica de actitudes hacia el aprendizaje de inglés como idioma extranjero cuya característica principal es ser innovador en cuanto segmenta al objeto de actitud en las cuatro tradicionales habilidades del idioma.

Se establece la posibilidad de medir las actitudes hacia el idioma extranjero inglés considerando las habilidades de comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita como elementos diferenciadores. El objetivo es lograr detectar si existe una predisposición negativa más alta hacia alguna de ellas en particular. Esta información sería de gran utilidad puesto que permitiría al docente de aula implementar metodologías específicas hacia determinada habilidad.

La estructura del presente informe está conformada por cinco capítulos: el primero establece el problema evaluativo considerando tanto el contexto internacional como el chileno. Este capítulo argumenta una mirada crítica hacia la necesidad de

implementar la medición de actitudes como una práctica habitual inserta en el proceso de enseñanza. El segundo capítulo ofrece un marco teórico que da cuenta del sustento técnico del instrumento de medición: el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma, las actitudes y sus componentes cognitivo, afectivo y tendencial, la evaluación diagnóstica de actitudes y su relación con las habilidades del siglo XXI. El tercer capítulo establece la metodología que se llevó a cabo para la elaboración de la escala y el cuarto capítulo presenta el análisis obtenido de la aplicación piloto. Finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones finales, las limitaciones de los resultados y las sugerencias para una segunda aplicación.

Por último, el instrumento de evaluación diagnóstica de actitudes hacia el idioma extranjero inglés, pretende ser un aporte para la literatura pero principalmente pretende ser el primer paso hacia futuras propuestas evaluativas en el idioma.

Capítulo 1. Planteamiento del problema evaluativo

1.1 Antecedentes del problema evaluativo

El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera es un tema relevante no solo para el sistema escolar chileno y el latinoamericano, sino que para muchos otros países alrededor del mundo. David Crystal (2012), connotado profesor en Lingüística, experto en Inglés como lengua extranjera, destacaba hace unos años atrás en su libro *English as a Global Language* que “en la actualidad, el idioma inglés es ampliamente enseñado en más de 100 países; entre ellos están China, Alemania, España, Egipto y Brasil, y en la mayoría de estos países se está transformando en el principal idioma extranjero enseñado en los colegios” (p.5). Recientemente en una entrevista para un blog en YouTube señaló que alrededor de 2.3 billones de personas alrededor del mundo utilizan este idioma para comunicarse (Citado en Thompson, L., 2017).

En el mundo globalizado actual, mantener redes de comunicación con diferentes países del mundo resulta indispensable para el desarrollo del comercio, la educación, la tecnología y el turismo entre otras actividades. Las barreras idiomáticas no deben ser motivo de exclusión, ergo, la adquisición del idioma inglés se ha transformado en una necesidad que debe ser cubierta en forma efectiva por el sistema escolar.

Sin embargo, aprender un nuevo idioma puede no ser algo fácil de llevar a cabo. Se requiere tener en cuenta que son diversos los factores que intervienen de forma positiva o negativa en el aprendizaje. Estos factores pueden ser internos o externos al estudiante. Dentro de aquellos clasificados como internos, están las aptitudes, la motivación y las actitudes que el estudiante tiene hacia determinado objeto de aprendizaje.

Hoy en día no cabe duda que el estudiante es la figura central del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también que cada estudiante tiende a desarrollar algunas habilidades más que otras; sin embargo, todas las personas poseen habilidades lingüísticas, esto resulta evidente frente al simple hecho de que todos, estando insertos en una cultura, somos capaces de aprender un idioma y utilizarlo para comunicarnos. Entonces, ¿qué es lo que determina que un estudiante aprenda o no un segundo idioma?

A pesar de los numerosos estudios que se han llevado a cabo a través del tiempo para intentar responder esta pregunta, no existe una respuesta determinante. Son múltiples las variables que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje que pueden llegar a dar respuesta a esta pregunta, pero aun así, no se pueden hacer generalizaciones, sino que va a depender de las características o diferencias de cada individuo.

A continuación se presenta desde una mirada histórica un recuento de las más destacadas mediciones estandarizadas de aptitudes, motivación y actitudes hacia un idioma extranjero. El objetivo es evidenciar la evolución desde unas pruebas mayoritariamente centradas en la evaluación cognitiva del estudiante (aptitudes), que van integrando tímidamente algunos apartados que intentaban medir la motivación, hasta llegar a aquellas que reconocen la importancia de medir las actitudes, es decir, la predisposición del estudiante hacia su propio proceso de aprendizaje, considerando este último como un factor determinante en la adquisición de un idioma extranjero.

1.1. Contexto internacional

1.1.1. La medición de aptitudes para el aprendizaje de un idioma extranjero:

El examen para lenguas extranjeras del autor Symonds (1930) denominado “The Symonds’ Foreign Language Prognosis Test” es reconocida como la primera prueba que pretende medir y entregar un pronóstico de las aptitudes lingüísticas que posee una persona para estudiar un idioma extranjero. No es una prueba diagnóstica para determinar el nivel de inglés del estudiante, sino que es una prueba que evalúa las posibilidades de tener éxito en el aprendizaje de un segundo idioma. Esta prueba consiste en medir la comprensión de reglas gramaticales, la habilidad para traducir y comprender un idioma. Posteriormente aparecen dos autores ahora mundialmente reconocidos por su gran aporte en el área; John Carroll and Stanley Sapon (1959), quienes introducen una nueva prueba predictiva; el examen de aptitud de lenguaje moderno “Modern Language Aptitude Test” (MLAT). Esta prueba está dividida en cinco áreas: dos auditivas que incluyen un dictado de números y un dictado palabras y su transcripción fonética, dos escritas que abarcan vocabulario, gramática y una última parte que evalúa la capacidad para memorizar palabras. Luego en el año 1966 surge el examen llamado batería de aptitudes del lenguaje “Pimsleur Language Aptitude Battery” (PLAB) que por primera vez considera el componente afectivo. Esta prueba

elaborada por Paul Pimsleur (1966) está diseñada para ser aplicada a estudiantes desde séptimo a cuarto medio y abarca tres componentes evaluativos: inteligencia verbal o habilidad lingüística, motivación y habilidad auditiva.

El Dr. Charles Stansfield, quien se desempeña actualmente como director en la fundación “Language Learning and Testing Foundation”, vía email facilitó la pregunta incluida en la prueba PLAB sobre el componente de motivación:

We would like you to give an estimate of how interested you are in studying a modern foreign language. In making this estimate, ask yourself how useful a foreign language will be to you, how much you will enjoy it, and how interested you are in foreign languages as compared with other subjects. [Nos gustaría otorgarte una estimación de cuán interesado estás en estudiar un idioma extranjero moderno. Para hacerlo, pregúntate a ti mismo qué tan útil sería para ti un idioma extranjero, qué tanto lo disfrutarías, y cuán interesado estas en idiomas extranjeros en comparación con otros temas].

Take time to think over your answer, then indicate your interest in studying a modern foreign language. [Tómate tu tiempo para meditar tu respuesta, luego indica tu interés en estudiar un idioma extranjero moderno].

In answering this question, the student indicates on a scale of 1 to 5 his interest in studying a foreign language. [Para responder esta pregunta, el estudiante indica su interés en estudiar un idioma extranjero moderno usando una escala del 1 al 5].

The options are [Las opciones son]:

1. Rather uninterested [bastante desinteresado]
2. More or less indifferent [mas o menos indiferente]
3. Mildly interested [ligeramente interesado]
4. Rather interested [bastante interesado]
5. Strongly interested [fuertemente interesado] (p.1).

Según nos señala el Doctor Stansfield (Stansfield, C.W., comunicación personal, 5 de febrero de 2018)

Durante los años 60, Pimsleur concordó con la idea que una actitud integrativa por parte del alumno resultaría en un alumno más motivado y que por lo tanto, estudiaría más y aprendería más. Su prueba de aptitud (PLAB) incluyó esta medida de interés, y así aumento la habilidad pronóstica de la prueba y su correlación con las notas en los cursos de lengua extranjera en las secundarias de los EUA (p.2).

Desde entonces, el componente afectivo, aquel que incluye la motivación y las actitudes, comenzó a surgir como otro factor que influye en el aprendizaje de un segundo idioma. Sin embargo todavía menos relevante que la predominancia de las habilidades cognitivas, de aptitudes lingüísticas, numéricas, científicas, etc.

1.1.2. La medición de las actitudes y de la motivación hacia el aprendizaje de un idioma extranjero:

Este cambio emerge desde la psicología social, principalmente con la investigación llevada a cabo durante doce años por los autores Gardner y Lambert quienes el año 1972 publican el libro *Actitudes y Motivación en la enseñanza de un segundo idioma* “Attitudes and Motivation in Second-Language Teaching”. En este libro los autores señalan que la pregunta que motivó su investigación fue:

“How is that some people can learn a foreign language quickly and expertly while others, given the same opportunities to learn, are utter failures”.

[Cómo es que algunas personas pueden aprender un idioma extranjero en forma rápida y con destreza mientras que otros, dadas las mismas oportunidades, fracasan por completo]. (Gardner and Lambert, 1972)

Con esta pregunta los autores plantean la interrogante sobre el aprendiz, sobre su forma de aprender, lo que puede o no estar interfiriendo para que se lleve a cabo el proceso de adquisición de un segundo idioma. El foco no está directamente sobre el proceso, la metodología o las técnicas de enseñanza de los profesores, sino sobre el estudiante que no logra aprender incluso cuando recibe las mismas oportunidades de aquel que sí lo logra.

Junto a lo anterior, Gardner y Lambert plantean en su investigación que para que el proceso de adquisición de un segundo idioma sea exitoso, el aprendiz deberá estar psicológicamente dispuesto a adoptar comportamientos o costumbres que caracterizan a las personas nativas del idioma a aprender. Sin embargo, las tendencias etnocéntricas del aprendiz podrían provocar que al ver su cultura como superior al resto, no logre comprender la belleza de adquirir un nuevo idioma. Por lo tanto, si el aprendiz no posee una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje, que ya sabemos que involucra mucho más que el idioma en sí mismo, este proceso será más lento y difícil.

Según los autores, la motivación por aprender un idioma extranjero está determinada por dos factores: por un lado, las actitudes que posee el aprendiz hacia las personas hablantes nativas del idioma a aprender y hacia las personas extranjeras en general y por otro, la orientación hacia la tarea misma de aprender un segundo idioma. Los autores destacan dos tipos de orientaciones; la orientación instrumental en la que el aprendiz considera que es útil aprender un segundo idioma, puesto que le brindará recompensas tangibles, por ejemplo; más oportunidades para obtener un puesto de trabajo. La segunda es la orientación integradora, en la que el aprendiz tiene el deseo de comprender la otra cultura y eventualmente ser parte de la misma. Para comprender mejor cómo fue evaluada esta distinción, observemos uno de los reactivos incluidos en las pruebas de actitudes.

I am studying French because [Estoy estudiando Francés porque]:

1. I think it will someday be useful in getting a job
(instrumental) [Pienso que algún día será de utilidad
para obtener un trabajo (instrumental)]

2. I think it will better help me to understand French people and their way of life (integrative) [Pienso que me ayudará a comprender a los franceses y su estilo de vida (integrativa)]

(Gardner and Lambert, 1972)

La investigación consistió en la aplicación de varias pruebas a una amplia muestra de estudiantes. A las matrices de correlaciones resultantes se les aplicó un análisis factorial con el propósito de definir las principales dimensiones involucradas en el proceso.

Los autores señalan, a modo de conclusión de sus numerosas investigaciones, que las actitudes son la característica personal más estable que determina el progreso en la adquisición de un segundo idioma. Las razones que esgrimen son las siguientes:

1. Las actitudes y la motivación están relacionadas al logro en el desarrollo del lenguaje, independiente de la aptitud y la inteligencia.
2. La fuerte relación encontrada entre las actitudes de padres e hijos, lo que sugiere que las actitudes son desarrolladas en la familia, previo al proceso de aprendizaje formal.

Por lo tanto, el logro que el estudiante tenga en el desarrollo del lenguaje dependerá, en parte de la disposición personal que él mismo tenga hacia su aprendizaje. Esta disposición, según el estudio realizado, podría estar determinada incluso antes del proceso de aprendizaje formal, es decir, en el núcleo familiar, en cómo la familia o los padres específicamente desarrollan desde los primeros años de vida la predisposición positiva hacia el aprendizaje.

Posterior a esta investigación, en el año 1975, Gardner desarrolló una representación de las características motivacionales que influyen en el aprendizaje del idioma francés. Dos de estas características están basadas en actitudes hacia el idioma.

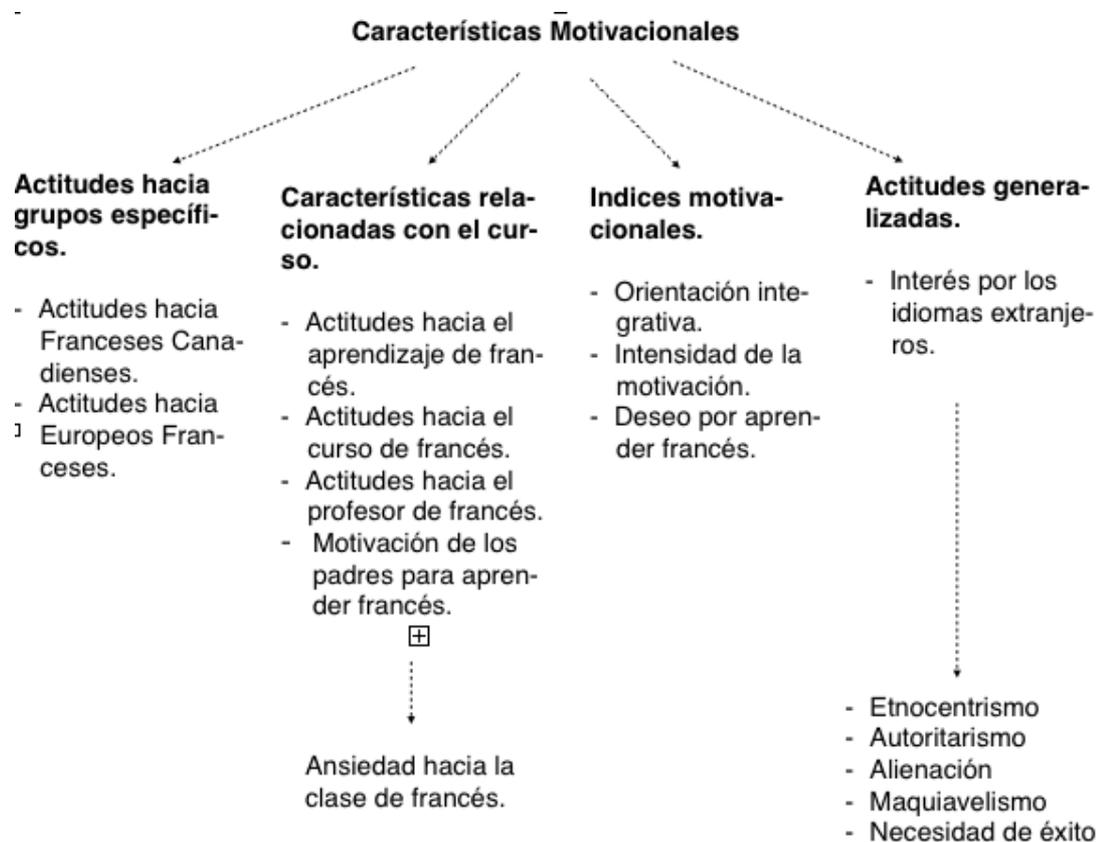


Figura 1. Representación de Gardner de aspectos de la motivación por aprender francés. (Stern, H.H., 1983, p.383)

La primera dimensión hace referencia a las actitudes hacia el grupo hablante nativo del idioma que se desea estudiar. La segunda categoría se refiere a la situación de aprendizaje misma; el curso, el profesor, la clase y cómo el aprendiz interpreta los sentimientos de sus padres hacia el aprendizaje. La tercera categoría habla de los motivos que el aprendiz posee para aprender. Gardner no incluyó la orientación instrumental en esta categoría por considerarla menos relevante. La cuarta y última categoría incluye el interés general y características de la personalidad.

Si bien Gardner desarrolló este modelo en base al aprendizaje de francés como lengua extranjera, es importante señalar, que las categorías no son restrictivas a un

idioma en particular; ellas son aplicables a aprendices de cualquier segundo idioma o idioma extranjero en contexto escolar (Stern, H.H., 1983, p.16).

Es relevante mencionar que Gardner hace hincapié que de utilizar este test denominado Batería de Pruebas de Actitud y Motivación (The Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)) en otro escenario, idioma, contexto social en general, requerirá de importantes cambios en los ítems con la finalidad de hacerla relevante y significativa al nuevo contexto en que se aplicará (Gardner, 1985). Cada pregunta, cada ítem de esta batería, fue diseñado exclusivamente para estudiantes de francés como lengua extranjera, por lo tanto, de aplicarse en estudiante de otros idiomas, deberá realizarse junto con la traducción pertinente, adaptaciones del contexto objetivo puesto que el contexto en sí mismo de la medición es un constructo relevante. Por ejemplo; no se puede aplicar el mismo instrumento de medición tanto a estudiantes chilenos como a estudiantes colombianos, aunque ambos tienen como idioma nativo el español. Existe un contexto, una cultura, una semántica que es propia de cada país.

Es en el año 2004 que Gardner publica una versión de la batería AMTB contextualizada para aprendices de inglés como segundo idioma en contexto escolar (secondary school students) y además señala en la prueba misma que existen versiones disponibles en otros idiomas.

A continuación se presentan, a modo de ejemplo, algunos reactivos presentes en la batería AMTB en su versión en inglés. La batería AMTB incluye los dos tipos de escalas que se utilizarán posteriormente en la construcción del instrumento propuesto en este proyecto: escalas tipo Likert (1932) y Osgood (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957).

1) Reactivo N°50 de 104 en escala tipo Likert (1932)

50. Studying English is important because it will enable me to better understand and appreciate the English way of life. [Estudiar inglés es importante ya que me permitirá entender y apreciar mejor el estilo de vida de los ingleses].

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
[Bastante en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Bastante de acuerdo]

2) Reactivos números 1, 2, 3 y 4 de 12 en escala formato semántica diferencial Osgood (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957).

1. My motivation to learn English in order to communicate with English speaking people is [Mi motivación para aprender inglés con el propósito de comunicarme con personas que hablen inglés es]:

WEAK ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 STRONG
[Débil Fuerte]

2. My attitude toward English speaking people is [Mi actitud hacia las personas que hablan inglés es]:

UNFAVOURABLE ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 FAVOURABLE
[Desfavorable favorable]

3. My interest in foreign languages is [Mi interés en los idiomas extranjeros es]:

VERY LOW ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 VERY HIGH
[Muy bajo Muy alto]

4. My desire to learn English is [Mi deseo por aprender inglés es]:

WEAK ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 STRONG
[Débil Fuerte]

(Gardner, 2004)

El contexto internacional aquí presentado da cuenta del avance a través del tiempo que ha tenido la incorporación de las actitudes en las baterías utilizadas. Al comienzo las baterías medían únicamente aptitudes, luego lentamente se incorporan algunas preguntas que pretenden medir la motivación y finalmente se incorporan escalas de preferencias con el propósito de medir actitudes hacia el aprendizaje del idioma extranjero, reconociendo así la relevancia de medir las actitudes de los estudiantes.

1.2. Contexto chileno

En Chile el aprendizaje del idioma extranjero inglés forma parte del Curriculum Nacional de Educación a partir de 5° año de enseñanza básica a IV° año de enseñanza media, exceptuando aquellos colegios que poseen una educación intercultural bilingüe en cuyos casos la asignatura de Inglés es reemplazada por una lengua indígena: Aymara, Mapuzungun (Mapudungun), Quechua o Rapa Nui. A partir del año 2013 de 1° a 4° año de enseñanza básica existen propuestas curriculares voluntarias, esto quiere decir que los colegios tienen la opción de adoptar o no la propuesta entregada para estos niveles. La distribución de horas en cada asignatura es lo que se denomina Planes de Estudio; estos planes son una propuesta que estipula cantidad de horas mínimas para las asignaturas. En la asignatura de Inglés, por ejemplo, en los niveles de 5° y 6° básico son 3 horas de clases a la semana. Sin embargo, los colegios pueden generar planes de estudio propios y presentarlos al Ministerio de Educación para su aprobación. Es importante mencionar que en algunos colegios cuya dependencia es particular pagado, la asignatura de Inglés se imparte desde la educación parvularia y con mayor cantidad de horas a la semana. Es relevante mencionar este factor para entender el análisis de los resultados SIMCE inglés que se verán más adelante.

El enfoque declarado en las bases curriculares es el denominado Enfoque Comunicativo, esto se debe a que el objetivo principal de la enseñanza de inglés, como lo ha mencionado Sebastián Piñera, es llegar a ser un país desarrollado al final de esta década (Estrategia Nacional de Inglés, 2014). Sin embargo, el pensar en el idioma inglés como una herramienta fundamental para el avance económico del país no es únicamente atribuible a Piñera. De hecho, desde el año 2004 se han implementado medidas, programas y estrategias que han generado un avance en la adquisición del idioma; no obstante, no han sido de gran impacto. A continuación se presentan las principales acciones que se han llevado a cabo.

El año 2004, durante el gobierno de Ricardo Lagos con Sergio Bitar como Ministro de Educación, surge el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP) a cargo del Ministerio de Educación. Su principal objetivo expresado en el artículo 2° es: “mejorar el nivel de inglés que aprenden los estudiantes de 5° año básico a 4° año medio del sistema educacional subvencionado y del regido por el decreto ley No 3.166, de 1980, a través de la definición de estándares nacionales para el aprendizaje del inglés, de una

estrategia de desarrollo profesional docente y del apoyo a los profesores de inglés en las salas de clases” (Decreto N°081 del Ministerio de Educación, p. 2).

El decreto 81 contempla en el artículo 3° letra (a) que se deberá “Contratar la elaboración, diseño, validación y aplicación de instrumentos y pruebas de medición diagnóstica, experimentales y censales, para medir niveles de aprendizajes de inglés en alumnos de enseñanza básica y media de los establecimientos educacionales antes mencionados” (ibíd., p. 2). Es así que ese mismo año el Ministerio de Educación encarga a la Universidad de Cambridge (ESOL Examination) elaborar la primera medición diagnóstica a ser aplicada a una muestra representativa de estudiantes de 8° básico y de IV° medio a nivel nacional: 11.000 estudiantes en total, 299 colegios de dependencias municipales, subvencionados y particulares. Se aplicó la misma prueba a ambos niveles y se midieron dos de las cuatro habilidades del idioma: las habilidades receptivas, es decir, comprensión lectora y auditiva. Los resultados fueron categóricos; solo el 5% de los estudiantes de IV° medio poseían el manejo del idioma necesario para desempeñarse en el ámbito laboral y educacional. En ambos niveles los estudiantes comprendían mejor lo que leen en inglés que lo que escuchan: comprensión auditiva 8° 35% - IV° 40% de logro y comprensión lectora 8° 45% - IV° 48% de logro. Otro de los hallazgos fue la evidente desigualdad social, pues se constató que a mayor nivel educacional de los padres e ingreso familiar mayor es el resultado obtenido. Junto con lo anterior, una conclusión clave resultó ser que a mayor nivel educacional de los profesores aumenta el rendimiento de sus estudiantes. (Baker, 2012, p.3)

El año 2008, después de varias medidas aplicadas para mejorar el desarrollo profesional docente, como se exigía en el decreto Ley 81, durante el gobierno de Michelle Bachelet, nuevamente se aplicó la prueba a los mismos estudiantes que el 2004 estaban en 8°, ahora en IV° año de enseñanza media y los resultados fueron levemente mejores. (Abraham, M.J., Silva, R.P., 2017, capítulo 6). A pesar de los desalentadores resultados, puesto que se esperaban mejoras sustanciales después de las medidas aplicadas, el Programa Inglés abre Puertas continuó desarrollando diversas actividades con el propósito de cumplir con la meta de mejorar el nivel de inglés de los estudiantes chilenos especialmente de aquellos pertenecientes a colegios de dependencias municipales y particulares subvencionados. El año 2010, durante el primer mandato del recién electo presidente Sebastián Piñera, se aplicó por primera vez el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) en la asignatura

de Inglés, a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación a todos los estudiantes de III° año de enseñanza media del país. La Prueba Test of English for International Communication (TOEIC) Bridge [Prueba de Inglés para la Comunicación Internacional], fue adaptada para medir, al igual que las pruebas anteriores, únicamente dos de las 4 habilidades del idioma, las receptoras: en comprensión lectora y auditiva clasificando los resultados en 3 niveles: A1 (el más bajo), A2 (intermedio) y B1 (el más alto). Esta clasificación corresponde al Marco Común Europeo de Idiomas (CEFR; Council of Europe, 2001). Los estudiantes que obtienen A2 y B1 acceden a la certificación en inglés. Posteriormente, el año 2012, se aplica una segunda versión de Simce en la asignatura de Inglés, esta vez el instrumento de medición era diferente; el Ministerio de Educación optó por usar una adaptación del examen de Cambridge Key English Test (KET) [Prueba Clave de Inglés] (University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2016), la diferencia de los instrumentos causó una gran controversia acerca de la validez de interpretación de los resultados (Abraham, M.J., Silva, R.P., 2017, capítulo 6). El año 2014 se aplica por tercera vez el SIMCE Inglés, utilizando la misma versión año 2012. Según la Agencia de Calidad de la Educación (2015) el porcentaje de estudiantes que obtienen la certificación en inglés se duplicó entre 2010 y 2014. Los porcentajes son: 2010 - 11%, 2012 - 18% y 2014 - 25%. Del 25% obtenido en la última medición, es relevante destacar que un 2% logró la certificación en el nivel socioeconómico bajo, un 7% en el nivel medio bajo, el 23% en el medio alto y el 83% en el nivel socioeconómico alto. Estos resultados evidencian una leve mejora; sin embargo, está muy por debajo lo esperado, especialmente considerando los esfuerzos y los recursos que se habían invertido en el programa.



Figura 2. Resultados Simce Inglés 2010, 2012 y 2014. Agencia de Calidad de la Educación (2015).

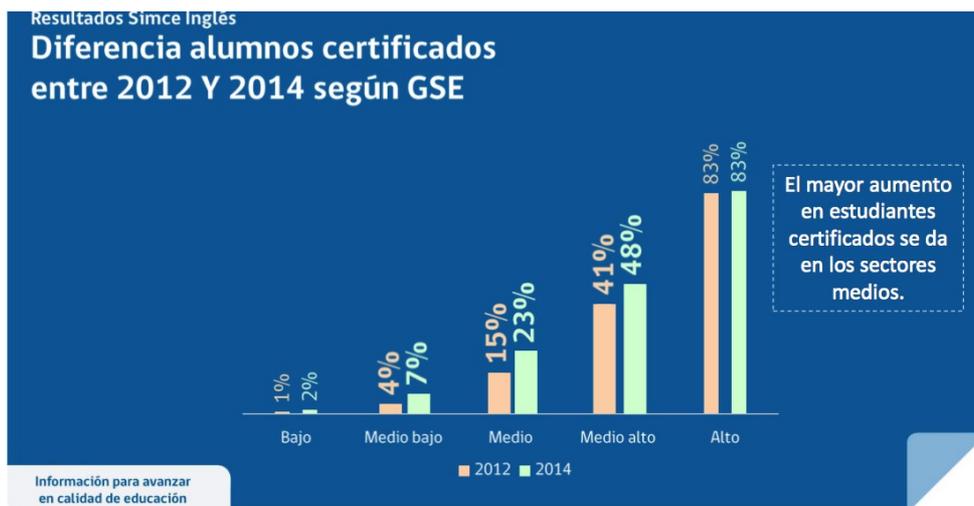


Figura 3. Resultados Simce Inglés. Diferencia alumnos certificados entre 2012 y 2014 según su Grupo Socioeconómico (GSE). Agencia de Calidad de la Educación (2015).

Como se puede apreciar en la figura 3, la variable Grupo Socioeconómico continúa mostrando la fuerte desigualdad social presente en el uso del idioma inglés. Evidentemente estos resultados reflejan que los esfuerzos a la fecha no habían sido suficientes y que probablemente tuvieron que ser reestructurados. El año 2016 se informó que el SIMCE inglés se aplicaría cada 3 años y que sería muestral. El año 2017 la Agencia de Calidad de la Educación (2019) llevó a cabo un estudio muestral de inglés a estudiantes de III° medio. El informe del Estudio Nacional de Inglés III° medio, cuyos resultados fueron publicados en el mes de febrero de 2019, tuvo las siguientes características: evaluó únicamente las habilidades de comprensión lectora y de comprensión auditiva según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas 2018, sus siglas en español MCER, o CEFR en inglés (en adelante CEFR) presentes en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Ajuste Curricular 2009 (Decreto N.º 254). La muestra corresponde a 137 establecimientos educativos a lo largo de todo el país con un total de 7.340 estudiantes. La elaboración del instrumento “Aptis for teens” fue encomendada a la institución The British Council. Los principales resultados arrojaron que un 32% de los estudiantes posee un nivel de desempeño básico e intermedio (A2 y B1) mientras que un 68% de los estudiantes obtiene un nivel de desempeño correspondiente a principiante (A1) (Agencia de Calidad de la Educación, 2019; p.9)

A continuación se presenta un cuadro (figura 4) que resume los instrumentos de medición que han sido utilizados como Simce Inglés desde el año 2010.

Instrumento	Año de aplicación	Institución
TOEIC Bridge	2010	Educational Testing Service (ETS)
Key English Test (KET)	2012	Cambridge Assessment
Key English Test (KET)	2014	Cambridge Assessment
Aptis for teens	2017	British Council

NOTA: las evaluaciones aplicadas están referidas al Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, no obstante, poseen características específicas (tipo y cantidad de preguntas, modelo y escala de medición, etc.), que las distinguen.

Figura 4. Instrumentos de medición de desempeño de inglés (Simce Inglés). Agencia de Calidad de la Educación (2019).

El año 2014 y antes de terminar su primer mandato, Sebastián Piñera, en el mes de marzo, publicó el programa Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030 de los Ministerios Secretaría General de la Presidencia, Ministerio de Educación y el Ministerio de Economía, Fomento y Turismo. El programa tiene como objetivo general el “desarrollar y fortalecer las competencias en el idioma inglés de la población chilena, para acelerar la inserción de Chile en un mundo global y mejorar así la competitividad” (Estrategia Nacional de Inglés, 2014, p.11). El programa está compuesto por cuatro ejes: familia y sociedad, escuela y alumnos, formación inicial y continua de docentes de inglés y finalmente inglés para propósitos específicos.

Este programa es relevante y novedoso en tanto presenta un propuesta integral con el objetivo de mejorar el nivel de inglés de la población chilena. A continuación se presenta un resumen de la descripción de cada eje y se han seleccionado algunas de las 47 acciones con el propósito de destacar aquellas que son pertinentes para el presente proyecto de Magister. El número indicado al final de cada acción corresponde al número que tiene en el documento original.

I. Eje Familia y Sociedad: lograr que Chile alcance el nivel de habilidad moderada al año 2020 y el nivel de alta al año 2030 según EF English Proficiency Index.

II. Eje Escuela y Alumnos: facilitar el desarrollo de estrategias comunicativas efectivas en inglés en los estudiantes de educación inicial, básica y media.

Calidad: Lograr que del total de alumnos evaluados en el Simce de Inglés de III Medio, un 30% obtengan un nivel A2 ó B1 del Marco Común Europeo para el Aprendizaje de Idiomas al año 2020, y un 50% al año 2030, tomando como referencia el 18% obtenido en el Simce Inglés 2012.

Acciones existentes a la fecha:

- Simce Inglés en III° medio (n°8)
- Marco curricular y bases curriculares de idioma extranjero inglés de 5° a IV° medio. (n°9)

Equidad: Disminuir la brecha del porcentaje de alumnos de III medio que no logran la certificación, según el Simce de Inglés, pertenecientes a establecimientos de grupo socioeconómico bajo y alto, desde un 82,5% en el Simce Inglés 2012, a un 75% al año 2020 y a 60% al año 2030.

- Propuesta curricular de Inglés de 1° a 4° básico (optativo) (n°10)
- Aumento de 2 a 3 horas obligatorias de inglés en 5° y 6° básico (n°12).
- Incentivar la certificación de estudiantes de enseñanza media científico humanista y técnico profesional (n°25).

Acciones de largo plazo (10 años o más):

- Establecer la obligatoriedad de la enseñanza de matemáticas y ciencias en inglés a partir de 5° básico en el año 2030 (n°28).
- Aumentar las habilidades que mide el SIMCE de Inglés. Evaluar las cuatro habilidades del idioma inglés (Comprensión auditiva y lectora y expresión oral y escrita). Analizar la opción de aplicarlo muestralmente (n°29).
- Adelantar a 8° básico la aplicación del Simce de inglés. Con el propósito de contar con un diagnóstico al inicio de la enseñanza media (n°30).
- Incorporar gradualmente la obligatoriedad de la enseñanza de inglés desde primero básico a partir de 2020 (n°31).

III. Eje Formación inicial y continua de docentes de inglés: asegurar que los docentes de inglés del sistema educacional cumplan con los estándares lingüísticos y metodológicos que requiere el país.

IV. Eje Inglés para propósitos específicos: aportar alternativas de especialización en inglés que permitan mejorar las competencias de profesionales y trabajadores en el puesto de trabajo.

Acciones de mediano plazo (3-10 años):

- Incluir sección de inglés en la PSU. Considerar el nivel de inglés como una de las variables para el ingreso a la educación superior. Incluir durante algunos años un componente sin puntaje en la PSU y luego a partir del año 2020 considerarlo dentro del cálculo del puntaje final de postulación (nº47) (Estrategia Nacional de Inglés, 2014, p.11-35).

El programa Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030 antes resumido, tomó como referencia los resultados de la medición llevada a cabo por Education First [Educación Primero] (First, E., 2018). EF Education First, en adelante EF, es una compañía global dedicada a la educación de idiomas, al intercambio cultural y a programas de viajes. Fue fundada el año 1965 y desde aquel entonces ha tenido un crecimiento permanente; desde el año 2011 comenzó a publicar el índice o lista EF English Proficiency Index (EF EPI) que presenta anualmente un ranking de países según su nivel de inglés de acuerdo a los resultados obtenidos de aquellos adultos que toman la prueba gratuita online alrededor del mundo y aquellos que toman una prueba de diagnóstico antes de ingresar a algunos de los cursos que ofrecen online. Las habilidades y contenidos evaluados en ambas pruebas son: gramática, vocabulario, comprensión lectora y comprensión auditiva. En el programa Estrategia Nacional mencionan que “debe considerarse que quienes rinden estas evaluaciones no son una muestra estadísticamente representativa de la población chilena, ya que solo corresponde a quienes tienen interés en tomar un curso con EF. Por aquellas razones, no es posible realizar una comparación técnicamente correcta entre los rankings, pero tomando los resguardos correspondientes, puede utilizarse como una referencia”, (Estrategia Nacional de Inglés, 2014, p.11-35). Los resultados de Chile en esta prueba se exponen a continuación:

Tabla 1. *Evolución de Chile en el informe English Proficiency Index de EF.*

AÑO INFORME	POSICIÓN RANKING	PUNTAJE	CLASIFICACIÓN	CANTIDAD DE PAÍSES CLASIFICADOS
2011	36	44.63	Nivel Muy Bajo	44
2012	39	48.41	Nivel Muy Bajo	54
2013	44	48.2	Nivel Muy Bajo	60
2014	41	48.75	Nivel Bajo	63
2015	36	51.88	Nivel Bajo	70
2016	42	50.1	Nivel Bajo	72
2017	45	51.5	Nivel Bajo	80
2018	46	52.01	Nivel Bajo	88

Nota. Cuadro de elaboración propia a partir de informe EF EPI años 2011-2018.

Como se puede observar en la tabla N°1 los puntajes obtenidos por Chile desde el 2011 al 2018 han experimentado un leve aumento; sin embargo, este leve aumento significó que Chile se movilizara del nivel Muy Bajo a Bajo. La posición de Chile en el ranking no es un factor que pudiese ser comparado puesto que la cantidad de países clasificados no se ha mantenido estable sino que ha aumentado con los años.

El programa Estrategia Nacional, como se mencionaba al comienzo del resumen, tiene como objetivo que Chile aumente su nivel en el ranking de Bajo a Medio al año 2020 y Alto para el año 2030; sin embargo, para alcanzar un nivel medio, Chile tendría que obtener 53,13 puntos aproximadamente. El nivel Medio es el más alto alcanzado en Latinoamérica y únicamente tres países están en este nivel: Argentina con 56,51, República Dominicana con 56,31 y Costa Rica con 53,13 (EF English Proficiency Index, 2017).

De los Antecedentes del problema evaluativo presentados tanto del contexto internacional como nacional se pueden sacar las siguientes conclusiones:

1. La medición EF English Proficiency Index, no debería ser considerada ni siquiera como una referencia para un programa que pretende realizar cambios en el

currículum escolar nacional, puesto que esta medición es aplicada en primer lugar a adultos, adultos que desean estudiar inglés y además los contenidos y habilidades medidas no son coherentes con las bases curriculares.

2. En Chile las mediciones estandarizadas aplicadas a escolares en la asignatura de Inglés no han medido las 4 habilidades del idioma incluidos en el currículum, únicamente miden las dos habilidades receptoras: comprensión auditiva y lectora. Estas mediciones tiene a su vez un gran problema de validez de contenido, puesto que no miden únicamente discriminación de sonidos, manejo de vocabulario o gramática sino que también comprensión, habilidad que sabemos es compleja y deficiente en los estudiantes chilenos incluso en español.
3. En ninguna de las mediciones chilenas se ha incorporado la medición de actitudes hacia el idioma a pesar de su reconocida importancia a nivel internacional y a pesar de que las actitudes están incorporadas en las bases curriculares.

De lo mencionado anteriormente, se puede evidenciar una importante deficiencia en los instrumentos de medición que pretenden medir el nivel de inglés de los chilenos.

El presente proyecto de Magister pretende proporcionar una primera respuesta a una de las necesidades antes mencionadas: la carencia de un instrumento de medición que permita medir las actitudes hacia el idioma extranjero inglés. Para cumplir con este desafío, se llevará a cabo la elaboración de un instrumento de evaluación diagnóstica cuya primera aplicación será de tipo piloto en un grupo de estudiantes de octavo básico.

Los estudiantes considerados en la aplicación piloto (ver tabla 22), pertenecen a dos colegios de la comuna de Ñuñoa. La selección de la muestra obedece únicamente a aquellos colegios que accedieron a la aplicación.

1.2.1. Delimitación del problema evaluativo:

El problema evaluativo emerge a partir de dos importantes aspectos; por un lado el nivel de inglés de los estudiantes chilenos, según lo que se puede observar de las mediciones estandarizadas nacionales, no ha mejorado a pesar de los esfuerzos y los recursos invertidos por los diferentes gobiernos. Esto nos lleva a evaluar la pertinencia del sistema de evaluación Simce Inglés, pues es probable que esta medición no sea la más adecuada, dado que únicamente se limita a realizar una evaluación cuantitativa y no cualitativa de los estudiantes. Además, al ser aplicado en III° medio no permite generar estrategias metodológicas tempranas de retroalimentación.

En segundo lugar, otro aspecto importante a considerar es la necesidad de evaluar las actitudes hacia el aprendizaje del idioma extranjero inglés. Como se mencionaba anteriormente, las actitudes, a pesar de estar insertas en las bases curriculares de la asignatura Inglés, no están siendo consideradas dentro de las evaluaciones estandarizadas en inglés en Chile. Las actitudes hacia el aprendizaje de un nuevo idioma, como menciona Stern (1983), son tan relevantes como las habilidades cognitivas, incluso a veces más relevantes, pues determinarán la predisposición del estudiante hacia el aprendizaje.

1.3. Justificación y direccionalidad:

El presente proyecto de Magister pretende dar a conocer un novedoso instrumento estandarizado de evaluación diagnóstica de actitudes hacia el aprendizaje del idioma extranjero inglés para ser aplicado a estudiantes de octavo año de educación básica. Se ha escogido este nivel por dos motivos: el primero, debido a que este nivel es el último antes de comenzar la enseñanza media, por lo tanto sería una evaluación diagnóstica de entrada (input) y de acuerdo a los resultados que este arroje, se podrían diseñar propuestas o estrategias metodológicas que permitan estimular y/o fortalecer las actitudes positivas hacia el aprendizaje del idioma.

En segundo lugar, en la Estrategia Nacional de Inglés, se estipula como una de las propuestas, el adelantar el Simce de inglés para 8° básico, por lo tanto, de aplicarse

el Simce en este nivel, sería interesante comparar las actitudes de los estudiantes vs el resultado de la medición de habilidades, especialmente considerando que ambos instrumentos tendrán como ejes (dimensiones) las cuatro habilidades.

Por último, el presente proyecto pretende ser un aporte a la literatura puesto que no existe un estudio formal con características similares en Chile.

1.4. Objetivos:

Este proyecto pretende presentar el diseño de un instrumento de evaluación diagnóstica para medir las actitudes hacia el aprendizaje del idioma extranjero inglés en estudiantes de octavo año de enseñanza básica.

El instrumento estará categorizado en cuatro dimensiones. Estas dimensiones corresponden a las cuatro habilidades idioma:

Habilidades Receptivas:

Comprensión Lectora y Comprensión Auditiva.

Habilidades Productivas:

Producción Oral y Producción Escrita.

Estas habilidades son coherentes con los lineamientos presentados en las bases curriculares nacionales de la asignatura de Inglés y a su vez con las habilidades medidas internacionalmente presente en el Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) (2018).

Cada una de estas cuatro dimensiones a su vez estarán agrupadas en los tres componentes de actitud: Afectivo-Cognitivo-Tendencial.

1.4.1. Objetivo general:

Elaborar y validar un instrumento de evaluación diagnóstica para medir las actitudes hacia el aprendizaje del idioma extranjero inglés en estudiantes chilenos de octavo año de enseñanza básica.

1.4.2. Objetivos específicos:

a. Diseñar un instrumento de evaluación diagnóstica que permita medir las actitudes de los estudiantes hacia cada una de las cuatro habilidades del idioma extranjero inglés: Comprensión Lectora, Comprensión Auditiva, Producción Oral y Producción Escrita, mediante las siguientes interrogantes propias de la medición de actitudes:

a.1. Interrogantes descriptivas

1. ¿Qué creencias o preconceptos tienen los estudiantes de 8° año de enseñanza básica sobre el aprendizaje del idioma extranjero inglés?
2. ¿Qué sienten los estudiantes de 8° año de enseñanza básica sobre el aprendizaje del idioma extranjero inglés?
3. ¿Qué estarían dispuestos a hacer los estudiantes de 8° año de enseñanza básica para aprender el idioma extranjero inglés?

a.2. Interrogante valorativa

1. ¿En qué medida los estudiantes de 8° año de enseñanza básica tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma extranjero inglés?

b. Diseñar un instrumento que permita determinar la dirección y la intensidad de las actitudes hacia las cuatro habilidades del idioma extranjero inglés.

c. Validar el instrumento diagnóstico de actitudes hacia las cuatro habilidades del idioma extranjero inglés en términos de contenido, mediante la selección de jueces expertos tanto en actitudes como en el idioma extranjero inglés.

d. Determinar la confiabilidad del instrumento con la prueba de Alpha de Cronbach que mide la precisión con la que los ítems de la escala miden el constructo en estudio.

Capítulo 2. Marco Teórico

A continuación revisaremos los fundamentos teóricos esenciales que constituyen la base para la elaboración de una nueva propuesta evaluativa que apunta a medir las actitudes de los estudiantes chilenos de octavo básico hacia el aprendizaje del idioma extranjero inglés. Con el propósito de facilitar la comprensión del objeto de actitud, se ha optado por categorizar como dimensiones las cuatro habilidades presentes en el proceso de adquisición de un idioma: habilidades receptivas; comprensión lectora y comprensión auditiva y las habilidades productivas; producción oral y producción escrita.

Revisaremos, a su vez, las actitudes y su disimilitud con los comportamientos, los componentes de actitud: cognitivo, afectivo y tendencial y cómo cada uno de ellos representa un enfoque diferente de acercamiento del estudiante al componente de actitud.

Por último abordaremos las implicancias de la evaluación de actitudes como medición diagnóstica, las posibles consecuencias positivas en el aprendizaje del idioma extranjero inglés y cómo se transforman en una potente herramienta coherente con las habilidades del siglo XXI.

2.1. El desarrollo de las cuatro habilidades del idioma extranjero inglés

El Ministerio de Educación en las Bases Curriculares 2015, actualmente vigentes para los niveles de 7° básico a 2° medio, en la asignatura de Inglés, establece como ejes de la organización curricular, las cuatro habilidades del idioma inglés mencionadas en el capítulo anterior. Habilidades que son separadas para efectos de organización; sin embargo, como el mismo documento ministerial lo señala, en la interacción comunicativa, se entrelazan y se fusionan. Es muy relevante poner énfasis en el desarrollo de las cuatro habilidades con el objetivo de no dejar ninguna de ellas en desmedro de otra. Para la siguiente caracterización de cada una de ellas se ha tomado en consideración el CEFR.

Tabla 2. *Las cuatro habilidades del idioma extranjero inglés.*

Habilidades Receptivas	Comprensión auditiva	Listening
	Comprensión de lectura	Reading
Habilidades Productivas	Expresión oral	Speaking
	Expresión escrita	Writing

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia.

2.1.1. Habilidades Receptivas y Productivas.

Las cuatro habilidades del idioma se pueden agrupar en dos clasificaciones (ver tabla 2). La Comprensión Auditiva y la Comprensión Lectora corresponderían a habilidades del tipo Receptivas pues están relacionadas con recibir y procesar información (input), estas habilidades me permiten comprender lo que leo o lo que escucho basado en la información que recibo. Por otra parte, la habilidades de Expresión Oral y de Expresión Escrita, involucran hablar y escribir el idioma (output), es decir, producir un mensaje basado en lo que deseo expresar (CEFR, 2018).

A continuación se expone una descripción detallada de cada una de las cuatro habilidades, que más tarde serán utilizadas como base para la elaboración del instrumento de evaluación de actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés.

2.1.2. Comprensión auditiva (Listening)

La comprensión auditiva "...consiste en escuchar el idioma y otorgar significado a los sonidos escuchados para identificar y comprender la información expresada oralmente, con el apoyo del contexto y del conocimiento del mundo" (MINEDUC, Bases Curriculares, 2015, p. 223).

A continuación se presenta un resumen de cada uno de los indicadores que permiten la caracterización de la comprensión auditiva (CEFR, 2018).

■ Entender una conversación de otras personas:

- Entiende algunas palabras y las conecta para comprender.

- Entiende lo suficiente como para identificar el tema y los cambios de temas en un relato.
- Identifica la progresión cronológica de un relato o cuento.
- Reconoce cuando las personas están de acuerdo o en contra de un tema, identificando puntos a favor o en contra.
- Identifica actitudes e implicaciones socioculturales.

■ **Entender lo que se escucha como parte del público:**

- Sigue una charla (ejemplo: guía turístico) o conferencia que cuenta con apoyo visual (ejemplo: PowerPoint).
- Distingue el tema principal de las anécdotas presentadas en un seminario o charla.
- Comprende charlas o seminarios que corresponden a su área/campo de interés.
- Sigue la línea argumentativa, distinguiendo puntos principales.

■ **Entender anuncios e instrucciones orales:**

- Comprende instrucciones simples (direcciones, fechas, números, etc.).
- Comprende órdenes simples (qué hacer por ejemplo).
- Comprende anuncios públicos en aeropuertos, estaciones de trenes, estadio, etc.
- Entiende las instrucciones en una receta, actividades a seguir, etc.
- Entiende la idea principal de un anuncio publicitario.

■ **Entender audios y grabaciones:**

- Entiende mensajes, pronóstico del tiempo, cuentos narrados, las noticias, entrevistas, documentales, etc.
- Entiende información concreta, ejemplo: lugares, fechas, etc.
- Extrae información concreta de los anuncios noticiosos, el pronóstico del clima, resultados deportivos, etc.
- Comprende la mayoría de lo que escucha en una entrevista o un documental.
- Comprende el estado de ánimo del hablante, sus actitudes y sus puntos de vista (CEFR, 2018, p.57).

2.1.3. Comprensión de lectura (Reading)

La Comprensión de lectura “... supone construir significados a partir de la información escrita, expresada en textos de diversos tipos (literarios y no literarios), y de los conocimientos del lector (MINEDUC, Bases Curriculares, 2015, p. 224).

A continuación se presenta un resumen de cada uno de los indicadores que permiten la caracterización de la comprensión de lectura (CEFR, 2018).

■ **Leer correspondencia:**

- Entiende lo que se lee en textos formales e informales; emails, foros de discusión, blog, etc.
- Reconoce información precisa en mensajes cortos: horas, lugares, qué hacer, etc.
- Reconoce información precisa en emails y redes sociales.
- Reconoce actitudes y emociones implícitas y explícitas en la correspondencia.

■ **Leer buscando información específica (skimming):**

- Reconoce información concreta: hora, precios, etc.
- Identifica información importante en avisos, folletos, artículos, manuales, guías de viaje, recetas, reportes, páginas web, libros, etc.
- Realiza una lectura rápida buscando lo relevante del texto.

■ **Leer detalladamente para obtener información y poder argumentar:**

- Realiza una comprensión profunda de la lectura, comprendiendo puntos finos e implicaciones de textos simples tales como un menú, letras de canciones, historias de viajes y cuentos a textos complejos como reportes y artículos.
- Comprende al leer lo que otras personas dicen de sí mismo en post personales.
- Comprende información, ideas y opiniones de temas específicos de su área/ campo de estudio.

■ **Leer instrucciones:**

- Entiende al leer instrucciones y procedimientos detallados en avisos publicitarios, instrucciones, prohibiciones, direcciones, instrucciones en medicamentos, manuales, regulaciones de seguridad, etc.

■ **Leer por placer:**

- Entiende desde descripciones simples de personas y lugares a escritura clásica.
- Comprende temas simples y complejos desde pasatiempos, deportes, a textos abstractos y literarios.
- Comprende textos simples y complejos tales como; tipos de literatura de ficción y no ficción, tipos creativos, diferentes tipos literarios, libros de historia, revistas, artículos de noticias, blogs, biografías, diarios de viaje, etc.
- Aprecia la variedad de los textos.
- Comprende significados explícitos e implícitos en los textos (CEFR, 2018, p.62).

2.1.4. Expresión o producción oral (Speaking)

De la Expresión oral se puede decir que “Expresarse oralmente consiste en comunicar un mensaje con una adecuada pronunciación y de manera inteligible al participar en intercambios orales, conversaciones y exposiciones” (MINEDUC, Bases Curriculares, 2015, p. 223).

A continuación se presenta un resumen de cada uno de los indicadores que permiten la caracterización de la expresión oral (CEFR, 2018).

■ **Monólogo continuo: describir una experiencia.**

- Describe experiencias centradas principalmente en descripciones y narrativas.
- Se describe a sí mismo, lo que hace, donde vive, describir planes futuros y compromisos, hábitos y rutinas, actividades pasadas y experiencias personales, variados temas relacionados con el área de interés personal.
- Describe sentimientos, sueños y esperanzas.
- Describe eventos y accidentes reales o imaginados.
- Narra una historia o un cuento.

- Utiliza desde formas simples y expresiones comunes, oraciones simples hasta secuencias de eventos con subtemas y desarrollar puntos específicos en una descripción fluida.

■ **Monólogo continuo: dar información.**

- Explica información a un receptor. La información es entregada unilateralmente con muy poca o nula interacción.
- Relata descripciones simples de un objeto, desde dar direcciones a entregar información factual de un tema familiar a uno más complejo, profesional o procedimientos académicos.
- Realiza descripciones simples mediante la explicación de los puntos principales con una precisión razonable a comunicar información detallada de manera fiable para hacer claras distinciones entre ideas, conceptos y cosas que son bastante similares.
- Explica la naturaleza de un problema, da direcciones detalladas.

■ **Monólogo continuo: plantear un caso (debate).**

- Plantea un caso (ejemplo: en debate), describe la habilidad de mantener un argumento, en el contexto de una conversación normal y una discusión.
- Argumenta opiniones desde temas simples como por ejemplo lo que le agrada o desagrada, temas del día a día, a asuntos referidos a un tema en específico y temas complejos.
- Realiza comparaciones simples y directas. Amplía y apoya puntos de vista mediante el desarrollo de un argumento en forma sistemática tomando en cuenta la perspectiva del interlocutor. Usa énfasis eficazmente.
- Realiza una presentación de una idea en términos simples a poner énfasis en aspectos significativos apropiadamente y formular aspectos precisos en un discurso bien estructurado.
- Desarrolla un argumento sistemáticamente.
- Construye una cadena de argumentos razonados.
- Explica un punto de vista de un tema dando ventajas y desventajas.
- Da explicaciones breves de opiniones, planes y acciones.

■ **Anuncios públicos:**

- Entrega información importante a un grupo de personas, puede ser en una fiesta de matrimonio, en la organización de un evento o como personal de una aerolínea.
- Relata desde contenido aprendido y predecible a anuncios en un rango diverso de temas.
- Demuestra tanto un manejo básico como un uso más preciso de acentuación y entonación.
- Realiza desde anuncios breves ensayados a anuncios espontáneos y con fluidez sin esfuerzo.

■ **Dirigirse a una audiencia, a un público:**

- Realiza un discurso en un evento público, en una reunión, seminario o clase. La charla es claramente preparada y no es leída palabra a palabra. Responde preguntas de la audiencia sobre el tema presentado.
- Desarrolla desde una presentación breve y ensayada a una presentación extensa. Esta presentación extensa puede ser desde algún tema familiar de su área profesional a una presentación bien estructurada de un tema complejo entregado a una audiencia o público no especialista en el tema.
- Se expresa de forma suficientemente clara para ser seguido sin dificultad la mayoría del tiempo a llegar a estructurar y adaptar la charla flexiblemente teniendo en cuenta las necesidades de la audiencia.
- Responde preguntas con un poco de ayuda, logra responder desde una serie de preguntas en forma espontánea y fluida, a responder preguntas difíciles e incluso hostiles.
- Especula o hipotetiza al presentar un caso complejo, comparando y evaluando propuestas y argumentos alternos.
- Realiza una presentación clara y con un desarrollo sistemático (CEFR, 2018, p.72).

2.1.5. Expresión o producción escrita (Writing)

La Expresión escrita "...consiste en usar la escritura para comunicar mensajes. La habilidad de producción escrita da la posibilidad al estudiante de expresar ideas y comunicar mensajes que son relevantes para él" (MINEDUC, Bases Curriculares, 2015, p. 224).

A continuación se presenta un resumen de cada uno de los indicadores que permiten la caracterización de la expresión escrita (CEFR, 2018).

■ **Escritura creativa:**

- Redacta una creación personal e imaginativa en una variedad de tipos de textos.
- Redacta desde información simple a una variedad de temas relacionados a áreas de interés, historias interesantes y descripciones de experiencias.
- Redacta diferentes tipos de texto desde escribir en agendas, biografías breves, poemas simples a descripciones bien estructuradas y desarrolladas y textos imaginativos.
- Redacta desde palabras y frases simples en un texto claramente conectado a seguir convenciones establecidas de género en un texto fluido, claro y bien estructurado.
- Utiliza un vocabulario básico y oraciones simples a un estilo seguro, personal y natural apropiado para ambos; el género adoptado y el lector.
- Utiliza modismos y humor apropiadamente para realzar el impacto del texto.
- Escribe una reseña simple o una reseña crítica y detallada sobre un evento cultural (obras, películas, conciertos) o trabajos literarios.
- Escribe una descripción sobre un evento, un viaje reciente, real o imaginado.

■ **Escritura de reportes y ensayos:**

- Escribe textos de tipo formales de escritura transaccional y evaluativa.
- Escribe desde temas de interés común e información factual de rutina a temas complejos académicos y profesionales, distinguiendo la opinión propia de las fuentes.
- Escribe diversos tipos de textos desde reportes breves y afiches, a textos complejos que presenten un caso o que entregan una apreciación crítica de propuestas o trabajos literarios.
- Realiza una redacción simple desde unir oraciones con conectores comunes a una exposición fluida con una estructura lógica y eficaz.
- Elabora desde una apropiada introducción y conclusión a un reporte extenso, artículo o tesis en un tema académico complejo o un tema profesional dado

donde el tema es de su área de especialidad con posibilidades de reescribir y revisar.

- Escribe una descripción detallada de un proceso complejo (CEFR, 2018, p.78).

2.2. Las actitudes y su implicancia en el aprendizaje del idioma extranjero inglés.

En las Bases Curriculares 2015, junto con las cuatro habilidades del idioma inglés, se establecen algunas actitudes relacionadas al aprendizaje del idioma como objetivos de aprendizajes, se señala que “se debe promover el logro de estas actitudes de manera sistemática y sostenida mediante las actividades de aprendizaje, las interacciones en la clase,…” entre otras actividades tanto en la sala de clases como fuera de ella (MINEDUC, Bases Curriculares, 2015, p. 224).

Las actitudes a desarrollar en la asignatura de Inglés son las siguientes:

- A. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades para aprender y usar el idioma, valorando, a la vez, los logros de los demás.
- B. Desarrollar una conciencia cultural o comprensión intercultural demostrando respeto, interés y tolerancia por otras culturas y la propia, y valorando su aporte al conocimiento.
- C. Demostrar interés por el aprendizaje continuo e independiente como parte de un proyecto personal y para contribuir a la sociedad.
- D. Trabajar responsablemente en forma proactiva y colaborativa con una meta en común, y demostrando respeto por los intereses e ideas de los demás.
- E. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación en la obtención de información y la creación de textos, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas. (ibíd., p. 224)

Sin embargo, estas actitudes apuntan más a comportamientos observables que a actitudes. Por tal motivo, es muy importante subrayar que las actitudes y los

comportamientos no se refieren a lo mismo. “Las actitudes sólo son un indicador de la conducta, pero no la conducta en sí. Por ello, las mediciones de actitudes deben interpretarse como síntomas y no como hechos” (Padua, 2000; citado en Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P., 2010, p.244). Los comportamientos son acciones que las personas realizan, estas acciones son observables pero no necesariamente son coherentes con una actitud. Por ejemplo, si revisamos el primer objetivo de las bases: “A. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades para aprender y usar el idioma, valorando, a la vez, los logros de los demás”. Este objetivo, podría ser observado y evaluado en cuanto a las conductas o acciones que el estudiante demuestre, por ejemplo, si el estudiante manifiesta al profesor que le agrada aprender inglés y siente que está aprendiendo; sin embargo, esta expresión podría no necesariamente ser reflejo de una actitud positiva hacia el idioma sino que hacia el profesor, porque le agrada el profesor o profesora y se siente a gusto en sus clases. También podría ser que el estudiante está obteniendo buenas calificaciones, por lo tanto, está contento con sus resultados académicos y no necesariamente con el aprendizaje del idioma en sí mismo. Veamos otro ejemplo: “D. Trabajar responsablemente en forma proactiva y colaborativa con una meta en común, y demostrando respeto por los intereses e ideas de los demás”. El profesor puede observar que el estudiante en sus clases está trabajando responsablemente, sin embargo, nuevamente no sabemos si esa conducta realmente obedece a una actitud positiva o simplemente lo hace porque sabe que está siendo observado y evaluado por el profesor, o porque sabe que de no trabajar obtendrá una baja calificación, etc. Por lo tanto, no podemos asegurar que una conducta sea fiel reflejo de una determinada actitud, lo que dificulta la evaluación y el poder determinar si se están cumpliendo o no el desarrollo de las actitudes.

A continuación revisaremos la definición de actitud y veremos cómo medirlas o evaluarlas.

2.2.1. ¿Qué son las actitudes?

Según Rodríguez (1989) las actitudes son "una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las

cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (p.199-314). Siguiendo la misma mirada, “una actitud es una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos” (Fishbein y Ajzen, 1975; Haddock y Maio, 2007; y Oskamp y Schultz, 2009; citado en Hernández et al., 2010, p.244). Por otra parte, según Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2007) las actitudes son “evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud” (p.459). Por su parte, Guitart (2002) define objeto de actitud como “cualquier elemento diferenciable del medio en que se encuentra la persona y que ésta pueda discriminar” (p.11).

Así mismo, después de analizar diversos conceptos planteados por sociólogos, psicólogos sociales y otros investigadores en ciencias sociales, Blanco (2001), Doctora en Ciencias Sociales, destaca cuatro elementos que caracterizan a la actitudes; siempre son una **predisposición** a responder ante un objeto, son **persistentes**, es decir, son difíciles de modificar, se observa una **consistencia** en el comportamiento o conducta, y finalmente, posee una **cualidad direccional**, en tanto se pueden evaluar, estas respuestas pueden ser positivas, neutrales o negativas. (p. 47)

2.2.2. Las actitudes son adquiridas y educables.

“Las actitudes no son innatas, sino adquiridas, y su adquisición se produce a lo largo de toda la vida de un individuo, hecho que determina que sean dinámicas. El aprendizaje es la base de la formación de actitudes, y eso las hace educables” (Guitart, 2002, p.13)

Las actitudes son predisposiciones que se aprenden y son educables. Al no ser innatas, significa que se van aprendiendo en la interacción con diferentes estímulos del medio en que se desenvuelve el individuo. En este sentido, la familia, los amigos, el colegio, todos en mayor y menor grado van influyendo en estas predisposiciones. En el ámbito educativo, las actitudes son determinantes; “cuando nuestras actitudes y percepciones son positivas, el aprendizaje se optimiza. Cuando son negativas, el aprendizaje se ve afectado” (Marzano, R., & Pickering, D.J., 2005). Para Marzano y Pickering, las actitudes y percepciones constituyen una de las cinco dimensiones del aprendizaje, siendo estas la base del aprendizaje, como se puede observar en la siguiente imagen:

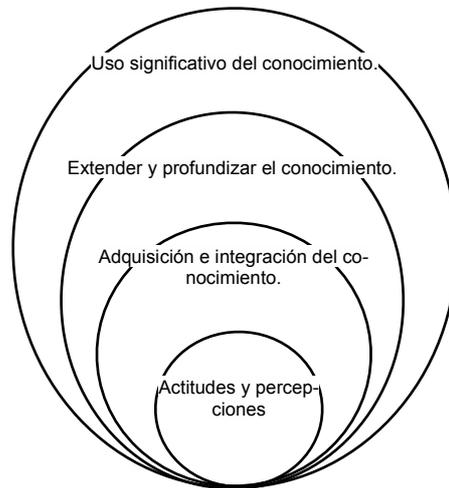


Figura 5. Dimensiones del Aprendizaje. Marzano, R., & Pickering, D.J. (2005)

2.2.3. Componentes de las actitudes.

Gene F. Summers, Doctor en Sociología, en su libro “Medición de Actitudes” (1984) destaca tres componentes de las actitudes: el cognoscitivo, el afectivo o emocional y el de tendencia a la acción o conductual citado en Blanco (2001, p. 47)

Blanco nos entrega algunas características de cada uno de estos componentes, es así que el **componente cognoscitivo** “está formado por las creencias que se tienen acerca de un objeto. En este componente se ubican los conceptos, las ideas, las creencias, valores, juicios, prejuicios, etc. que se tengan hacia diferentes objetos de actitud”. Por otra parte, el **componente afectivo**, “es el conjunto de emociones, sentimientos e impresiones con relación al objeto el cual suele ser congruente con la dimensión cognoscitiva de la actitud”. Finalmente, tenemos el **componente de tendencia a la acción**, “es la intención específica que se manifiesta ante o hacia el objeto actitudinal” (p.48).

Las actitudes y sus componentes se pueden medir, pero no mediante una observación realizada en una clase por ejemplo, ya que corremos el riesgo de estar evaluando una conducta, que puede o no ser reflejo de una actitud, sino que mediante un instrumento especialmente diseñado para evaluar un determinado objeto de actitud. A continuación se presentan algunas propiedades de las actitudes que son factibles de medir.

2.2.4. Propiedades medibles de las actitudes.

Blanco (2001) describe las siguientes propiedades de las actitudes que pueden ser medidas:

- a. La **dirección** de la actitud: nos permite determinar si el individuo posee una actitud positiva, neutral o negativa hacia el objeto.
- b. La **intensidad** de la actitud: se utiliza para determinar si la actitud es alta o baja. Por ejemplo: la actitud de un individuo es altamente positiva o altamente negativa hacia un determinado objeto.
- c. La **Estabilidad** de la actitud: esto ocurre cuando la actitud hacia cualquier objeto actitudinal permanece invariable por largos períodos de tiempo.
- d. La **Fortaleza** de la actitud: cuando la actitud es "fuertemente marcada" se asocia a la conducta del individuo. (ibíd., p. 49)

2.2.5. ¿Cómo medir las actitudes?

Briñol et al. (2007) destaca dos tipos de procedimientos para medir las actitudes; **los directos y los indirectos**. Los procedimientos directos tienen relación con preguntar directamente a las personas sobre sus intereses, preferencias, opiniones y/o tendencias; para ello se utilizan instrumentos de medición especialmente diseñados para medir un determinado y preciso objeto de actitud. Dentro de estos instrumentos están:

- La Escala de intervalos aparentemente iguales (Thurstone, 1928).
- La Escala de Likert (Likert, 1932).
- El Diferencial Semántico (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957).

Por su parte, Sampieri, R. H. (2018) menciona que “los métodos más conocidos para medir por escalas las variables que constituyen actitudes son: el método de escalamiento Likert, el diferencial semántico y la escala de Guttman”. (p.244)

En el presente proyecto, se diseñaron reactivos para los dos últimos tipos de escalas mencionadas: Likert y Osgood. Se ha determinado utilizar la escala tipo Likert (1932) puesto que al ser una escala de preferencias, permite medir el grado de preferencia que posee el sujeto (estudiante) hacia el objeto de actitud. Así mismo, se ha elegido la escala tipo Osgood (1957), diferencial semántico, ya que el sujeto tiene que manifestar su grado de preferencia frente a una cualidad del objeto de actitud.

Según Cohen y Rojas (2019) ambas escalas intentan recoger la predisposición del sujeto mediante una rápida selección de preferencias sin otorgar tiempo ni espacio para una reflexión más profunda, esto con el propósito de medir la reacción natural del sujeto. De lo contrario se ponen en riesgo los principios de confiabilidad y validez (cap.1).

Por otra parte, los procedimientos indirectos, como su nombre lo dice, utilizan diferentes métodos para intentar llegar a las opiniones auténticas de las personas sobre un determinado objeto de actitud sin preguntar directamente por ellas. Algunos de estos procedimientos son:

- Los registros fisiológicos (por ejemplo la electromiografía facial, el electroencefalograma y el registro de la activación de estructuras cerebrales).
- Las pruebas proyectivas, como el Test de Apercepción Temática (Proshansky, 1943).
- Los métodos de observación conductual (por ejemplo, Dovidio, y cols., 1997).
- Las medidas de tiempos de reacción, como:
 - El Test de Asociación Implícita (IAT, Greenwald, McGhee, y Schwartz 1998).
 - La Tarea de Evaluación Automática (Fazio, Jackson, Dunton, y Williams 1995). (Briñol et al, 2007, p.477)

Este último procedimiento tiene como ventaja por sobre el primero, que permite reducir la **deseabilidad social**, es decir, cuando la persona intenta quedar bien con el encuestador. Es así que en el momento en que se aplica el instrumento, por ejemplo, se corre el riesgo que la persona conteste siendo condescendiente con el encuestador y que no exprese lo que realmente conoce o siente sobre el objeto de actitud, sino que

más bien lo que él cree que se espera que conteste. Por lo tanto, para intentar evitar que esto ocurra, es necesario cumplir algunas condiciones de aplicación generalmente especificadas en el manual del test (Anastasi, 1982; Aiken, 1996).

Una de las recomendaciones consiste en aplicar el test a más de una muestra con el objetivo de llevar a cabo una validación cruzada ya que los mismos errores de muestreo se podrían repetir.

Una de las limitaciones del presente proyecto dice relación con la muestra puesto que solo se pudo obtener la misma por disponibilidad, por lo tanto, los hallazgos respecto a la validez y confiabilidad de la escala están limitadas a una única muestra y por consiguiente no se pudo llevar a cabo una validación cruzada.

2.3. La evaluación diagnóstica de actitudes

2.3.1. ¿Qué es la evaluación diagnóstica?

Se conocen tres momentos del proceso de evaluación; al inicio, durante y al final, cada uno con sus particulares funciones. Por su parte, la evaluación diagnóstica está comúnmente situada al inicio de este proceso y tiene como principal objetivo el conocer y valorar los conocimientos previos de los alumnos.

Según los autores Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010) en su libro “Evaluación educativa de aprendizajes y competencias”, la evaluación diagnóstica o inicial cumpliría dos importantes funciones: la primera, psicopedagógica, dice relación con el conocer al alumno como persona y la segunda, curricular, es determinar el nivel de conocimiento que posee en las diferentes materias o asignaturas del currículum. Es decir, poder determinar **cómo son** y **qué saben**. Estas dos funciones, reconocen los autores, resultan determinantes para adecuar la planificación de la enseñanza y las metodologías didácticas a la realidad de cada estudiante. Según los autores “este diseño adaptativo permite, mediante la personalización del proceso, prevenir posibles actitudes negativas o de rechazo” (p.345). Por su parte, los autores Jaume Jorba y

Neus Sanmartí (1993) definen la evaluación diagnóstica, inicial o predictiva como un paso esencial para conseguir el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y mencionan las actitudes de los estudiantes, relacionadas al aprendizaje, como una fuente importante de información (p.8).

Por otra parte, Guitart (2002) nos hace ver la dualidad de la evaluación diagnóstica, puesto que cumple dos funciones: la primera “una función diagnóstica, ya que informa de la situación del aprendiz” y por otra parte una función orientadora “ya que también orienta sobre cómo se puede programar el proceso de enseñanza-aprendizaje” con el propósito de llevar a cabo las adecuaciones necesarias (p.159).

2.3.2. Diagnosticar las actitudes hacia el aprendizaje

Evaluar las actitudes de los estudiantes hacia un determinado objeto de actitud, en este caso hacia la enseñanza de un idioma extranjero, nos permite, como se mencionaba anteriormente, conocer el escenario en que se llevará a cabo el aprendizaje; nos permite a su vez conocer la predisposición que poseen los estudiantes y nos permite, por sobre todo, poder contar con información valiosa para adecuar la planificación de la enseñanza y las estrategias metodológicas con el fin último de corregir y prevenir actitudes negativas, fortaleciendo y propiciando actitudes positivas que favorezcan el aprendizaje.

Por lo tanto, la evaluación diagnóstica de las actitudes es un aporte en la evaluación inicial general del estudiante que nos permite sumar datos relevantes al intentar dar respuesta al cómo son los estudiantes.

Sin embargo, si bien la evaluación diagnóstica generalmente se aplica únicamente al inicio del año escolar, o al inicio de un curso, al tratarse de actitudes y no de un contenido o materia concreta, resulta pertinente llevar a cabo más de un proceso diagnóstico al año. Esto conlleva tener un plan de acción de seguimiento del proceso de evolución de las actitudes de los estudiantes. Este plan de acción deberá tener una evaluación diagnóstica inicial, la evaluación del proceso, es decir, si las estrategias que estamos aplicando están generando actitudes positivas, negativas o nulas y, por supuesto, la evaluación final del proceso que a su vez se transformará en

información valiosa para generar un nuevo diagnóstico con el propósito de determinar si es necesario o no generar nuevos ajustes a la planificación y a las estrategias en el aula.

2.4. La relación entre las habilidades del siglo 21 y las actitudes hacia el aprendizaje

2.4.1. Habilidades del siglo 21

Las habilidades del siglo 21 han sido modificadas y adaptadas por diversos autores, algunos de los más mencionados son: Consorcio de habilidades para el siglo XXI (P21), PIL-Network, Evaluación y enseñanza de habilidades para el siglo XXI” (ATC21S) y Grupo de trabajo Learning Metrics Task Force entre otros.

El concepto de habilidades del siglo 21, según los autores Trilling y Fadel (2009), hace referencia al cambio de era que estamos viviendo principalmente enfocado en que las instituciones educativas no están preparando a sus estudiantes para responder adecuadamente a las demandas del mundo laboral actual y del futuro. Es el cambio de foco que urge en educación, el foco que solía estar en la acumulación de conocimiento y que con el avance tecnológico ha dejado de ser una prioridad. El conocimiento está al alcance de cualquiera que sepa usar los medios tecnológicos disponibles, por lo tanto, lo realmente fundamental para el futuro laboral son el desarrollo de las habilidades. El saber hacer (know-how), el poder dar soluciones creativas a problemas emergentes.

Las habilidades del siglo 21 mencionadas por los autores Trilling y Fadel (2009) son las siguientes:

- Comunicación oral y escrita
- Pensamiento crítico y solución de problemas
- Profesionalismo y ética en el trabajo
- Trabajo en equipo y colaboración
- Trabajo en equipos diversos
- Aplicación de la tecnología
- Liderazgo y gestión de proyectos (ibíd., p. 7)

La habilidad de poder comunicarse efectivamente en forma oral y escrita permite al individuo transmitir sus ideas y generar redes colaborativas. Sin embargo, en el mundo globalizado de las telecomunicaciones, no podemos limitarnos únicamente al idioma materno, es aquí donde el idioma Inglés adquiere su carácter de necesidad si se quiere llegar a ser un país desarrollado (Estrategia Nacional de Inglés, 2014, p.11).

2.4.2. Alcance de las actitudes en las habilidades del siglo 21

Múltiples son las necesidades que emergen a partir de este cambio en educación, según los autores Trilling y Fadel (2009) dos de ellas son “cómo personalizar el aprendizaje y cómo diferenciar la enseñanza en las salas diversas son los grandes desafíos del siglo 21. La evidencia es clara que el aprendizaje personalizado puede tener un efecto positivo tanto en el desempeño como en las actitudes hacia el aprendizaje” (p.33).

El aprendizaje personalizado demandará una nueva necesidad, generar nuevas estrategias de enseñanza. Las actitudes hacia el aprendizaje serán fundamental en el proceso de desarrollo de habilidades, puesto que “los desafíos que demandan niveles muy altos de aprendizaje, a menudo vienen de una pasión personal interna” (Trilling y Fadel, 2009, p.xxvii).

Por su parte, Shavinina (2015) menciona que una característica importante en la innovación es la perseverancia, el no darse por vencidos después de el o los primeros fracasos, la actitud de ir en contra de lo establecido, el tomar riesgos. Es así que además cita a Carver & Scheier (2003) quienes consideran que “el optimismo y la actitud de querer cambiar el mundo favorece a los emprendedores a tener éxito” (Carver & Scheier, 2003; citado en Shavinina, 2015, p.32).

Otra habilidad importante, es la capacidad de manejar o gestionar correctamente el tiempo, principalmente lo relativo a las fechas de entrega. Por lo tanto, surge la necesidad de cultivar una actitud positiva hacia las fechas de entrega y generar una cultura al respecto. (Amabile, Hadly, & Kramer, 2002; Gersick, 1995; citados en Shavinina, 2015, p.39).

Es así que las habilidades del siglo 21, como concepto, llegan a provocar un cambio profundo en educación; de una educación vista como un entrenamiento a una de aprendizaje para la vida (lifelong learning) con la mirada puesta en el futuro (Longworth, 2003). En este sentido, las actitudes positivas hacia el aprendizaje adquieren un rol destacado en la adquisición y desarrollo de las habilidades para la vida. “...un individuo con actitudes positivas hacia cualquier tema, se concentra, se interesa y lleva a cabo todas las acciones necesarias para tener éxito en su aprendizaje” (Başaran, 1974; Kılıççı, 1992; citados en Kara, 2009, p.100)

Los estudiantes exitosos son entusiastas, demuestran actitudes positivas hacia el aprendizaje, tienen expectativas positivas y no experimentan ansiedad frente al estudio. Dado que las actitudes hacia el aprendizaje que ellos poseen inevitablemente influyen los resultados, mientras más actitudes positivas posean, mejor será el desempeño en sus aprendizajes (Duarte, 2007; Braten, 2006; citado en Kara, 2009, p.101)

Como podemos observar, es fundamental el desarrollo de las actitudes positivas hacia el aprendizaje en la formación de los estudiantes, especialmente aquellas consideradas del siglo 21. Por lo tanto, será fundamental el hacer explícito en el currículum la metodología a ocupar para promover las actitudes positivas hacia el aprendizaje, así como también los instrumentos que se ocuparan para su evaluación.

Evaluar las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma extranjero Inglés constituye un proceso esencial que, sin duda, aportará en el intento, como plantea Gardner (1983), por descubrir qué determina que un estudiante aprenda o no un segundo idioma. En el contexto chileno, como se veía anteriormente, el Ministerio de Educación (2015) en las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio establece una serie de actitudes que los estudiantes deben desarrollar simultáneamente con los objetivos de aprendizajes de la asignatura.

Aunque existen contenidos mínimos obligatorios en la asignatura de Inglés como idioma extranjero, la organización curricular no está enmarcada en estos si no que en cuatro ejes que corresponden a las cuatro habilidades del idioma: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita (Ministerio de

Educación, 2015). Al estar expresados en habilidades y no en contenidos, el desempeño del estudiante estará determinado por el desarrollo de estas habilidades, es decir, implica necesariamente que el estudiante se involucre activamente en el proceso. Para explicarlo mejor, concordemos que muchas veces los estudiantes, en el sistema escolar por lo menos, tienen que estudiar contenidos o temas que no necesariamente son de su interés y simplemente los estudian para obtener buenas calificaciones. En la asignatura de inglés, esta premisa no funciona, el estudiante debe poseer el deseo interno de desarrollar las habilidades en función de la adquisición del nuevo idioma (Trilling y Fadel, 2009, p.xxvii). Es por esto que la actitud hacia el aprendizaje del idioma, o desarrollo de las habilidades, adquiere mayor relevancia y es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Marzano (2005) menciona al respecto “las actitudes y percepciones afectan las habilidades del alumno para aprender” (p.4). Por lo tanto, la actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma debe ser un objetivo clave en la asignatura, integrado en el curriculum y por ende en la evaluación (Zabalza, 1998).

Con el objetivo de desarrollar las habilidades en la asignatura de Inglés, se debe abordar al estudiante desde su individualidad. Esto resulta evidente si reflexionamos en que todas las personas poseen diferentes ritmos de aprendizaje y por ende, para algunos estudiantes el dominar una habilidad implicará un proceso breve, mientras que para otros, el mismo proceso demandará más tiempo y probablemente más esfuerzo. Por lo tanto, el escenario ideal en una educación centrada en el desarrollo de habilidades es la personalización de la enseñanza (Trilling y Fadel, 2009). Un paso importante hacia la personalización de la educación es recabar el máximo de antecedentes sobre los estudiantes para así contar con la evidencia necesaria para adecuar la enseñanza.

Es en este contexto que la evaluación diagnóstica de las actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés será de máxima importancia si deseamos promover una actitud positiva hacia el aprendizaje y potenciar el desarrollo de habilidades. La función orientadora de la evaluación diagnóstica mencionada por Guitart (2002) es clave en cuanto otorga información valiosa respecto del estudiante. Es fundamental, sin embargo, no limitarse únicamente al inicio de año escolar, la evaluación diagnóstica no puede ni debe remitirse a una única aplicación, sino que debe ser planificada para llevarse a cabo en diferentes etapas del año, esto debido a que ni las

personas ni los procesos son estáticos, sino muy por el contrario, se pueden ir experimentando avances pero también retrocesos. Si se pretende generar cambios permanentes en las actitudes de los estudiantes, no solo se deben generar estrategias para enseñar las actitudes positivas sino que también se deben monitorear y evaluar periódicamente.

Debido a la relevancia de una oportuna y efectiva evaluación diagnóstica de actitudes hacia el aprendizaje del idioma extranjero inglés, a continuación se presenta un instrumento de evaluación que pretende ser una propuesta para intentar medir actitudes. Sin embargo, es importante mencionar que debemos ser cautelosos en los resultados y por sobre todo no considerar este instrumento como el único a aplicar durante el transcurso del año escolar, se recomienda usarlo al inicio de cada semestre como orientador de la planificación y durante el año recabar información con otros instrumentos tales como: entrevistas individuales, pautas de observación, grupos focales, etc. que permitan monitorear el progreso del alumno y por ende el logro de los objetivos actitudinales en la asignatura.

Aunque el instrumento de medición diagnóstica que se presenta en este proyecto se aplicó en forma individual, se solicitó a los estudiantes que no incluyeran sus nombres, puesto que los resultados se analizarían por grupo curso. Esto esencialmente debido a que el principal objetivo de esta aplicación es validar la escala en sí misma y no analizar los resultados individuales. Sin embargo, y a pesar de las ventajas de la utilización de esta escala a nivel individual descritas en los párrafos anteriores, el análisis que se obtiene de los resultados a nivel de grupo curso es tremendamente valioso para la planificación, adecuación y modificación de la enseñanza. Uno de los factores que se puede analizar de los resultados grupales es el grado de homogeneidad o heterogeneidad de las actitudes del curso. La muestra obtenida para el presente proyecto se encuentra conformada de dos colegios y cada uno con dos grupos de octavos. Para observar el análisis por grupo curso ver figuras 7, 8, 9 y 10.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se describen detalladamente los procedimientos que se llevaron a cabo para la elaboración de la escala de medición de actitudes hacia el aprendizaje del idioma extranjero inglés. A continuación se presentan dos etapas:

3.1. Primera Etapa

3.1.1. Delimitación de dimensiones:

Después de una extensa revisión de la literatura existente en el área de la evaluación de aprendizajes del idioma extranjero inglés, se determinó delimitar el tema a cuatro dimensiones prácticas que corresponden a las cuatro clásicas habilidades del idioma descritas en el capítulo anterior: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Estas dimensiones corresponden a los ejes de la organización curricular de la asignatura de Inglés nacional (Mineduc, 2016) y a su vez constituyen la base de CEFR (2018).

3.1.2. Tipo de instrumento:

Con el propósito de evaluar la variable actitud hacia el aprendizaje del idioma inglés, se diseñó un instrumento con dos tipos de escalas. La primera escala corresponde a una de tipo Likert (1932), esta permite que los sujetos (estudiantes) respondan a cada uno de los reactivos indicando su grado de preferencia. Este grado se manifiesta a través de 4 opciones: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo. Cada respuesta tiene un valor numérico de 4 a 1 respectivamente y la puntuación de cada sujeto corresponde a la suma de todas sus respuestas (Morales, 2003).

La segunda escala incorporada en el instrumento corresponde a una de tipo diferencial semántico de Osgood (1957). Esta escala consiste en que para cada reactivo se han escogidos dos adjetivos opuestos que se sitúan en cada extremo junto al valor numérico de 1 a 4, siendo el 1 asignado al extremo del adjetivo opuesto a la intención del reactivo y el 4 al adjetivo que concuerda con la intención del reactivo,

esta escala permite al sujeto expresar su grado de preferencia hacia uno de ellos (Morales, 2003).

Como se menciona en el marco teórico capítulo 2.2.5., ambas escalas permiten al sujeto (estudiante) expresar su grado de preferencia hacia una determinada afirmación o juicio en el caso de la escala Likert (1932) y hacia una cualidad del objeto de actitud en el caso de la escala Osgood (1957). Estas escalas son las más conocidas para medir variables que constituyen actitudes (Sampieri, R.H., 2018, p.244).

3.1.3. Criterios para la elaboración de los reactivos:

Para la elaboración de los reactivos se consideraron dos criterios mencionados en el marco teórico, el primero es la caracterización de cada una de las habilidades del idioma extranjero inglés presente en el CEFR (2018) (ver 2.1.1.) y el segundo es las tres dimensiones de las actitudes (ver 2.2.3.) Summers (1984).

De cada caracterización de las habilidades del idioma presente en el CEFR (2018), se seleccionaron objetivos que fueron adaptados de modo tal que pudieran representar a cada una de las tres dimensiones de las actitudes. Es así que para la habilidad de Comprensión auditiva, por ejemplo, se seleccionaron objetivos y se adaptaron en su redacción para las dimensiones Cognitivo, Afectivo y Tendencial.

Todos los reactivos fueron elaborados teniendo en rigurosa consideración que los verbos usados cumplieran con la característica de ser medibles y observables.

Para la primera etapa se elaboraron 128 reactivos en total para las cuatro dimensiones, distribuidos en cada uno de los componentes de actitud. La escala Likert (1932) con un total de 88 reactivos y la escala Osgood (1957) con 40 reactivos. La distribución se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 3. Resumen de distribución de reactivos indicando la cantidad por dimensión.

ESCALA LIKERT				
Dimensión	Cognitivo	Afectivo	Tendencial	Total
Comprensión auditiva	7	7	8	22
Comprensión de lectura	6	7	9	22
Expresión oral	6	8	9	23
Expresión escrita	7	6	8	21
Total:	26	28	34	88

ESCALA OSGOOD				
Dimensión	Cognitivo	Afectivo	Tendencial	Total
Comprensión auditiva	5	5	-	10
Comprensión de lectura	5	5	-	10
Expresión oral	5	5	-	10
Expresión escrita	5	5	-	10
Total:	20	20	-	40

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia.

En la escala tipo Osgood (1957), no se elaboraron reactivos Tendenciales, puesto que dado al tipo de pregunta que presenta esta escala, la redacción del reactivo Tendencial se asemeja a un indicador de comportamiento y no de actitud. Por este motivo, y con el objetivo de contar con reactivos suficientes que representen cada una de las dimensiones, se determinó elaborar un número superior de reactivos Tendenciales en la escala tipo Likert (1932).

El número de reactivos elaborados en esta primera etapa facilitó poder eliminar aquellos que tuvieron comentarios negativos por parte de los jueces. Como plantea Morales (2003) "...a mayor número inicial de ítems, tendremos una mayor probabilidad de encontrar en el análisis un conjunto de ítems definitivos con una fiabilidad suficiente" (ibíd., p. 54). De este modo las cuatro dimensiones que corresponden a la operativización de la variable quedarán equitativamente representadas.

3.1.4. Validación del instrumento

Durante el proceso de validación de contenido del instrumento, se contó con la colaboración de seis jueces expertos, quienes aportaron con comentarios relativos a la redacción y la coherencia en cada uno de los reactivos o ítems del instrumento.

La pertinencia de los jueces está dada debido a su área de especialidad: cuatro de los jueces cuentan con el grado de Magister en Evaluación y son expertos en evaluación de actitudes, todos ex alumnos de la cátedra Evaluación de Actitudes de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Los cuatro contribuyeron ampliamente en la evaluación de la coherencia entre el anunciado y el contenido actitudinal. Por otra parte, dos jueces son expertos en el área de la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera; uno es Profesor de Inglés egresado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación actualmente ejerciendo como profesor de aula en el nivel de 8° año básico y el otro corresponde a la Directora del Departamento de Inglés de la Universidad Alberto Hurtado, ambos fueron un gran aporte en la evaluación de la redacción y pertinencia de los reactivos.

El cuadernillo de validación que se envió a los jueces (ver anexo N°1), consistió en el instrumento de evaluación junto con una carta de presentación que detallaba el objeto de actitud, la relevancia para el contexto de la aplicación, la diferencia entre actitud y comportamiento y la descripción de cada uno de los componentes de actitud. El instrumento de evaluación consistía en 128 reactivos; 88 en escala tipo Likert (1932) y 40 en escala tipo Osgood (1957). A los jueces se les solicitó clasificar cada uno de los reactivos en cuatro categorías: los componentes de actitud (Afectivo-Cognitivo-Tendencial) o en Comportamiento y además se

proporcionó un espacio para observaciones a la redacción del reactivo u otras observaciones que consideraran pertinentes. Cada uno de los jueces realizó una minuciosa evaluación del instrumento, lo que facilitó la realización de los ajustes correspondientes (ver anexo N°2).

3.1.5. Selección de reactivos o ítems

Posterior a este proceso, se determinó mantener aquellos reactivos que lograron 100% de coincidencia entre los jueces, modificar algunos que tenían observaciones menores y eliminar aquellos reactivos que lograron menos de este porcentaje de coincidencia. Finalmente los reactivos quedaron clasificados de la siguiente manera:

Tabla 4. *Distribución de los reactivos. Los números corresponden a la posición del reactivo en el instrumento final.*

ESCALA LIKERT				
Dimensión	Cognitivo 2	Afectivo 2	Tendencial 3	Total
Comprensión auditiva	21 - 22	8 - 24	12 - 25 - 27	7
Comprensión de lectura	2 - 23	6 - 17	18 - 26 - 28	7
Expresión oral	4 - 9	14 - 19	10 - 15 - 16	7
Expresión escrita	1 - 13	3 - 7	5 - 11 - 20	7
Total:	8	8	12	28

ESCALA OSGOOD				
Dimensión	Cognitivo 1	Afectivo 1	Tendencial	Total
Comprensión auditiva	4 (32)	2 (30)	-	2
Comprensión de lectura	3 (31)	6 (34)	-	2
Expresión oral	1 (29)	8 (36)	-	2
Expresión escrita	5 (33)	7 (35)	-	2
Total:	4	4	-	8

Nota. cuadro resumen de elaboración propia. Los números en paréntesis corresponde a los números asignados en el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25 (en adelante programa SPSS).

Como se puede observar en la tabla 4, la cantidad de reactivos diseñados en la primera etapa de elaboración permitió que el proceso de selección se realizara considerando únicamente a aquellos reactivos que tuvieran 100% de coincidencia. Sin embargo, algunos reactivos tuvieron correcciones simples en su redacción de acuerdo a las sugerencias de los jueces.

El instrumento finalmente quedó compuesto de 36 reactivos; 12 en el componente Cognitivo (8 escala Likert y 4 escala Osgood), 12 en el componente Afectivo (8 escala Likert y 4 escala Osgood) y 12 en el componente Tendencial (12 escala Likert). Esta distribución favorece la consistencia puesto que el instrumento quedó con la misma cantidad de reactivos en cada componente (ver anexo N°3).

A continuación se presenta la tabla de especificaciones que indica el constructo a evaluar, las dimensiones actitudinales, las subdimensiones correspondientes a las habilidades del idioma, la cantidad de ítems, los pesos asignados, el número de reactivos correspondiente y la puntuación.

Tabla 5. *Tabla de especificaciones.*

Constructo	Dimensiones: Componentes actitudinales	Subdimensiones: habilidades del idioma.	Cantidad de ítems	% de peso	Número de reactivos.	Puntuación	
La evaluación diagnóstica de las actitudes hacia el aprendizaje del idioma extranjero inglés.	Cognitivo	Comprensión auditiva.	3	8,325%	21 - 22 4 (32)	Likert Osgood	
		Comprensión de lectura	3	8,325%	2 - 23 3 (31)	Likert Osgood	
		Expresión oral.	3	8,325%	4 - 9 1 (29)	Likert Osgood	
		Expresión escrita.	3	8,325%	1 - 13 5 (33)	Likert Osgood	
		Subtotal:		33,33%			
	Afectivo	Comprensión auditiva.	3	8,325%	8 - 24 2 (30)	Likert Osgood	
		Comprensión de lectura	3	8,325%	6 - 17 6 (34)	Likert Osgood	
		Expresión oral.	3	8,325%	14 - 19 8 (36)	Likert Osgood	
		Expresión escrita.	3	8,325%	3 - 7 7 (35)	Likert Osgood	
		Subtotal:		33,33%			

	Tendencial	Comprensión auditiva.	3	8,325%	12 - 25 - 27	Likert
		Comprensión de lectura	3	8,325%	18 - 26 - 28	Likert
		Expresión oral.	3	8,325%	10 - 15 - 16	Likert
		Expresión escrita.	3	8,325%	5 - 11 - 20	Likert
		Subtotal:	33,33%			

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia.

3.1.6. Descripción de construcción de categorías.

Se construyeron cinco categorías de análisis. La primera categoría, la Actitud general, se construyó asignando un rango de puntaje a los cinco niveles de valoración de actitud; desde altamente positiva hasta altamente negativa. La asignación de cada rango se realizó tomando en consideración el puntaje máximo teórico y el puntaje mínimo teórico del instrumento.

Tabla 6. *Actitud General (Puntaje Total)*

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Aproximación	Traducción a puntaje Escala 1 a 5
Altamente Positiva	122.4 - 144	122 - 144	4,3 – 5,0
Positiva	100.8 - 122.4	101 - 122	3,5 – 4,2
Neutral	79.2 - 100.8	79 - 101	2,7 – 3,4
Negativa	57.6 - 79.2	58 - 79	1,9 – 2,6
Altamente Negativa	36 - 57.6	36 - 58	1,0 - 1,8

Nota. Máximo puntaje teórico: 144 y mínimo puntaje teórico: 36. Cuadro resumen de elaboración propia.

La segunda categoría que corresponde a cada uno de los tres componentes de actitud global; Cognitivo Global, Afectivo Global y Tendencial Global, se construyó asignando un rango de puntaje a los cuatro niveles de valoración de actitud; desde muy positiva hasta muy negativa. La asignación de cada rango se realizó tomando en

consideración el puntaje máximo teórico y el puntaje mínimo teórico de cada componente. Cada componente posee la misma distribución (ver tabla 7).

Tabla 7. *Componente Cognitivo Global, Actitud Afectivo Global y Tendencial Global.*

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Aproximación	Traducción Puntaje Escala 1 a 4
Muy Positiva	39 – 48	39 – 48	3,4- 4
Positiva	30 – 39	30 – 39	2,6- 3,3
Negativa	21 – 30	21 – 30	1,8- 2,5
Muy Negativa	12 – 21	12 – 21	1- 1,7

Nota. Máximo puntaje teórico: 48 y mínimo puntaje teórico: 12. Cuadro resumen de elaboración propia.

La tercera categoría corresponde al Componente Cognitivo y sus dimensiones: Comprensión Auditiva, Comprensión Lectora, Expresión Oral y Expresión Escrita, se construyó asignando un rango de puntaje a los cuatro niveles de valoración de actitud; desde muy positiva hasta muy negativa. La asignación de cada rango se realizó tomando en consideración el puntaje máximo teórico y el puntaje mínimo teórico de cada componente. Cada componente posee la misma distribución (ver tabla 8).

Tabla 8. *Componente Cognitivo- Comprensión Auditiva, Comprensión Lectora, Expresión Oral y Expresión Escrita*

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Aproximación	Traducción Puntaje Escala 1 a 4
Muy Positiva	9.75 – 12	10 – 12	3,4- 4
Positiva	7.5 – 9.75	8 – 10	2,6- 3,3
Negativa	5.25 – 7.5	5 – 8	1,8- 2,5
Muy Negativa	3 – 5.25	3 – 5	1- 1,7

Nota. Máximo puntaje teórico: 12 y mínimo puntaje teórico: 3. Cuadro resumen de elaboración propia.

La cuarta categoría corresponde al Componente Afectivo y sus dimensiones: Comprensión Auditiva, Comprensión Lectora, Expresión Oral y Expresión Escrita, se

construyó asignando un rango de puntaje a los cuatro niveles de valoración de actitud; desde muy positiva hasta muy negativa. La asignación de cada rango se realizó tomando en consideración el puntaje máximo teórico y el puntaje mínimo teórico de cada componente. Cada componente posee la misma distribución (ver tabla 9).

Tabla 9. *Componente Afectivo- Comprensión Auditiva, Comprensión Lectora, Expresión Oral y Expresión Escrita*

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Aproximación	Traducción Puntaje Escala 1 a 4
Muy Positiva	9.75 – 12	10 – 12	3,4- 4
Positiva	7.5 – 9.75	8 – 10	2,6- 3,3
Negativa	5.25 – 7.5	5 – 8	1,8- 2,5
Muy Negativa	3 – 5.25	3 – 5	1- 1,7

Nota. Máximo puntaje teórico: 12 y mínimo puntaje teórico: 3. Cuadro resumen de elaboración propia.

La quinta categoría corresponde al Componente Tendencial y sus dimensiones: Comprensión Auditiva, Comprensión Lectora, Expresión Oral y Expresión Escrita, se construyó asignando un rango de puntaje a los cuatro niveles de valoración de actitud; desde muy positiva hasta muy negativa. La asignación de cada rango se realizó tomando en consideración el puntaje máximo teórico y el puntaje mínimo teórico de cada componente. Cada componente posee la misma distribución (ver tabla 10).

Tabla 10. *Componente Tendencial- Comprensión Auditiva, Comprensión Lectora, Expresión Oral y Expresión Escrita.*

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Aproximación	Traducción Puntaje Escala 1 a 4
Muy Positiva	9.75 – 12	10 – 12	3,4- 4
Positiva	7.5 – 9.75	8 – 10	2,6- 3,3
Negativa	5.25 – 7.5	5 – 8	1,8- 2,5
Muy Negativa	3 – 5.25	3 – 5	1- 1,7

Nota. Máximo puntaje teórico: 12 y mínimo puntaje teórico: 3. Cuadro resumen de elaboración propia.

3.2. Segunda Etapa

3.2.1. Aplicación o valoración piloto

3.2.1.1. La Muestra

El instrumento de evaluación de actitudes fue sometido a una valoración piloto en una muestra de estudiantes de 8° básico de dos colegios de la comuna de Ñuñoa de la Región Metropolitana.

Se contactaron a todos los colegios de la comuna, vía email y vía telefónica. Sin embargo, solo dos colegios accedieron a la aplicación (ver tabla 11). Por tal motivo, una de las limitaciones de este proyecto, como se mencionó anteriormente, está directamente relacionada con la muestra, puesto que solo se pudo obtener la misma por disponibilidad.

Tabla 11. *Número de estudiantes que participaron en la aplicación piloto distribuidos por colegio y por curso.*

COLEGIOS	DEPENDENCIA	8°A	8°B	TOTAL
COLEGIO SAINT GASPAR COLLEGE	PARTICULAR PAGADO	25	29	54
COLEGIO DIVINA PASTORA DE ÑUÑO A	PARTICULAR PAGADO	31	35	66
		TOTAL:		120

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia.

3.2.1.2. Condiciones de aplicación.

La aplicación se llevó a cabo durante el mes de Abril de 2019. En ambos colegios, la aplicación se realizó en un bloque de dos horas de clases, esto significa que se aplicó en los primeros 45 minutos en un curso y luego, al cambio de hora, en el otro curso. Esta medida se aplicó con el objetivo de evitar el traspaso de información entre ambos cursos.

A cada uno de los estudiantes se les entregó el cuestionario impreso (ver anexo N°3). El aplicador leyó la introducción o carta de presentación del cuestionario y explicó la forma en que debe ser contestado, cerciorándose de que todos entendieran las

instrucciones. El aplicador también subrayó el carácter anónimo del cuestionario. Esto con el fin de reducir la deseabilidad social, es decir, se pretende con esto que el estudiante conteste lo que realmente piensa sin intentar quedar bien con el encuestador (Anastasi, 1982; Aiken, 1996).

Finalmente, se explicó que para consultar dudas deberían levantar la mano y el aplicador se dirigiría a sus puestos. La aplicación en cada curso tuvo una duración máxima de 25 minutos; 5 minutos para leer, explicar y resolver dudas y 20 minutos para contestar el instrumento.

En ambos colegios, los directores no consideraron pertinente solicitar un consentimiento firmado para la aplicación debido al carácter anónimo del instrumento.

3.2.1.3. Reactivos a revisar.

Durante la aplicación, algunos niños de octavo básico realizaron preguntas de vocabulario y de comprensión en los siguientes reactivos:

Nº5. Si a futuro tuviese que rendir algún examen internacional de inglés, estaría dispuesto a ejercitar mi redacción. (Tendencial - Expresión Escrita)

Un estudiante de cada colegio preguntó por el significado de “ejercitar mi redacción”. A cada uno de los estudiantes se le explicó que se refiere ejercitar la escritura en inglés, es decir, ejercitar para evitar cometer errores al escribir.

Nº11. A futuro escribiría mi currículum en inglés para postular a un trabajo cuyo anuncio está publicado en inglés. (Tendencial - Expresión Escrita)

Un estudiante preguntó por el significado de la palabra “anuncio”. Se le explicó que se refería a una oferta laboral publicada en inglés en un periódico o en internet.

Nº24. Me agrada ver series con el audio en inglés con o sin subtítulos en español. (Afectiva - Comprensión Auditiva)

Un estudiante no comprendía la intención o idea del reactivo. Se le explicó con otras palabras: “Me agrada ver series con el audio en inglés y me da lo mismo si tienen subtítulos en inglés o español”.

No se presentaron preguntas en los restantes reactivos. Los reactivos números 5, 11 y 24 fueron revisados y adaptados en el instrumento final.

Capítulo 4. Análisis de la aplicación piloto

4.1. Estadísticos generales del instrumento

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS sobre una muestra de 120 casos. A continuación se presentan los resultados correspondientes a los estadísticos descriptivos y los de tendencia central.

Tabla 12. *Estadísticos Descriptivos: Puntaje total.*

	N°	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Suma	120	69	144	118,3	15,01
Actitud	120	2	5	4,26	0,772
N° válido (según lista)	120				

Nota. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

El instrumento que fue aplicado a los estudiantes de los niveles de octavo básico, consta de 36 reactivos. El instrumento está dividido en dos escalas, la primera corresponde a una escala tipo Likert (1932) con 28 reactivos, cada uno de ellos posee cuatro alternativas de respuesta: Muy de acuerdo (4 puntos), De acuerdo (3 puntos), En Desacuerdo (2 puntos), Muy en Desacuerdo (1 punto). Una segunda parte de la prueba corresponde a una escala tipo Osgood (1957), la cual contiene 8 reactivos. Cada reactivo posee 2 adjetivos opuestos que se sitúan en cada extremo junto al valor numérico de 1 a 4, siendo el 1 asignado al extremo del adjetivo opuesto a la intención del reactivo y el 4 al adjetivo que concuerda con la intención del reactivo, esta escala permite al sujeto expresar su grado de preferencia hacia uno de ellos (Morales, 2003).

El puntaje máximo teórico corresponde a 144 puntos y el mínimo teórico a 36 puntos. El análisis estadístico arrojó que el puntaje real alcanzado corresponde a 144 puntos, que coincide con el máximo teórico, mientras que el puntaje mínimo real alcanzado corresponde a 69 puntos. Por lo tanto, el puntaje promedio real de la muestra alcanza a 118,3 puntos. Esta media en términos de valoración de actitud corresponde a 4,26 puntos. La desviación estándar de los puntajes distribuidos corresponde a 15,01.

En el análisis de los resultados, no fue necesario eliminar ningún reactivo puesto que cada uno de ellos presentaban una correlación positiva con el resto del instrumento. A continuación se señala el índice de confiabilidad del instrumento (Alfa de Cronbach) y los estadísticos totales del instrumento con sus 36 reactivos.

Tabla 13. *Estadísticos de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,926	36

Nota. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Se estima que este índice de confiabilidad pueda dar cuenta de resultados consistentes y perdurables en el tiempo, junto con esto, puede dar cuenta de la existencia de homogeneidad de los reactivos. Según declara Hogan (2004) para instrumentos que miden constructos como “percepción”, considerando al menos 25 reactivos en el instrumento, un índice Alfa de Cronbach aceptable debe ser igual o superior a .800 (ibíd., cap. 4).

A continuación se presentan los estadísticos totales por reactivos incluyendo el Alfa de Cronbach total del instrumento en caso de suprimir un determinado reactivo.

Tabla 14. *Estadísticos totales por reactivos. Instrumento con 36 reactivos.*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
R1	114,83	217,905	,398	,925
R2	114,67	218,625	,382	,925
R3	115,67	209,599	,625	,922
R4	114,65	215,641	,527	,924
R5	114,78	216,255	,506	,924
R6	114,65	217,977	,394	,925
R7	114,99	215,874	,414	,925
R8	114,70	216,615	,383	,925
R9	115,12	209,152	,625	,922
R10	115,90	212,393	,412	,925

R11	115,22	216,293	,357	,925
R12	115,16	208,924	,586	,923
R13	114,63	217,579	,520	,924
R14	115,17	208,650	,653	,922
R15	115,62	212,322	,463	,924
R16	114,82	214,806	,446	,924
R17	114,69	216,938	,479	,924
R18	115,08	212,867	,550	,923
R19	115,87	209,556	,560	,923
R20	115,77	211,895	,456	,924
R21	115,08	215,220	,447	,924
R22	114,64	218,871	,398	,925
R23	114,49	219,613	,491	,924
R24	115,02	210,588	,514	,924
R25	115,07	207,751	,595	,922
R26	114,79	212,923	,569	,923
R27	115,47	209,613	,507	,924
R28	115,22	214,390	,397	,925
R29	114,66	215,319	,530	,924
R30	115,42	212,161	,484	,924
R31	115,03	214,705	,433	,924
R32	114,86	211,333	,527	,923
R33	115,14	212,862	,495	,924
R34	114,86	207,249	,696	,921
R35	114,96	212,511	,491	,924
R36	114,92	211,751	,473	,924

Nota. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

En la tabla 14 se puede observar la alta correlación de los reactivos. Se observa en la quinta columna que indica el Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido, que ninguno de los reactivos en caso de ser suprimido elevaría el Alfa de Cronbach total obtenido (.926). Por lo tanto, se opta por mantener todos los reactivos.

Tabla 15. Resultado obtenido en prueba de KMO y Bartlett.

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,819
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1935,115
	gl	630
	Sig.	,000

Nota. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Como se puede observar en la tabla 15, de los resultados obtenidos en el test KMO de Kaiser, Meyer y Olkin (1970) 0,819 es mayor que 0,5 lo que nos indica que es aceptable el análisis factorial puesto que existe una correlación entre las variables.

Así mismo, la prueba de esfericidad de Bartlett con Sig. 0,000 nos indica que no es significativa la hipótesis nula de variables iniciales no correlacionadas, por lo tanto es menor que 0,05, es decir, se puede aplicar el análisis factorial de las variables estudiadas.

Tabla 16. Resultado de la Varianza total explicada.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	10,471	29,085	29,085	10,471	29,085	29,085	6,211
2	2,323	6,454	35,539	2,323	6,454	35,539	6,356
3	1,942	5,394	40,933	1,942	5,394	40,933	5,272
4	1,561	4,335	45,268	1,561	4,335	45,268	5,092
5	1,510	4,194	49,461	1,510	4,194	49,461	4,024
6	1,315	3,652	53,113	1,315	3,652	53,113	3,442
7	1,226	3,405	56,517	1,226	3,405	56,517	3,257
8	1,163	3,230	59,747	1,163	3,230	59,747	3,185
9	1,097	3,046	62,793	1,097	3,046	62,793	2,420
10	1,004	2,789	65,582	1,004	2,789	65,582	2,196
11	,963	2,674	68,256				
12	,933	2,591	70,847				
13	,912	2,532	73,379				
14	,818	2,272	75,651				
15	,762	2,118	77,769				

16	,726	2,016	79,785
17	,679	1,885	81,670
18	,630	1,749	83,419
19	,573	1,592	85,011
20	,557	1,548	86,559
21	,526	1,460	88,019
22	,476	1,322	89,341
23	,444	1,233	90,574
24	,425	1,180	91,754
25	,416	1,157	92,910
26	,358	,996	93,906
27	,327	,907	94,813
28	,318	,884	95,697
29	,274	,761	96,458
30	,253	,703	97,161
31	,234	,649	97,811
32	,200	,556	98,367
33	,185	,515	98,882
34	,148	,411	99,293
35	,139	,387	99,680
36	,115	,320	100,000

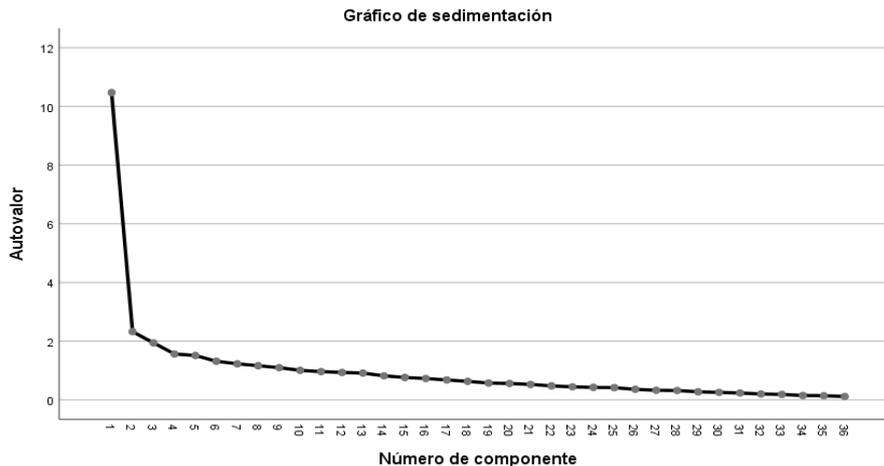
Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Nota. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Como se observa en la tabla 16, se extraen los factores dependiendo de los autovalores mayores a 1 que arroje la matriz. En este caso son 10 los factores que consiguen explicar un 65,582% de la varianza. Sin embargo, el componente número 1 agrupa en sí mismo el total más alto 10,471 explicando un 29% de la varianza. El componente número 2 le sigue con un total de 2,323 logrando explicar un 6% de la varianza. En su conjunto explican un 36% de la varianza.

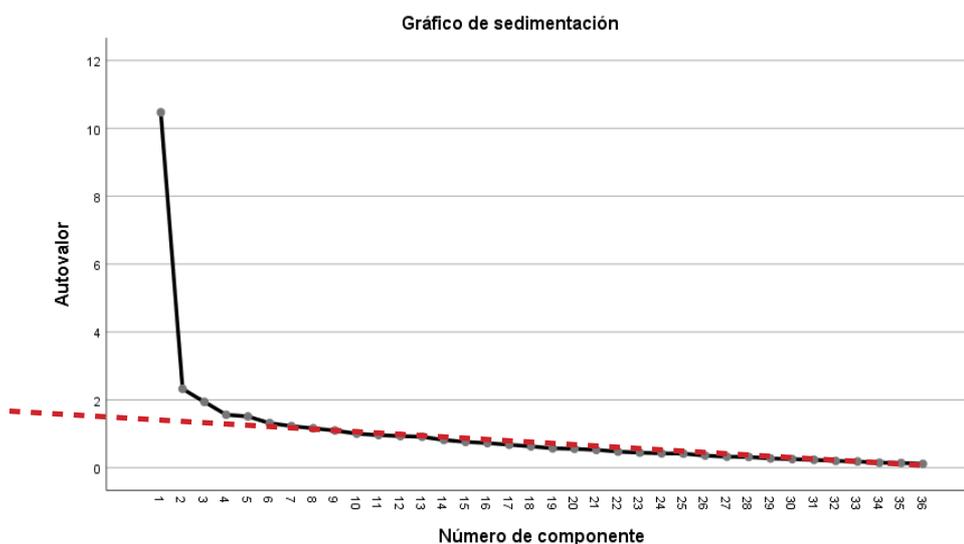
Tabla 17. *Gráfico de sedimentación de Cattell (1966)*



Nota. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Como se observa en la tabla 17, el gráfico de sedimentación de Cattell (1966) indica que son mayores que 1 los autovalores de aproximadamente 10 de las primeras variables; sin embargo, se observa un punto de inflexión notoria en la curva en la variable número 5.

Tabla 18. *Gráfico de sedimentación. Análisis paralelo de Horn (1965)*



Nota. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

En la Tabla 18, se observa el gráfico de sedimentación con el análisis paralelo de Horn (1965). Este análisis nos puede ayudar a determinar el número de factores a

retener. En este caso, como se advierte en el punto anterior, se observa el punto de inflexión en el factor número 5. Lo que explicaría cerca de un 50% de la varianza.

Tabla 19. *Relación de las comunales obtenidas en el análisis de factor.*

	Inicial	Extracción
R1	1,000	,685
R2	1,000	,728
R3	1,000	,786
R4	1,000	,665
R5	1,000	,597
R6	1,000	,808
R7	1,000	,487
R8	1,000	,737
R9	1,000	,612
R10	1,000	,692
R11	1,000	,744
R12	1,000	,616
R13	1,000	,678
R14	1,000	,618
R15	1,000	,793
R16	1,000	,585
R17	1,000	,660
R18	1,000	,574
R19	1,000	,697
R20	1,000	,539
R21	1,000	,623
R22	1,000	,653
R23	1,000	,591
R24	1,000	,669
R25	1,000	,742
R26	1,000	,632
R27	1,000	,631
R28	1,000	,770
R29	1,000	,771
R30	1,000	,536
R31	1,000	,427
R32	1,000	,771
R33	1,000	,626
R34	1,000	,697
R35	1,000	,641
R36	1,000	,530

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

La tabla 19 da cuenta de las comunalidades obtenidas de los reactivos de la escala. Cada uno de estos valores representa la suma de los cuadrados de los valores de las cargas factoriales. Estas cargas pueden darse en un solo factor o en varios, de ahí que algunas cargas sean más bajas y otras más altas. Por ejemplo el reactivo o pregunta R31 posee una carga de 0,427 por lo tanto es posible que esté cargando en más de un factor; sin embargo se carga en el factor más significativo. Por el contrario, el reactivo o pregunta R6 posee una carga de 0,808, lo que sugiere que posee una carga alta en un factor.

Tabla 20. *Matriz de componentes principales.*

	Componentes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R1	,437	,356	-,248	,162	,057	,063	,028	-,198	,106	,470
R2	,418	,432	-,192	,220	-,076	-,193	-,056	,355	-,118	,309
R3	,651	-,006	,146	-,499	-,080	-,007	-,032	-,020	,036	,286
R4	,576	,118	-,420	-,035	-,239	-,037	,146	,216	,122	,019
R5	,539	,100	,192	-,119	,072	,290	,226	,002	,324	-,001
R6	,435	-,351	,151	-,013	-,262	,334	-,032	,375	,356	,153
R7	,456	-,264	,249	,103	-,163	,165	-,239	-,089	,130	,023
R8	,422	-,163	,422	,160	-,288	,127	,246	-,201	-,356	,038
R9	,673	-,183	-,132	-,074	,044	,201	-,190	-,071	-,138	-,026
R10	,433	,036	,262	-,193	,546	,039	,235	-,057	-,198	,003
R11	,390	,599	-,216	-,018	,191	,213	,286	-,050	,122	-,076
R12	,624	-,199	-,005	-,004	,225	-,227	-,088	,180	-,173	-,121
R13	,570	-,034	-,215	,133	,064	-,064	,036	-,499	,172	-,003
R14	,691	-,124	,062	-,233	-,123	,081	-,179	,062	,027	-,088
R15	,481	,511	,076	-,261	,005	,228	,125	,255	-,208	-,225
R16	,498	-,187	-,317	,047	,140	,273	,042	,196	-,092	-,238
R17	,518	-,212	,163	,393	,276	,297	,028	,029	-,016	-,016
R18	,590	,055	-,013	,094	,239	-,142	,277	,041	,047	,238
R19	,603	,005	-,119	-,367	,132	-,008	-,278	,058	-,153	,253
R20	,487	,050	,092	-,311	,106	-,316	-,040	,040	,200	-,198
R21	,477	,204	,222	,269	,318	,182	-,259	-,087	-,106	-,114
R22	,440	-,032	-,130	,461	,131	-,283	-,152	,265	,077	-,181
R23	,541	-,026	-,073	,348	-,179	,156	-,015	-,073	-,238	,229
R24	,558	-,229	,039	-,133	-,183	-,245	,430	,042	-,052	,061
R25	,624	-,056	,394	-,063	-,173	-,222	,204	-,011	-,247	-,092
R26	,612	-,287	-,137	,084	,341	-,153	,064	-,073	,011	,013
R27	,529	,352	,334	,178	-,014	-,195	-,060	,200	,030	,010
R28	,415	,470	,441	-,011	-,020	-,088	-,372	-,034	,183	-,035

R29	,585	,121	-,370	,123	-,391	,038	,153	-,074	-,087	-,268
R30	,527	-,016	-,229	-,004	-,173	-,250	-,266	-,050	-,193	-,044
R31	,467	-,197	,272	,127	-,095	-,193	-,032	-,087	,008	,156
R32	,583	-,460	-,160	-,018	,166	-,231	,111	-,032	,309	-,062
R33	,534	,213	-,190	-,185	-,040	-,017	-,189	-,412	,064	-,114
R34	,742	,045	-,156	-,083	-,240	,082	-,074	-,124	-,096	-,137
R35	,523	,177	,276	,240	-,226	-,028	,105	-,062	,319	-,184
R36	,525	-,316	-,167	-,092	,076	,265	-,141	,133	-,032	,064

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 10 componentes extraídos.

Nota. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Como se observa en la tabla 20 de Matriz de componentes principales, esta técnica analiza la varianza total y extrae la mayor proporción de la varianza en el primer factor, los sucesivos extraen cada vez menos de la varianza. En este caso, el primer componente explica claramente la mayoría de la varianza, luego cuatro componentes que explican el resto de la varianza.

Tabla 21. *Matriz de componentes rotado.*

Matriz de componente rotado ^a										
	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R1 Expres. Escr.- Cog	,141	,008	,050	,001	,056	,091	,181	,054	,623	,477
R2 Comp. Lec. - Cog	,129	,070	,247	,004	,253	,037	,077	-,043	,746	-,126
R3 Expres. Escr.-Afe	,666	,168	-,004	,295	,178	-,162	,221	,281	,129	,158
R4 Expres. Oral -Cog	,180	,254	,565	,002	,014	-,109	,191	,243	,369	,075
R5 Expresi Escr.-Ten	,110	,157	,024	,149	,206	,099	,491	,444	,019	,216
R6 Comp. Lec. - Afe	,169	,111	,099	,121	,056	,094	-,024	,845	,061	-,114
R7 Expres Escr.- Afe	,210	,062	,071	,250	,232	,271	-,182	,416	-,079	,178
R8 Comp Aud.- Afec	,041	-,061	,095	,808	,051	,224	,032	,111	-,017	,064
R9 Expres Oral - Cog	,505	,192	,298	,148	,008	,375	,057	,178	,028	,183
R10 Expres Oral-Ten	,280	,343	-,261	,259	,061	,284	,507	-,138	-,026	,021
R11 Expres Escr-Ten	-,019	,014	,244	-,120	,146	,082	,697	-,049	,284	,268

R12 Comp Aud.- Ten	,361	,541	,189	,171	,163	,285	,018	-,022	,071	-,121
R13 Expres Escr-Cog	,111	,329	,238	,130	,067	,168	,044	,021	,085	,664
R14 Expres Oral- Afe	,512	,207	,295	,194	,242	,126	,086	,315	-,050	,067
R15 Expres Oral-Ten	,289	-,104	,326	,116	,297	,091	,658	-,022	,104	-,196
R16 Expres Oral-Ten	,207	,283	,425	-,043	-,172	,408	,215	,186	,002	-,056
R17 Comp Lec-Afe	-,003	,256	,003	,217	,057	,663	,115	,278	,085	,084
R18 Comp Lec.- Ten	,114	,462	-,008	,231	,076	,122	,280	,083	,405	,157
R19 Expres Oral- Afe	,754	,185	,071	,033	,085	,095	,098	,058	,230	,076
R20 Expres Escr-Ten	,309	,450	,117	,026	,393	-,151	,184	,035	-,101	,060
R21 Comp Aud.-Cog	,147	,046	,006	,067	,401	,614	,170	-,048	,081	,139
R22 Comp Aud.-Cog	-,098	,481	,309	-,079	,306	,341	-,160	,018	,259	-,090
R23 Comp Lec.-Cog	,138	-,008	,278	,371	-,010	,373	-,070	,138	,400	,183
R24 Comp Aud.-Afe	,153	,462	,221	,533	-,050	-,188	,138	,172	,113	,021
R25 Comp Aud.-Ten	,216	,277	,170	,686	,310	,027	,132	,023	,001	-,058
R26 Comp Lec.-Ten	,235	,631	,085	,130	-,032	,307	,051	,046	,105	,209
R27 Comp Aud.-Ten	,062	,159	,081	,232	,622	,127	,161	,056	,321	-,076
R28 Comp Lec.-Ten	,210	-,085	-,043	,050	,814	,082	,117	,057	,100	,133
R29 Expres Oral-Cog	,056	,098	,787	,215	,038	,056	,139	,062	,144	,211
R30 Comp Aud.-Afe	,394	,208	,439	,125	,172	,073	-,198	-,107	,173	,115
R31 Comp Lec.-Cog	,147	,269	-,023	,419	,236	,100	-,173	,172	,119	,132
R32 Comp Aud.-Cog	,166	,753	,153	,074	-,026	,064	-,043	,288	-,043	,236
R33 Expres Escr-Cog	,385	,075	,332	,009	,243	,034	,141	-,080	-,011	,524
R34 Comp Lec.-Afec	,401	,119	,550	,254	,170	,147	,130	,134	,074	,252
R35 Expres Esc-Afec	-,172	,151	,254	,278	,521	,069	,153	,305	,052	,228
R36 Expres Oral- Afe	,443	,220	,191	,029	-,139	,324	,030	,346	,048	,024
Método de extracción: análisis de componentes principales.- Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.										
a. La rotación ha convergido en 26 iteraciones.										

Nota. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

En la tabla 21 de la Matriz de componentes rotado, se puede observar la agrupación de los reactivos en determinados componentes. El fondo de color verde indica la carga más alta del reactivo y la amarilla corresponde a una carga un poco más baja pero igualmente alta en comparación a la primera.

Se puede observar que algunos reactivos se agrupan de acuerdo a su diseño teórico inicial y otros no. A continuación se presentan cada uno de los Componentes agrupados según su máxima varianza explicada. En el tabla 21 se presentan con fondo de color verde.

Tabla 22. *Componente 1 se agrupan los siguientes reactivos.*

Reactivo	Dimensión Teórica	Componente de Actitud
R3	EXPRESIÓN ESCRITA	AFECTIVO
R9	EXPRESIÓN ORAL	COGNITIVO
R14	EXPRESIÓN ORAL	AFECTIVO
R19	EXPRESIÓN ORAL	AFECTIVO

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

En la tabla 22, se observa que la mayoría de los reactivos se agrupan en función o de su dimensión teórica “Expresión Oral” o por su componente de actitud en este caso “Afectivo”.

Tabla 23. *Componente 2 se agrupan los siguientes reactivos.*

Reactivo	Dimensión Teórica	Componente de Actitud
R12	COMPRESIÓN AUDITIVA	TENDENCIAL
R18	COMPRESIÓN LECTORA	TENDENCIAL
R20	EXPRESIÓN ESCRITA	TENDENCIAL
R22	COMPRESIÓN AUDITIVA	COGNITIVO
R26	COMPRESIÓN LECTORA	TENDENCIAL
R32	COMPRESIÓN AUDITIVA	COGNITIVO

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

En la tabla 23, se observa que la mayoría de los reactivos se agrupan en función de su componente de actitud “Tendencial”, puesto en cuanto a la dimensión teórica, sólo podemos decir que se agrupan por Comprensión ya sea Auditiva o Lectora.

Tabla 24. *Componente 3 se agrupan los siguientes reactivos.*

Reactivo	Dimensión Teórica	Componente de Actitud
R4	EXPRESIÓN ORAL	COGNITIVO
R16	EXPRESIÓN ORAL	TENDENCIAL
R29	EXPRESIÓN ORAL	COGNITIVO
R30	COMPRENSIÓN AUDITIVA	AFECTIVO
R34	COMPRENSIÓN LECTORA	AFECTIVO

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

En la tabla 24, se observa que la mayoría de los reactivos se agrupan en función o de su dimensión teórica “Expresión Oral”. Los reactivos R30 y R34 a su vez tienen una varianza secundaria que carga altamente en el componente 1 cuyo componente de Actitud es Afectivo.

Tabla 25. *Componente 4 se agrupan los siguientes reactivos.*

Reactivo	Dimensión Teórica	Componente de Actitud
R8	COMPRENSIÓN AUDITIVA	AFECTIVO
R24	COMPRENSIÓN AUDITIVA	AFECTIVO
R25	COMPRENSIÓN AUDITIVA	TENDENCIAL
R31	COMPRENSIÓN LECTORA	COGNITIVO

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

En la tabla 25, se observa que la mayoría de los reactivos se agrupan en función o de su dimensión teórica “Comprensión Auditiva” y no por su componente de actitud.

Tabla 26. *Componente 5 se agrupan los siguientes reactivos.*

Reactivo	Dimensión Teórica	Componente de Actitud
R27	COMPRESIÓN AUDITIVA	TENDENCIAL
R28	COMPRESIÓN LECTORA	TENDENCIAL
R35	EXPRESIÓN ESCRITA	AFECTIVO

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

En la tabla 26, se observa que la única agrupación es por componente de actitud “Tendencial” y por Comprensión ya sea Auditiva o Lectora.

Tabla 27. *Componente 6 se agrupan los siguientes reactivos.*

Reactivo	Dimensión Teórica	Componente de Actitud
R17	COMPRESIÓN LECTORA	AFECTIVO
R21	COMPRESIÓN AUDITIVA	COGNITIVO

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

En la tabla 27, se observa que ambos reactivos se agrupan en función de su dimensión teórica Comprensión ya sea Lectora o Auditiva.

Tabla 28. *Componente 7 se agrupan los siguientes reactivos.*

Reactivo	Dimensión Teórica	Componente de Actitud
R5	EXPRESIÓN ESCRITA	TENDENCIAL
R10	EXPRESIÓN ORAL	TENDENCIAL
R11	EXPRESIÓN ESCRITA	TENDENCIAL
R15	EXPRESIÓN ORAL	TENDENCIAL

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

En la tabla 28, se observa que todos los reactivos están agrupados por su componente de actitud “Tendencial” y en segundo grado por su dimensión teórica de Expresión Escrita u Oral.

Tabla 29. *Componente 8 se agrupan los siguientes reactivos.*

Reactivo	Dimensión Teórica	Componente de Actitud
R6	COMPRESIÓN LECTORA	AFECTIVO
R7	EXPRESIÓN ESCRITA	AFECTIVO

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

En la tabla 29, se observa que ambos reactivos se agrupan en función de su componente de actitud “Afectivo”

Tabla 30. *Componente 9 se agrupan los siguientes reactivos.*

Reactivo	Dimensión Teórica	Componente de Actitud
R1	EXPRESIÓN ESCRITA	COGNITIVO
R2	COMPRESIÓN LECTORA	COGNITIVO
R23	COMPRESIÓN LECTORA	COGNITIVO

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

En la tabla 30, se observa que los tres reactivos se agrupan en función o de su componente de actitud en este caso “Cognitivo” y en segundo grado por su dimensión teórica “Comprensión Lectora”.

Tabla 31. *Componente 10 se agrupan los siguientes reactivos.*

Reactivo	Dimensión Teórica	Componente de Actitud
R13	EXPRESIÓN ESCRITA	COGNITIVO
R33	EXPRESIÓN ESCRITA	COGNITIVO

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

En la tabla 31, se observa ambos reactivos se agrupan por su componente teórico. Ambos corresponden a la dimensión “Expresión Escrita” y ambos poseen el mismo componente de actitud “Cognitivo”.

El presente Análisis Factorial llevado a cabo posee un carácter Confirmatorio (AFC) y no exploratorio (AFE) puesto que los reactivos o variables fueron diseñados específicamente de acuerdo a las dimensiones teóricas extraídas desde la literatura. Con este análisis se pretende confirmar los constructos teóricos, por lo tanto, trata de determinar si el número de factores obtenidos se condicen con la teoría.

Con respecto al número de factores a retener, será materia de discusión en el capítulo de conclusiones. A continuación se presentan los Estadísticos por componentes de Actitud. A su vez se responden las cuatro interrogantes planteadas al inicio de este proyecto.

4.2. Estadísticos por Componentes de Actitud

4.2.1. Estadísticos descriptivos del instrumento- interrogante principal.

Este instrumento de evaluación que pretende medir “Las actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 8º”, fue elaborado con el objetivo de evaluar la actitud de los estudiantes en forma general (interrogante principal) y de la misma manera los componentes de actitud que la conforman (cognitivo, afectivo y tendencial). A continuación se presentan los estadísticos descriptivos que permiten responder la siguiente interrogante principal: ¿Qué actitud tienen los estudiantes de 8º hacia el aprendizaje del idioma Inglés?

Tabla 32. *Puntaje Total. Valoración de Puntaje.*

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Aproximación	Nº	% del total de la muestra
Altamente Positiva	122.4 - 144	122 - 144	50	41,7%
Positiva	100.8 - 122.4	101 - 122	56	46,7%
Neutral	79.2 - 100.8	79 - 101	9	7,5%
Negativa	57.6 - 79.2	58 - 79	5	4,2%
Altamente Negativa	36 - 57.6	36 - 58	0	0
TOTAL:			120	100%

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Tabla 33. Traducción de Puntaje a Escala.

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Traducción a puntaje Escala 1 a 5
Altamente Positiva	122.4 - 144	4,3 – 5,0
Positiva	100.8 - 122.4	3,5 – 4,2
Neutral	79.2 - 100.8	2,7 – 3,4
Negativa	57.6 - 79.2	1,9 – 2,6
Altamente Negativa	36 - 57.6	1,0 - 1,8

Nota. cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

La valoración de la actitud (ver tabla 32), indica que se diseñaron 5 categorías para valorar la actitud; desde “altamente positivo” hasta “altamente negativo”, considerando además una categoría intermedia “neutral”. Tomando en cuenta el puntaje teórico máximo de la prueba; 144 puntos y el mínimo teórico; 36 puntos, el rango de puntaje correspondiente a cada categoría es de 21.6 puntos.

El análisis reportó que no existen sujetos en las categorías de “altamente negativa” puesto que el puntaje mínimo real obtenido fue de 2 puntos, que según la tabla 33, corresponde a la categoría “negativa”, dejando así los puntajes mínimos obtenidos en esta categoría. Por lo tanto, se puede decir que el puntaje más bajo obtenido en este instrumento, estaría agrupado ente los puntajes totales de 57.6 -79.2, es decir, en la categoría “negativa”. Esta categoría agrupa a 5 estudiantes de 120, es decir representa el 4,2% del total de la muestra. Esto se traduce de la siguiente manera: el 4,2% de los estudiantes presentan una actitud negativa hacia el aprendizaje del idioma inglés

Por otra parte, la categoría “neutral”, cuyo rango de puntaje es 79.2 - 100.8, agrupa a 9 estudiantes de 120, como se observa en la tabla 32, representa el 7,5% del total de la muestra. Esto se traduce de la siguiente manera: el 7,5% de los estudiantes presentan una actitud neutral hacia el aprendizaje del idioma inglés.

Junto a lo anterior, también se puede observar que la mayoría de los sujetos están agrupados en las categorías “altamente positiva” y “positiva”, esto corresponde al 88,4% de los sujetos. Esto se desglosa de la siguiente manera: en la valoración

“altamente positiva”, cuyo rango de puntaje es de 122.4 -144, puntaje en la escala de 4,3 – 5,0, se encuentran 50 sujetos que corresponden al 41,7% del total de la muestra. Asimismo, en la valoración “positiva”, cuyo rango de puntaje es de 100.8 - 122.4, puntaje en la escala de 3,5 – 4,2, se encuentran 56 sujetos que corresponden al 46,7% del total de la muestra.

Esto se traduce en que el 88,4% de los estudiantes se encuentran ubicados en los índices valorativos que representan una direccionalidad positiva hacia el aprendizaje del idioma inglés.

Teniendo en cuenta que la media del puntaje total del instrumento es de 118,3 y la desviación estándar es de 15,01, es posible indicar que existe una distribución normal de los puntajes; sin embargo, la dispersión de los puntajes es alta en relación a la media, esto se explica, entre otros factores, a que no existen puntajes entre los puntajes 1,0 y 1,8 (categoría “altamente negativa”).

4.2.2. Estadísticos descriptivos del instrumento- interrogante Cognitiva.

El componente cognitivo de la actitud está relacionado con las creencias que tienen los sujetos sobre el objeto de actitud. La interrogante Cognitiva es: ¿Qué creencias o preconcepciones tienen los estudiantes de 8° sobre el aprendizaje del idioma inglés?

El componente de actitud cognitivo quedó compuesto por 12 reactivos, esto representa el 33,3% del total del instrumento. Para este componente, al igual que los otros dos componentes, el máximo teórico corresponde a 48 puntos y el mínimo teórico a 12. El rango para cada categoría es de 9 puntos.

El total de la muestra contestó todos los reactivos correspondientes a este componente ver tabla 34. Para los reactivos que se agrupan en este componente, el puntaje mínimo correspondió a 1 punto y el máximo a 4 puntos. Existe una variación de medias dependiendo del reactivo evaluado, estas fluctúan entre 3,19 y 3,84.

Tabla 34. *Estadísticos descriptivos de Componente Cognitivo.*

Estadísticos descriptivos							
	N	Rango	Mí- nimo	Má- ximo	Media	Desviación estándar	Va- rianza
R1	120	3	1	4	3,50	,608	,370
R2	120	2	2	4	3,66	,572	,328
R4	120	3	1	4	3,68	,608	,369
R9	120	3	1	4	3,21	,859	,738
R13	120	2	2	4	3,70	,495	,245
R21	120	3	1	4	3,25	,736	,542
R22	120	3	1	4	3,69	,531	,282
R23	120	2	2	4	3,84	,389	,151
R29	120	3	1	4	3,67	,624	,389
R31	120	3	1	4	3,30	,795	,632
R32	120	3	1	4	3,48	,869	,756
R33	120	3	1	4	3,19	,823	,677
N válido (por lista)	120						

Nota. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Tabla 35. *Valoración de los Puntajes - Componente Cognitivo*

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Aproximación	Nº	% Total de la muestra
Muy Positiva	39 - 48	39 - 48	95	79,2%
Positiva	30 - 39	30 - 39	21	17,5%
Negativa	21 - 30	21 - 30	4	3,3%
Muy Negativa	12 - 21	12 - 21	0	0%

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Tabla 36. Traducción de Puntaje a Escala (1 a 4 puntos). Componente Cognitivo

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Traducción Puntaje Escala 1 a 4
Muy Positiva	39 - 48	3,4- 4
Positiva	30 - 39	2,6- 3,3
Negativa	21 - 30	1,8- 2,5
Muy Negativa	12 - 21	1- 1,7

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

De las 4 categorías de este componente, se puede desprender que existe una direccionalidad positiva, puesto que la mayoría de la muestra, es decir, el 96,7% se encuentra entre las categorías “muy positiva” y “positiva”. De estas, la categoría “muy positiva” dentro del rango 3,4 y 4, agrupa el 79,2% de las preferencias. Por su parte, la categoría “positiva” dentro del rango 2,6 y 3,3 puntos, agrupa el 17,5% de las preferencias. Por el contrario, la categoría “negativa” agrupa al 3,3% de la muestra y la categoría “muy negativa” el 0%.

El puntaje real máximo es de 48 puntos y el puntaje real mínimo es de 25 puntos, la media es de 42,17 y la desviación estándar es de 4,59. La media y desviación estándar obtenida en este componente, permiten indicar que existe una distribución normal de los puntajes pero con un alto nivel de dispersión en relación a la media de los puntajes.

Producto de la agrupación de los puntajes en las categorías “muy positivas” y “positivas”, se puede establecer que el 96,7% de los estudiantes de la muestra correspondiente al nivel de octavo básico poseen creencias o preconceptos positivos hacia el aprendizaje del idioma inglés. Es decir, ellos tienen claridad sobre la relevancia de la adquisición de una segunda lengua, en este caso inglés como lengua extranjera.

4.2.3. Estadísticos descriptivos del instrumento- interrogante Afectivo

El componente afectivo de la actitud está relacionado con lo que sienten los estudiantes en relación a éste objeto de actitud. La interrogante Afectiva es: ¿qué sienten los estudiantes de 8° básico hacia el aprendizaje del idioma Inglés?

El componente de actitud afectivo quedó compuesto por 12 reactivos, esto representa el 33,3% del total del instrumento. Para este componente, al igual que los otros dos componentes, el máximo teórico corresponde a 48 puntos y el mínimo teórico a 12. El rango para cada categoría es de 9 puntos.

El total de la muestra contestó todos los reactivos correspondientes a este componente (ver tabla 37). Para los reactivos que se agrupan en este componente, el puntaje mínimo correspondió a 1 punto y el máximo a 4 puntos. Existe una variación de medias dependiendo del reactivo evaluado, estas fluctúan entre 2,46 y 3,68.

Tabla 37. *Estadísticos descriptivos de Componente Afectivo.*

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
R3	120	3	1	4	2,66	,835	,697
R6	120	3	1	4	3,68	,608	,369
R7	120	3	1	4	3,34	,739	,546
R8	120	3	1	4	3,63	,733	,537
R14	120	3	1	4	3,16	,850	,723
R17	120	3	1	4	3,64	,577	,333
R19	120	3	1	4	2,46	,925	,855
R24	120	3	1	4	3,32	,935	,874
R30	120	3	1	4	2,92	,885	,783
R34	120	3	1	4	3,48	,869	,756
R35	120	3	1	4	3,38	,851	,724
R36	120	3	1	4	3,41	,930	,865
N válido (por lista): 120							

Nota. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Tabla 38. *Valoración de los Puntajes - Componente Afectivo*

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Aproximación	Nº	% Total de la muestra
Muy Positiva	39 - 48	39 - 48	72	60%
Positiva	30 - 39	30 - 39	39	32,5%
Negativa	21 - 30	21 - 30	8	6,7%
Muy Negativa	12 - 21	12 - 21	1	0,8%

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Tabla 39. *Traducción de Puntaje a Escala (1 a 4 puntos). Componente Afectivo*

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Traducción Puntaje Escala 1 a 4
Muy Positiva	39 - 48	3,4- 4
Positiva	30 - 39	2,6- 3,3
Negativa	21 - 30	1,8- 2,5
Muy Negativa	12 - 21	1- 1,7

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

De las 4 categorías de este componente, se puede desprender que existe una direccionalidad positiva, puesto que la mayoría de la muestra, es decir, el 92,5% se encuentra entre las categorías “muy positiva” y “positiva”. De estas, la categoría “muy positiva” dentro del rango 3,4 y 4, agrupa el 60% de las preferencias. Por su parte, la categoría “positiva” dentro del rango 2,6 y 3,3 puntos, agrupa el 32,5% de las preferencias. Por el contrario, la categoría “negativa” agrupa al 6,7% de la muestra y la categoría “muy negativa” el 0,8%.

El puntaje real máximo es de 48 puntos y el puntaje real mínimo es de 19 puntos, la media es de 39,06 y la desviación estándar es de 5,92. La media y desviación estándar obtenida en este componente, permiten indicar que existe una distribución normal de los puntajes pero con un alto nivel de dispersión en relación a la media de los puntajes.

Producto de la agrupación de los puntajes en las categorías “muy positivas” y “positivas”, se puede establecer que el 92,5% de los estudiantes de los niveles de la muestra poseen sentimientos positivos hacia el aprendizaje del idioma inglés. Es decir, ellos sienten que es relevante la adquisición de una segunda lengua, en este caso inglés como lengua extranjera.

4.2.4. Estadísticos descriptivos del instrumento- interrogante Tendencial.

El componente tendencial de la actitud está relacionado con lo que estarían dispuestos hacer los estudiantes en relación a éste objeto de actitud. La interrogante Tendencial es: ¿Qué estarían dispuestos a hacer los estudiantes de 8° básico para aprender inglés?

El componente de actitud tendencial quedó compuesto por 12 reactivos, esto representa el 33,3% del total del instrumento. Para este componente, al igual que los otros dos componentes, el máximo teórico corresponde a 48 puntos y el mínimo teórico a 12. El rango para cada categoría es de 9 puntos.

El total de la muestra contestó todos los reactivos correspondientes a este componente (ver tabla 40). Para los reactivos que se agrupan en este componente, el puntaje mínimo correspondió a 1 punto y el máximo a 4 puntos. Existe una variación de medias dependiendo del reactivo evaluado, estas fluctúan entre 2,43 y 3,55

Tabla 40. *Estadísticos descriptivos de Componente Tendencial.*

	N	Rango	Mí- nimo	Má- ximo	Media	Desviación estándar	Va- rianza
R5	120	2	2	4	3,55	,592	,350
R10	120	3	1	4	2,43	1,002	1,004
R11	120	3	1	4	3,11	,807	,652
R12	120	3	1	4	3,18	,923	,851
R15	120	3	1	4	2,72	,909	,827
R16	120	3	1	4	3,52	,767	,588
R18	120	3	1	4	3,25	,748	,559
R20	120	3	1	4	2,57	,950	,903
R25	120	3	1	4	3,26	,974	,950
R26	120	3	1	4	3,54	,721	,519
R27	120	3	1	4	2,86	1,007	1,013
R28	120	3	1	4	3,12	,881	,776
N válido (por lista)	120						

Nota. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Tabla 41. *Valoración de los Puntajes - Componente Tendencial.*

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Aproximación	Nº	% Total de la muestra
Muy Positiva	39 - 48	39 - 48	43	35,8%
Positiva	30 - 39	30 - 39	58	48,3%
Negativa	21 - 30	21 - 30	18	15%
Muy Negativa	12 - 21	12 - 21	1	0,8%

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Tabla 42. Traducción de Puntaje a Escala (1 a 4 puntos). Componente Tendencial.

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Traducción Puntaje Escala 1 a 4
Muy Positiva	39 - 48	3,4- 4
Positiva	30 - 39	2,6- 3,3
Negativa	21 - 30	1,8- 2,5
Muy Negativa	12 - 21	1- 1,7

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

De las 4 categorías de este componente, se puede desprender que existe una direccionalidad positiva, puesto que la mayoría de la muestra, es decir, el 84,1% se encuentra entre las categorías “muy positiva” y “positiva”. De estas, la categoría “muy positiva” dentro del rango 3,4 y 4, agrupa el 35,8% de las preferencias. Por su parte, la categoría “positiva” dentro del rango 2,6 y 3,3 puntos, agrupa el 48,3% de las preferencias. Así mismo y en contraste con los otros dos componentes de actitud, la categoría “negativa” en este componente agrupa al 15% de la muestra, en contraste con el 3,3% de esta categoría obtenido en el componente cognitivo y el 6,7% del componente afectivo. Finalmente la categoría “muy negativa” en este componente agrupa al 0,8% de la muestra, el mismo porcentaje 0,8% se obtiene en el componente afectivo. Esto en contraste con el componente cognitivo que en la categoría “muy negativa” no se obtiene puntaje, es decir, 0%.

El puntaje real máximo es de 48 puntos y el puntaje real mínimo es de 21 puntos, la media es de 37,09 y la desviación estándar es de 6,01. La media y desviación estándar obtenida en este componente, permiten indicar que existe una distribución normal de los puntajes pero con un alto nivel de dispersión en relación a la media de los puntajes.

Producto de la agrupación de los puntajes en las categorías “muy positivas” y “positivas”, se puede establecer que el 84,1% de los estudiantes de la muestra correspondiente al nivel de octavo básico estarían dispuestos a aprender inglés. A su vez, también se lee que un 15,8% de los estudiantes no estarían dispuestos a hacer determinadas acciones para aprender inglés. Este 15,8% contrasta y no se muestra

coherente con los resultados obtenidos en los otros dos componentes. Es decir, ellos tienen claridad sobre la relevancia de la adquisición de una segunda lengua, poseen sentimientos positivos hacia el idioma inglés; sin embargo existe un 15,8% que no estaría dispuesto a materializar estos deseos.

4.2.5. Estadísticos descriptivos del instrumento- interrogante Valorativa.

En este apartado daremos respuesta a la interrogante valorativa: ¿en qué medida los estudiantes de 8° tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma Inglés?

Tabla 43. *Sujetos y categorías evaluativas.*

Validos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1 “Muy Negativa”	0	0 %	0 %	0 %
2 “Negativa”	5	4,2 %	4,2 %	4,2 %
3 “Neutral”	9	7,5 %	7,5 %	11,7 %
4 “Positiva”	56	46,7 %	46,7 %	58,3 %
5 “Altamente Positiva”	50	41,7 %	41,7 %	100 %
Total	120	100 %	100 %	

Nota. cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Desde el comienzo de esta evaluación se consideró que los estudiantes de 8° básico deben tener una actitud con direccionalidad positiva hacia el aprendizaje del idioma inglés. Es en este sentido, que se confirma lo planteado inicialmente mediante el análisis de datos de la aplicación del instrumento.

Es así entonces, el 41,7% de los estudiantes presenta una direccionalidad “altamente positiva” y el 46,7% de los estudiantes presenta una direccionalidad “positiva” hacia el aprendizaje de inglés. Esto en su conjunto representa el 88,4% de la muestra con una direccionalidad positiva concentrándose en el rango de respuesta

entre 3,5 y 5. Por otra parte, un 7,5% de los estudiantes presenta una direccionalidad neutral hacia el aprendizaje de inglés y un 4,2% presenta una direccionalidad negativa hacia la misma.

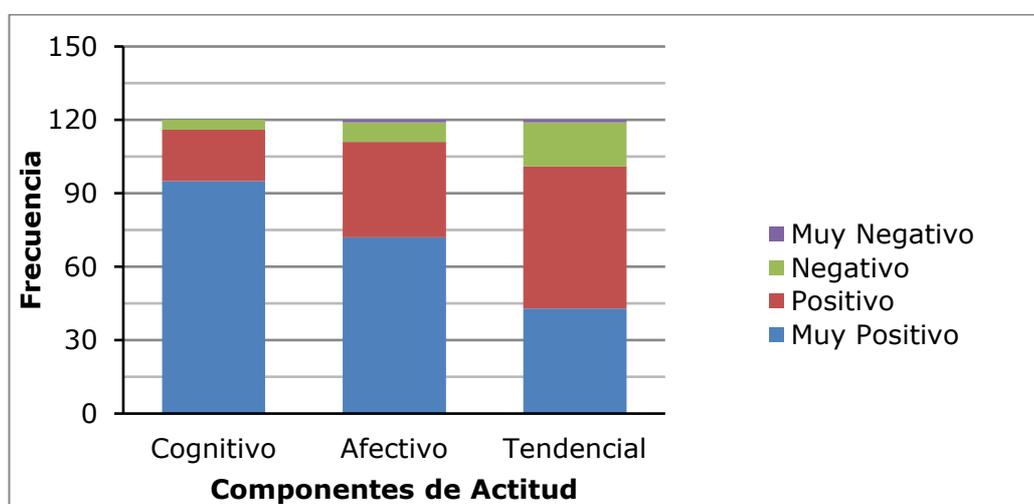


Figura 6. Distribución de los componentes de actitud por categoría de análisis.

4.3. Estadísticos por dimensiones.

A continuación observaremos los estadísticos descriptivos por dimensión, es decir, por habilidad del idioma, los que a su vez estarán categorizados por componentes de actitud. Es en esta etapa del análisis donde observaremos a los cursos en su globalidad y en su particularidad con el fin de extraer información útil para el centro educativo o para los profesores de inglés de cada curso. Sin embargo por optimización de espacio se mostrarán los resultados por Colegio y por Curso en forma alternada a modo de ejemplo de las posibles interpretaciones que puedan darse al observar los datos.

4.3.1. Comprensión Auditiva.

Tabla 44. *Estadísticos descriptivos Comprensión Auditiva.*

Estadísticos por habilidad			
	COMPONENTE COG- NITIVO	COMPONENTE AFECTIVO	COMPONENTE TENDENCIAL
Nº	3 (R21-R22-R32)	3 (R8-R24-R30)	3 (R12-R25-R27)
MEDIA	10,41	9,86	9,29
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	1,50	1,82	2,24
MÍNIMO	5	4	3
MÁXIMO	12	12	12

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25

Como se puede observar en la tabla 44 los promedios de los tres componentes de actitud, se observan equivalentes, con una pequeña variación de 0,5 aproximadamente entre el componente Afectivo en relación con el componente Cognitivo y de 1,12 en relación al componente Tendencial. La desviación estándar por su parte es relativamente pequeña, por tanto nos permite confiar en que los datos están efectivamente cercanos a la media. Estos antecedentes nos permiten interpretar que los alumnos manifiestan una actitud coherente entre lo que creen y sienten en relación al objeto de actitud, pero se manifiesta un pequeña baja al momento de mostrarse dispuestos a hacer algo por desarrollar la Comprensión Auditiva.

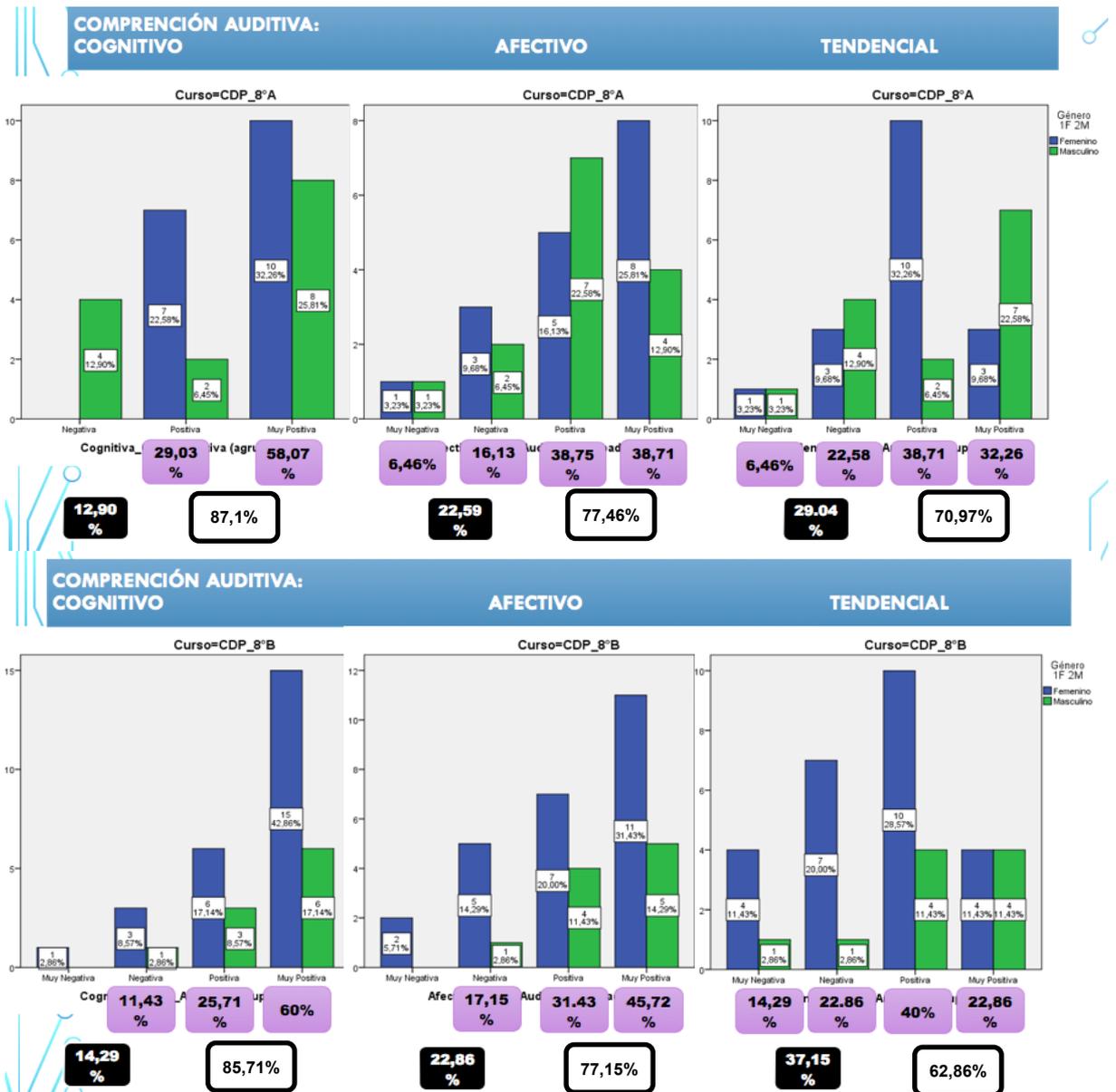


Figura 7. Dimensión Comprensión Auditiva Colegio D. P. 8ªA y 8ªB

En la figura 7 se observa la distribución porcentual de la dimensión Comprensión Auditiva por componente de actitud, por curso y por sexo. Los tres primeros gráficos corresponden al colegio D.P. curso 8ªA y los tres gráficos de abajo corresponden al mismo colegio curso 8ªB. El color azul identifica el sexo femenino y el color verde el sexo masculino.

Observemos algunas interpretaciones que se pueden extraer de estos datos:

- En el 8ªA el componente Cognitivo posee una tendencia positiva de un 87,1%, esto significa que un 87,1% de los estudiantes del curso tiene claridad de la importancia

de la Comprensión Auditiva al aprender Inglés. Lo que nos deja un 12,9% de los estudiantes que no tiene dicha claridad.

- En el 8ºA el componente Afectivo desciende a un 77,46% en relación al componente Cognitivo, esto significa que un 77,46% de los estudiantes sienten que la Comprensión Auditiva es relevante para el aprendizaje del idioma inglés, mientras que un 22,59% no lo siente así.
- En el 8ºA el componente Tendencial desciende aún más que los dos componentes anteriores, a 70,97, esto significa que finalmente un 70,97% del curso estaría dispuesto a realizar acciones concretas que les permitan mejorar su habilidad de Comprensión Auditiva. Esto nos deja a un 29,04% que no estaría dispuesto a realizar acciones con ese propósito.
- En el 8ºB del mismo colegio, se pueden observar porcentajes bastantes similares, mostrándose el mismo descenso en cuanto a los tres componentes.
- Se observa que en ambos cursos son los estudiantes de sexo femenino las que en el componente Tendencial bajan bruscamente de tener una actitud muy positiva en los componentes anteriores a tener una actitud positiva.
- Aunque si bien los porcentajes nos indican una direccionalidad general positiva, es muy relevante generar estrategias pedagógicas que permitan que aquellos que poseen una actitud negativa puedan cambiar su predisposición hacia dicha habilidad.

4.3.2. Comprensión Lectora.

Tabla 45. *Estadísticos descriptivos Comprensión Lectora*

Estadísticos por habilidad			
	COMPONENTE AFECTIVO	COMPONENTE COGNITIVO	COMPONENTE TENDENCIAL
Nº	3 (R6-R17-R34)	3 (R2-R23-R31)	3 (R18-R26-R28)
MEDIA	10,80	10,80	9,90
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	1,48	1,23	1,61
MÍNIMO	5	7	5
MÁXIMO	12	12	12

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25

Como se puede observar en la tabla 45 los promedios de los componentes de actitud Afectivo y Cognitivo se observan equivalentes, con una pequeña variación de 0,9 en relación al componente Tendencial. La desviación estándar por su parte es relativamente pequeña, por tanto nos permite confiar en que los datos están efectivamente cercanos a la media. Estos antecedentes nos permiten interpretar que los alumnos manifiestan una actitud coherente entre lo que creen y sienten en relación al objeto de actitud, pero se manifiesta un pequeña baja al momento de mostrarse dispuestos a hacer algo por desarrollar la Comprensión Lectora.

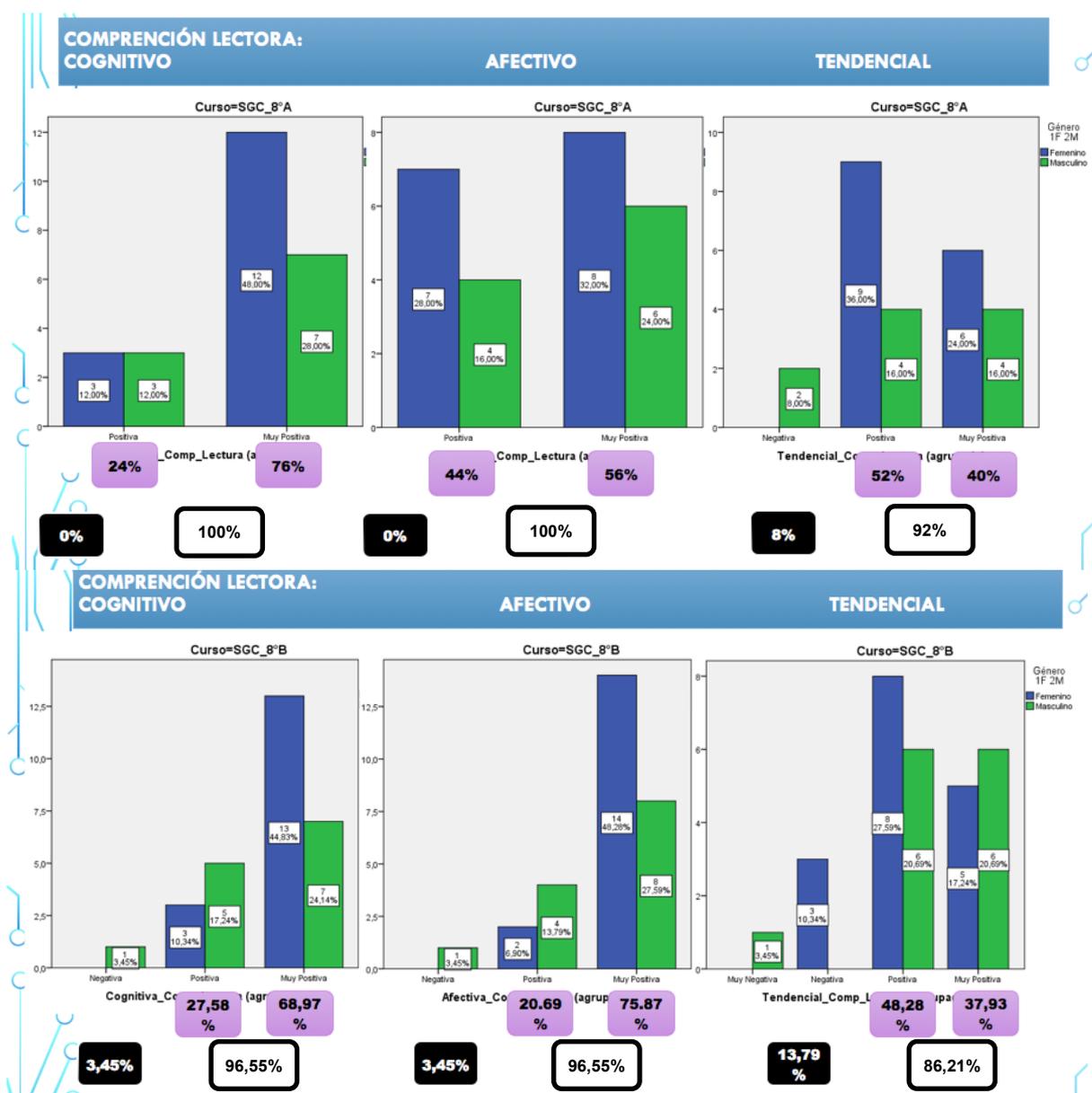


Figura 8. Dimensión Comprensión Lectora Colegio S.G.C. 8ªA y 8ªB

En la figura 8 se observa la distribución porcentual de la dimensión Comprensión Lectora por componente de actitud, por curso y por sexo. Los tres primeros gráficos corresponden al colegio S.G.C. curso 8ºA y los tres gráficos de abajo corresponden al mismo colegio curso 8ºB. El color azul identifica el sexo femenino y el color verde el sexo masculino.

Observemos algunas interpretaciones que se pueden extraer de estos datos:

- En el 8ºA los componentes de actitud Cognitivo y Afectivo poseen una tendencia 100% positiva, esto quiere decir que todos los estudiantes del curso tienen claridad sobre la importancia de la Comprensión Lectora y además sienten que es relevante para su aprendizaje. Sin embargo, se observa una pequeña baja hacia el componente Tendencial; el 92% de los estudiantes estarían dispuestos a realizar acciones concretas que les permitan mejorar su habilidad de Comprensión Lectora en contraste con un 8% que no lo estaría. Podemos identificar que ese 8% corresponde a dos estudiantes de sexo masculino.
- En el 8ºB, al igual que el curso anterior, los componentes de actitud Cognitivo y Afectivo poseen el mismo porcentaje de 96,55%, dejando un 3,45% que corresponde a un estudiante del sexo masculino que no cree ni siente que la Comprensión Lectora sea importante.
- En el 8ºB se observa en el componente Tendencial un descenso al 86,21%, esto quiere decir que un 86,21% del curso estaría dispuesto a realizar acciones concretas que les permitan mejorar su habilidad de Comprensión Lectora. Esto nos deja a un 13,79% que no estaría dispuesto a realizar acciones con ese propósito. Este porcentaje corresponde a un estudiante de sexo masculino y tres estudiantes de sexo femenino.
- Sería muy interesante averiguar qué hace que estas últimas tres estudiantes que a pesar de creer y sentir que la comprensión lectora es relevante, no quieran llevar a cabo actividades para mejorar dicha habilidad. Se abre un abanico de posibilidades, es por eso que se sugiere que en conjunto a esta evaluación diagnóstica, se lleven a cabo otras estrategias para recabar mayor información.

4.3.3. Expresión Oral

Tabla 46. *Estadísticos descriptivos Expresión Oral.*

Estadísticos por habilidad			
	COMPONENTE AFECTIVO	COMPONENTE COGNITIVO	COMPONENTE TENDENCIAL
Nº	3 (R14-R19-R36)	3 (R4-R9-R29)	3 (R10-R15-R16)
MEDIA	9,02	10,56	8,66
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	2,13	1,63	1,93
MÍNIMO	3	4	3
MÁXIMO	12	12	12

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25

Como se puede observar en la tabla 46 los promedios de los tres componentes de actitud, se observan equivalentes, con una variación de 1,54 aproximadamente entre el componente Afectivo en relación con el componente Cognitivo y de 1,9 en relación al componente Tendencial. La desviación estándar por su parte es relativamente pequeña, por tanto nos permite confiar en que los datos están efectivamente cercanos a la media. Estos antecedentes nos permiten interpretar que los alumnos manifiestan una actitud coherente entre lo que creen y sienten en relación al objeto de actitud, pero se manifiesta un pequeña baja al momento de mostrarse dispuestos a hacer algo por desarrollar la Expresión Oral.

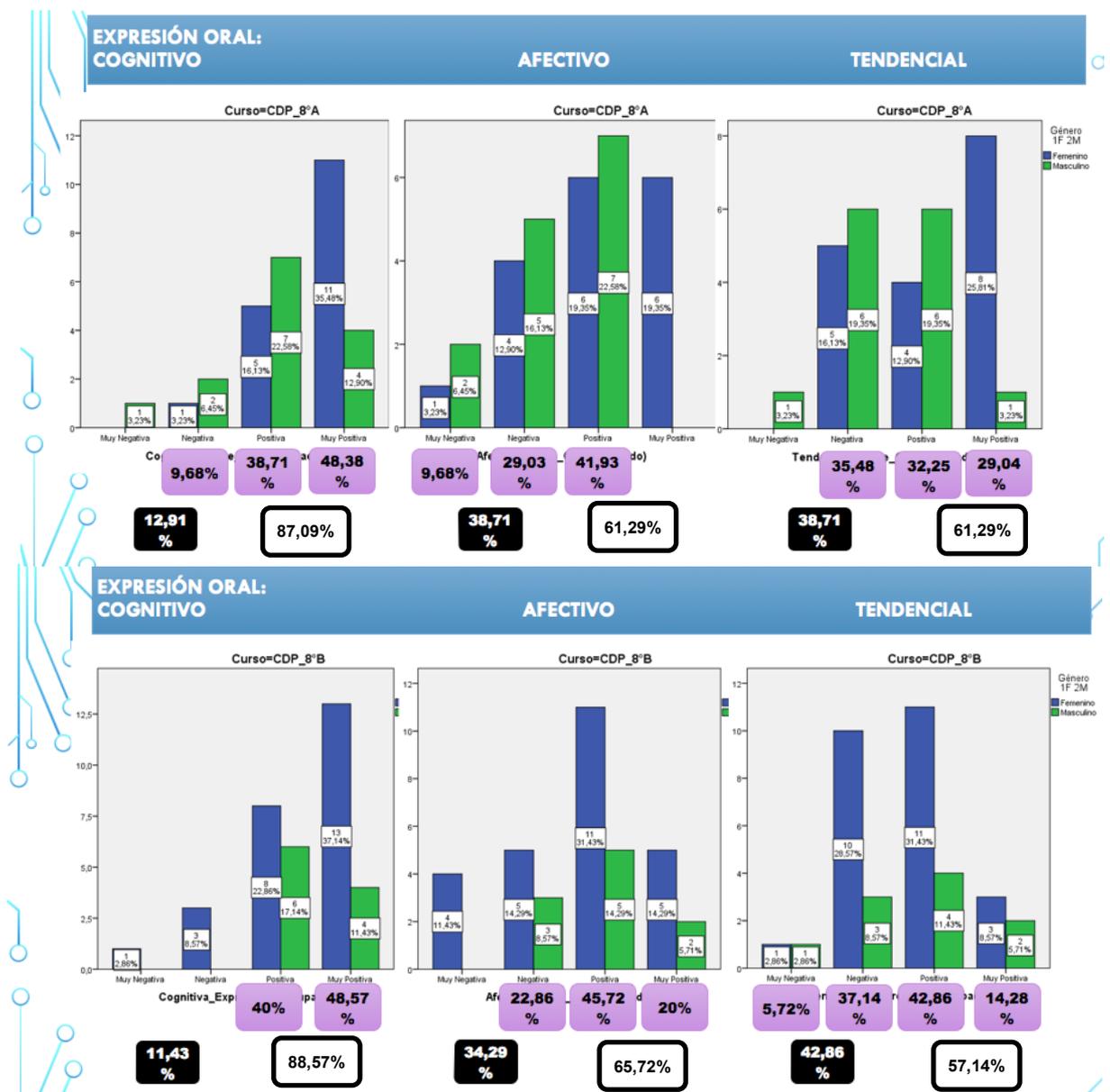


Figura 9. Dimensión Expresión Oral Colegio D.P. 8ªA y 8ªB

En la figura 9 se observa la distribución porcentual de la dimensión Expresión Oral por componente de actitud, por curso y por sexo. Los tres primeros gráficos corresponden al colegio D.P. curso 8ªA y los tres gráficos de abajo corresponden al mismo colegio curso 8ªB. El color azul identifica el sexo femenino y el color verde el sexo masculino.

Observemos algunas interpretaciones que se pueden extraer de estos datos:

- En el 8°A el componente Cognitivo posee una tendencia positiva de un 87,09%, esto significa que un 87,09% de los estudiantes del curso tiene claridad de la importancia de la Expresión Oral al aprender Inglés. Sin embargo, la tendencia desciende al 61,29% en los componentes Afectivo y Tendencial. Esto quiere decir que a pesar de tener claridad sobre la relevancia del desarrollo de la Expresión Oral, existe un grupo de estudiantes equivalente al 38,71% que siente no lo siente así y que no estarían dispuestos a realizar actividades para ejercitar esta habilidad.
- En el 8°B el componente Cognitivo al igual que el 8°A posee una tendencia positiva de un 88,57%, para luego descender a 65,72% en el componente Afectivo y finalmente a un 57,14% en el componente Tendencial. En este curso el 42,86% no estaría dispuesto a llevar a cabo acciones que permitan ejercitar la Expresión Oral. Este porcentaje es particularmente preocupante y requiere un análisis más profundo.
- Se observa que en el 8°B los estudiantes de sexo femenino fueron aquellas que notoriamente se movilizaron desde una tendencia altamente positiva hasta llegar a la tendencia negativa en el componente Tendencial. Sería pertinente analizar el por qué las estudiantes femeninas prefieren no hablar en inglés.

4.3.4. Expresión Escrita

Tabla 47. *Estadísticos descriptivos Expresión Escrita.*

Estadísticos por habilidad			
	COMPONENTE AFECTIVO	COMPONENTE COGNITIVO	COMPONENTE TENDENCIAL
Nº	3 (R7-R3-R35)	3 (R1-R13-R33)	3 (R5-R11-R20)
MEDIA	9,37	10,39	9,22
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	1,74	1,46	1,65
MÍNIMO	3	6	5
MÁXIMO	12	12	12

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia. Datos obtenidos con el programa SPSS statistics for Windows, IBM Corp, versión 25.

Como se puede observar en la tabla 47 los promedios de los tres componentes de actitud, se observan equivalentes, con una variación de 1,02 aproximadamente entre el componente Afectivo en relación con el componente Cognitivo y de 1,17 en relación al componente Tendencial. La desviación estándar por su parte es relativamente pequeña, por tanto nos permite confiar en que los datos están efectivamente cercanos a la media. Estos antecedentes nos permiten interpretar que los alumnos manifiestan una actitud coherente entre lo que creen y sienten en relación al objeto de actitud, pero se manifiesta un pequeña baja al momento de mostrarse dispuestos a hacer algo por desarrollar la Expresión Escrita.

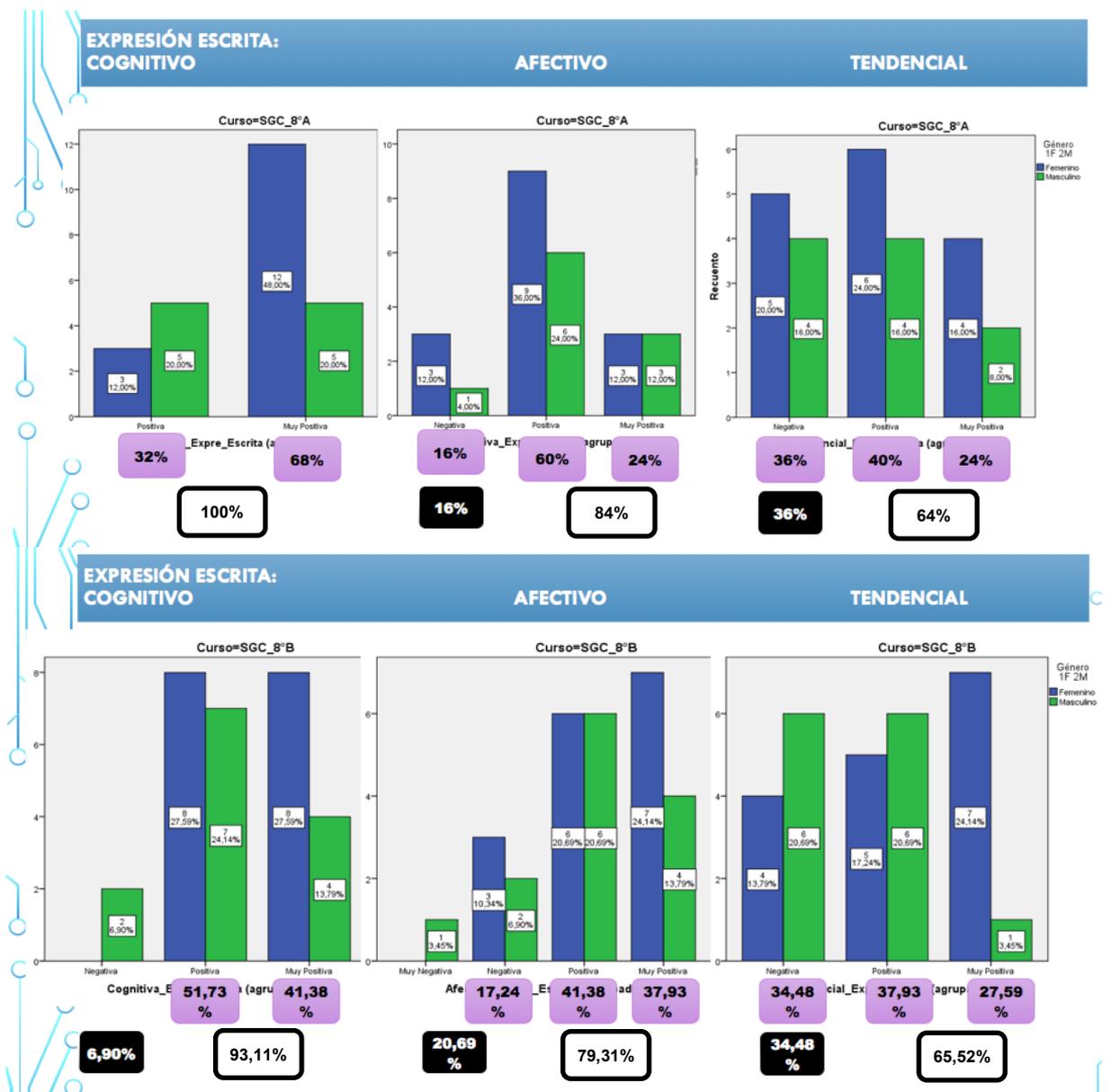


Figura 10. Dimensión Expresión Escrita Colegio S.G.C. 8ªA y 8ªB.

En la figura 10 se observa la distribución porcentual de la dimensión Expresión Escrita por componente de actitud, por curso y por sexo. Los tres primeros gráficos corresponden al colegio S.G.C. curso 8ºA y los tres gráficos de abajo corresponden al mismo colegio curso 8ºB. El color azul identifica el sexo femenino y el color verde el sexo masculino.

Observemos algunas interpretaciones que se pueden extraer de estos datos:

- En el 8ºA el componente de actitud Cognitivo posee una tendencia 100% positiva, esto quiere decir que todos los estudiantes del curso tienen total claridad sobre la importancia de la Expresión Escrita. El componente Afectivo desciende hacia el 84%, es decir, el 84% de los estudiantes no solo cree sino que también siente que la Expresión Escrita es relevante para el aprendizaje de inglés. Sin embargo, de aquellos solo el 64% de los estudiantes estarían dispuestos a realizar acciones concretas para mejorar en esta habilidad. Esto nos deja a un 36% de los estudiantes que a pesar de tener claridad sobre la relevancia del desarrollo de la escritura en inglés, no estarían dispuestos a llevar a cabo acciones concretas. Este 36% corresponde a cinco estudiantes del sexo femenino y 4 del sexo masculino.
- En el 8ºB el componente Cognitivo tiene una tendencia positiva de 93,11%, bastante alta al igual que su curso paralelo. Luego el componente Afectivo desciende al 79,31%, es decir, que un 79,31% de los estudiantes sienten que es relevante desarrollar la habilidad de Expresión Escrita. Sin embargo, únicamente un 65,52% de los estudiantes estaría dispuesto a realizar acciones concretas para desarrollar dicha habilidad. Dejando así un 34,48% de los estudiantes, es decir, cuatro del sexo femenino y seis del sexo masculino, que no estarían dispuestos a mejorar en esta habilidad.

Capítulo 5. Conclusiones

El instrumento de medición de actitudes hacia el aprendizaje de inglés como idioma extranjero que se presenta en este Proyecto de Magister pretende ser un primer acercamiento a un área poco explorada. La revisión de la literatura existente, hasta donde se tuvo acceso, no arrojó antecedentes de un instrumento similar. De ahí la relevancia de la contextualización internacional y nacional presentadas en el primer capítulo. El instrumento de medición aquí expuesto es novedoso en tanto pretende evaluar las actitudes hacia el idioma inglés diferenciado en primer lugar por componentes de actitud; componente cognitivo, afectivo y tendencial y en segundo lugar por las cuatro clásicas habilidades del idioma; comprensión de lectura y auditiva y por expresión oral y escrita. Consecuentemente, como primer paso, se evaluó en cuanto a su fiabilidad y validez. Segundo se evaluó si efectivamente nos permite, desde el análisis de los resultados, obtener datos que sean útiles para la planificación de la clase de inglés.

Cuando se diseña un instrumento de medición educacional se debe resguardar que efectivamente este arroje evidencia válida y confiable sobre lo que se pretende medir. Por lo tanto, se debe someter al instrumento a diferentes procesos para evaluar su confiabilidad y validez. De lo contrario, no se podría confiar en los resultados que el cuestionario arroje y se podrían asumir conclusiones equívocas que conduzcan a tomar decisiones inadecuadas. Es por esto que de los resultados obtenidos de la muestra, se calculó el índice de confiabilidad Alpha de Cronbach mediante el programa SPSS, con lo que se obtuvo un 0,926. Así mismo, el comportamiento de cada uno de los ítems de la escala revela unos coeficientes alfa muy altos, por lo tanto, se decide finalmente mantener todos los reactivos. Se estima que este índice de confiabilidad pueda dar cuenta de resultados consistentes y perdurables en el tiempo, junto con esto, puede dar cuenta de la existencia de homogeneidad de los reactivos. Según declara Hogan (2004) para instrumentos que miden constructos como “percepción”, considerando al menos 25 reactivos en el instrumento, un índice Alfa de Cronbach aceptable debe ser igual o superior a .800.

Anteriormente, se llevó a cabo el proceso de validez del instrumento, este consistió en la examinación de los reactivos del instrumento mediante jueces expertos. Los jueces estuvieron a cargo de analizar cada uno de los reactivos para poder

determinar si estos efectivamente median lo que pretendían medir, en este caso, se refiere a cada uno de los componentes de actitud y a la dimensión del idioma que representaba. En la primera etapa se elaboraron 128 reactivos en total para las cuatro dimensiones, distribuidos en cada uno de los componentes de actitud. La escala Likert (1932) con un total de 88 reactivos y la escala Osgood (1957) con 40 reactivos. Posterior a este proceso, se determinó mantener aquellos reactivos que lograron 100% de coincidencia entre los jueces, modificar algunos que tenían observaciones menores y eliminar aquellos reactivos que lograron menos de este porcentaje de coincidencia (ver anexo 2). El instrumento finalmente quedó compuesto de 36 reactivos; 12 en el componente Cognitivo (8 escala Likert y 4 escala Osgood), 12 en el componente Afectivo (8 escala Likert y 4 escala Osgood) y 12 en el componente Tendencial (12 escala Likert). Esta distribución favorece la consistencia puesto que el instrumento quedó con la misma cantidad de reactivos en cada componente (ver anexo N°3).

Aunque si bien el presente instrumento de evaluación posee una base teórica que define los factores que conforman la estructura del mismo, se optó por realizar tanto un análisis factorial exploratorio (AFE) como un análisis factorial confirmatorio (AFC) (Fabrigar et al, 1999; Ford, MacCallum & Tait, 1986). Ambos análisis son comúnmente recomendados en instrumentos de medición de actitudes con el propósito de otorgar una validez estructural más consistente (Wegener, D. T. & Fabrigar, L. R., 2000).

El test KMO de Kaiser, Meyer y Olkin (1970) para la escala que se administró a 120 estudiantes de octavo básico, muestra un valor de 0,819 que es mayor a 0,5 y cercano a 1, lo que nos indica que es aceptable el análisis factorial puesto que existe una correlación entre las variables. Así mismo, la prueba de esfericidad de Bartlett con Sig. 0,000 nos indica que no es significativa la hipótesis nula de variables iniciales no correlacionadas, por lo tanto es menor que 0,05, es decir, se puede aplicar el análisis factorial de las variables estudiadas. En el análisis de componentes principales observamos una estructura factorial de 10 factores que explica el 65,582 % de la varianza total; sin embargo, al observar el gráfico de sedimentación de Cattell (1966) se observa un punto de inflexión notoria en la curva en la variable número 5. Ahora bien, con 5 factores se logra explicar el 49,461% de la varianza total y con 4 factores se logra explicar el 45,268%. En la literatura, para las ciencias sociales normalmente se considera consistente por sobre un 60% de la varianza total y en algunos casos incluso con menos varianza total se considera satisfactorio (Hair, Black, Babin y

Anderson, 2013). Por lo tanto, considerando que las dimensiones están definidas a priori, se considera el 45,268% de la varianza total como satisfactorio, con la salvedad de la necesidad de aplicar el instrumento a una muestra considerablemente mayor con el objetivo de poder comparar los resultados. Así mismo, se ejecutó la rotación de los componentes con el método de rotación Varimax con normalización Kaiser, en la matriz de componentes rotados se observa que algunos reactivos se agrupan de acuerdo a su diseño teórico inicial y otros no. Esto significa que algunos reactivos se agruparon únicamente según la habilidad, otros únicamente según el componente actitudinal, y otros coincidieron en la habilidad y el componente actitudinal. Este resultado indica que es necesario revisar la redacción de los reactivos e intencionarlos aún más hacia la habilidad y el componente actitudinal a evaluar.

En relación a las preguntas evaluativas planteadas para esta evaluación, se puede establecer lo siguiente:

Interrogante principal:

¿Qué actitud tienen los estudiantes de 8° hacia el aprendizaje del idioma inglés? Se puede determinar que el 88,4% de los estudiantes se encuentran ubicados en los índices valorativos que representan una direccionalidad positiva hacia el aprendizaje del Idioma Inglés.

Interrogantes por componente:

a) Interrogante Cognitiva: ¿qué creencias o preconceptos tienen los estudiantes de 8° sobre el aprendizaje del idioma inglés? Producto de la agrupación de los puntajes en las categorías “muy positivas” y “positivas”, se puede establecer que el 96,7% de los estudiantes de la muestra correspondiente al nivel de octavo básico” poseen creencias o preconceptos positivos hacia el aprendizaje del idioma inglés. Es decir, ellos tienen claridad sobre la relevancia de la adquisición de una segunda lengua, en este caso inglés como lengua extranjera.

b) Interrogante Afectiva: ¿qué sienten los estudiantes de 8° básico hacia el aprendizaje del idioma Inglés? Producto de la agrupación de los puntajes en las categorías “muy positivas” y “positivas”, se puede establecer que el 92,5% de los estudiantes de los niveles de la muestra poseen sentimientos positivos hacia el aprendizaje del idioma inglés. Es decir, ellos sienten que es relevante la adquisición de una segunda lengua, en este caso inglés como lengua extranjera.

c) Interrogante Tendencial: ¿Qué estarían dispuestos a hacer los estudiantes de 8° básico para aprender inglés? Producto de la agrupación de los puntajes en las categorías “muy positivas” y “positivas”, se puede establecer que el 84,1% de los estudiantes de la muestra correspondiente al nivel de octavo básico estarían dispuestos a aprender inglés. A su vez, también se lee que un 15,8% de los estudiantes no estarían dispuestos a hacer determinadas acciones para aprender inglés. Este 15,8% contrasta y no se muestra coherente con los resultados obtenidos en los otros dos componentes. Es decir, ellos tienen claridad sobre la relevancia de la adquisición de una segunda lengua, poseen sentimientos positivos hacia el idioma inglés; sin embargo existe un 15,8% que no estaría dispuesto a materializar estos deseos.

Interrogante Valorativa:

¿En qué medida los estudiantes de 8° tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma Inglés? Se confirma lo planteado inicialmente mediante el análisis de datos de la aplicación del instrumento. Es así entonces, el 41,7% de los estudiantes presenta una direccionalidad “altamente positiva” y el 46,7% de los estudiantes presenta una direccionalidad “positiva” hacia el aprendizaje de inglés. Esto en su conjunto representa el 88,4% de la muestra con una direccionalidad positiva concentrándose en el rango de respuesta entre 3,5 y 5. Por otra parte, un 7,5% de los estudiantes presenta una direccionalidad neutral hacia el aprendizaje de inglés y un 4,2% presenta una direccionalidad negativa hacia la misma.

En relación al objetivo que plantea analizar los estadísticos descriptivos por dimensión, habilidad del idioma, categorizados por componente de actitud, se puede determinar que, si bien la aplicación corresponde a un pilotaje e indudablemente necesita una aplicación a una muestra mayor, su análisis permite visualizar la tendencia positiva o negativa por componente en cada una de las habilidades del idioma (dimensiones). Este análisis es un aporte para los centros educativos y particularmente para los profesores de inglés de aula, puesto que les permite conocer al curso en términos de actitudes hacia determinadas habilidades del idioma. Este diagnóstico otorga al profesor de aula la información (input) necesaria para la planificación de la enseñanza, es así que, si el curso tiene una tendencia negativa hacia la expresión oral, el profesor deberá generar oportunidades de aprendizaje que permitan al estudiante cambiar esta predisposición. Por ejemplo; el curso 8°B del

colegio D.P. en la dimensión Expresión Oral el componente Cognitivo arroja una tendencia positiva de un 88,57%, para luego descender a 65,72% en el componente Afectivo y finalmente a un 57,14% en el componente Tendencial. Esto quiere decir que el curso reconoce como importante la práctica de esta habilidad e incluso desde lo afectivo existe una tendencia positiva; sin embargo, el 42,86% no estaría dispuesto a llevar a cabo acciones que permitan ejercitar esta habilidad. En este curso, será necesario gestionar otras estrategias de evaluación diagnóstica para determinar las causas de esta predisposición negativa a la práctica de esta habilidad.

Las limitaciones son varias partiendo por lo ya mencionado en relación a que aquí se presenta únicamente los estadísticos de una aplicación piloto con un número de estudiantes reducido, número que corresponde a lo que se pudo tener acceso por disponibilidad durante los meses de aplicación. Por lo tanto, para una segunda etapa se recomienda llevar a cabo una aplicación a una muestra de estudiantes de octavo básico considerablemente mayor con el propósito de corroborar la confiabilidad y validez del instrumento.

Si bien esta escala tiene la limitación de ser un instrumento de evaluación diagnóstica grupal y no individual, nos puede entregar información que nos permita detectar dificultades específicamente en una o más habilidades del idioma y no únicamente en el idioma en general. Por tanto, el docente podrá a partir de esto generar estrategias de aprendizaje que les permita a los estudiantes mejorar en el área específica donde se encuentra la dificultad de aprendizaje.

Finalmente, se considera que el instrumento de medición aquí propuesto será un aporte para la literatura en ambas áreas, las relacionadas con la evaluación del idioma inglés como segunda lengua y la relacionada con la medición de actitudes en el contexto educacional chileno.

REFERENCIAS

- Abraham, M.J., Silva, R.P. (2017). Chapter 6 What happens with English in Chile? *Challenges in teacher preparation*. En Kamhi-Stein, L. D., Maggioli, G. D., & De Oliveira, L. C. (Eds.). *English language teaching in South America: Policy, preparation and practices*. Multilingual Matters.
- Agencia de Calidad de la Educación (2015) *Entregada de resultados de aprendizaje 2014 Simce e indicadores de desarrollo personal y social*. Recuperada el 20 de junio de 2018 en http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014_8_II_III.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2019) *Estudio Nacional Inglés 2017*. Recuperada el 24 de febrero de 2019 http://archivos.agenciaeducacion.cl/ppt_ingles_III_medio.pdf
- Aignerren, M. (2010). Técnicas de medición por medio de escalas. *La sociología en sus escenarios*, (18).
- Aiken, L. (1996). Tests psicológicos de evaluación. México: Prentice-Hall.
- Anastasi, A. (1982). Psychological testing. New York: Macmillan Publishing.
- Baker, T. (2012) *Resultados Nacionales del Diagnóstico de Inglés, Aplicado en el Año 2004*. Recuperada el 20 de junio de 2018 en https://www.slideshare.net/profesorbaker/2004-resultados-nacionales-del-diagnostico-de-ingles?qid=025a34b3-1f44-4d7c-ba5e-d8113d0e0bf1&v=&b=&from_search=1
- Blanco, N. (2001). *Una técnica para la medición de actitudes sociales*. Revista de Ciencias Sociales, 7 (1).
- Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2007). *Actitudes*. Psicología social, 3, 457-490.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern language aptitude test*.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276. doi:10.1207/s15327906mbr0102_10
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Cohen, N., y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires: Teseo.
- Cronbach, L. J. (1970). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge university press.
- IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.

- Estrategia Nacional de Inglés 2014—2030. Ministerio Secretaría General de la Presidencia, Ministerio de Educación, Ministerio de Economía, Fomento y Turismo. Santiago de Chile, Marzo 2014. Recuperada el 9 de mayo de 2018 en <http://gestion2010-2014.cumplimiento.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/Estrategia-Nacional-de-Ingles-2014-2030.pdf>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). *Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research*. *Psychological methods*, 4(3), 272.
- Gardner, R. C. (1975). *Motivations: Variables in second language learning*. Taggart, E.
- Gardner, R. C. (1985). *The attitude/motivation test battery: Technical report*. University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. (2004). *Attitude/motivation test battery: International AMTB research project*. Canada: The University of Western Ontario.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*.
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis: Pearson new international edition*. Pearson Higher Ed.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de investigación: Quinta edición*. México: McGrawHill
- Hogan, T. (2004). *Pruebas Psicológicas: una introducción práctica*. Ed. Manual Moderno, México.
- Horn, J. (1965). *A rationale and test for the number the factors in factor analysis*. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Index, E. E. P. (2017). EF Education First Ltd.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1993). *La función pedagógica de la evaluación*. *Aula de innovación educativa*, 20, 20-30.
- Kaiser, H. F. (1970). *A second generation Little Jiffy*. *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Kara, A. (2009). *The effect of a 'learning theories' unit on students' attitudes toward learning*. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 5.
- Language Learning and Testing Foundation (LLTF, s.f.) LLTF Store. Recuperado de <http://lltf.net/lltf-store/>
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. *Archives of psychology*, No.140.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. Routledge.

- Marzano, R. & Pickering, DJ,(2005) *Dimensiones del Aprendizaje, Manual para el maestro*. México. Ed. ITESO.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). *Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates*. *Language learning*, 53(1), 123-163.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio, 2016*. Santiago. Chile: Autor. Recuperado de http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/7b_2m/bases_marcos/Bases%20Curriculares%207%20básico%20a%202%20medio.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2004). Decreto No 81, publicado en el Diario Oficial el 14 de junio de 2004. Santiago de Chile. Recuperado el 3 de marzo de 2018 en https://web.archive.org/web/20090126224730/http://ingles.mineduc.cl/pdf/dec_81.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2009) Decreto No 254, publicado en el Diario Oficial el 19 de agosto de 2009 . Santiago de Chile. Recuperado el 24 de febrero de 2019 en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005222>
- Morales, P. et al (2003), *Construcción de Escalas de Actitudes tipo Likert*, La Muralla, España.
- Osgood, C. E. Suci, GJ, & Tannenbaum, PH (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois.
- Piere, L. (1934). *Attitudes and actions*, *Social Forces*, 13, 230-237.
- Pimsleur, P. (1966). *Pimsleur Language Aptitude Battery (form S)*. Harcourt, Brace and world, Incorporated.
- Programa Inglés Abre Puertas. Ministerio de Educación. Recuperado el 15 de mayo de 2018 en <https://ingles.mineduc.cl/programa-ingles-abre-puertas/>
- Proshansky, H. M. (1943). *A projective method for the study of attitudes*. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(3), 393.
- Rodríguez, A. (1989). Interpretación de las actitudes. *Creencias, actitudes y valores*. Tratado de psicología general, 7, 199-314
- Shavinina, L. V. (2015). The fundamentals of innovation education. *In The Routledge international handbook of innovation education* (pp. 59-81). Routledge.
- Smythe, P. C., Stennett, R. G., & Feenstra, H. J. (1972). *Attitude, aptitude, and type of instructional programme in second language acquisition*. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 4(4), 307.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford University Press.
- Summers, Gene. (1984). *Medición de actitudes*. Trillas. México
- Symonds, P. M. (1930). *A foreign language prognosis test*. *Teachers College Record*, 31, 540-556.

- Thompson, L. [Luke's English Podcast].(2017, May 31). 454. David Crystal Interview (Part 1) Professor of Linguistics. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hZL8To0-cys>
- Thurstone, L. L. (1928). *Attitudes can be measured*. American journal of Sociology, 33(4), 529-554.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills Learning for Life in Our Times (First Edit)*. United States of America: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (2016) *Cambridge English Key*. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/exams/key/>
- Wegener, D. T. & Fabrigar, L. R. (2000). Analysis and design for nonexperimental data: Addressing causal and noncausal hypotheses. En H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 412-450). New York: Cambridge University Press.
- Zabalza, M. (1988). Evaluación de necesidades" y" Análisis de la situación. *Diseño y desarrollo curricular*, Morata, Madrid, 62-82.

ANEXOS

ANEXO N° 1: Carta y escala que se envió a los jueces.

Estimado/a Experto/a:

El instrumento de medición que se expone a continuación, tiene por objetivo **medir las actitudes hacia el aprendizaje del idioma extranjero inglés en estudiantes de octavo año de enseñanza básica**

El aprendizaje de cualquier idioma como segunda lengua abarca no solo un **objetivo lingüístico**, desarrollo progresivo de cuatro habilidades: dos productivas (expresión oral y expresión escrita) y dos receptivas (comprensión lectora y auditiva), sino que también se asocia fuertemente a un **objetivo no-lingüístico**. En cuanto al objetivo lingüístico existen variados instrumentos de evaluación que nos permiten determinar el nivel de inglés de un estudiante en diferentes momentos del proceso enseñanza aprendizaje. Sin embargo, no contamos con instrumentos que nos permitan medir aquellos objetivos no-lingüísticos que, sin duda, influyen en el proceso.

El logro de los objetivos no-lingüísticos relacionadas con la adquisición de un segundo idioma, está asociado a las actitudes que un estudiante posea hacia la misma. Como señala el autor C. Gardner (1985), puede estar relacionado con la disposición que el estudiante tenga hacia la cultura de los países de habla inglesa, a la comunidad, a experiencias previas, o simplemente al deseo o interés por aprender un segundo idioma. Según el autor Stern (1985) “El componente afectivo contribuye tanto como las habilidades cognitivas al aprendizaje de un idioma”. Señala que incluso las afectivas podrían ser más determinantes que las cognitivas.

Las actitudes, que pretendemos medir con este instrumento, no deben ser confundidas con comportamientos hacia el aprendizaje, es por esta razón, que a continuación se explica brevemente la diferencia:

Definición de actitud:

Pablo Briñol, Carlos Falces y Alberto Becerra (2007)

Las ACTITUDES son evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud. Estas evaluaciones pueden ser positivas, negativas, o neutras y pueden variar en su extremosidad o grado de polarización.

Las actitudes constituyen un fenómeno mental: las actitudes reflejan una tendencia evaluativa que no es directamente observable desde fuera del propio sujeto. Por tanto, se hace necesario inferir las actitudes de las personas a partir de ciertos indicadores.

Las actitudes constan de tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual:

- **Componente cognitivo**

Incluye los pensamientos y creencias de la persona acerca del objeto de actitud.

- **Componente afectivo**

Agrupar los sentimientos y emociones asociados al objeto de actitud.

- **Componente conductual**

Recoge las intenciones o disposiciones a la acción así como los comportamientos dirigidos hacia el objeto de actitud. (Lo que estaría dispuesto a hacer)

Diferencia con el comportamiento.

Las actitudes no son comportamientos, puesto que estos últimos se refieren a la acción que finalmente realiza la persona hacia un objeto de actitud, la cual no necesariamente está asociado a lo que piensa, siente o estaría dispuesto a hacer. Los comportamientos son observables, mientras que las actitudes son inferibles.

Instrucciones para contestar la matriz.

A continuación se presenta una matriz para validar los reactivos del instrumento evaluativo. Se pide leer el reactivo y clasificarlo de acuerdo a una de las categorías, es decir, si es componente **cognitivo**, **afectivo** o **tendencial**, o bien si es que no es considerado una actitud y es un **comportamiento**. Por favor marcar con una X la categoría correspondiente.

A su vez, se solicita observar la construcción del reactivo, su formulación, redacción y pertinencia, para aumentar la **validez del instrumento**. Todos estos comentarios, por favor registrarlos en la columna de observaciones.

Escala Likert (1932)

En esta escala el estudiante deberá marcar una de las siguientes cuatro opciones:

1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy De acuerdo

	Reactivos	Componente de actitud			Compor- tamiento	Observación
		Cognitivo	Afectivo	Tendencial		
1	ME GUSTARÍA TENER ALGUNAS CLASES DE FONÉTICA EN EL COLEGIO PARA APRENDER MÁS SOBRE LA PRONUNCIACIÓN DE LOS DIFERENTES SONIDOS EN INGLÉS.					
2	LEERÍA LIBROS, COMICS O MANGAS EN INGLÈS, AUNQUE NO ENTIENDA ALGUNAS COSAS.					
3	ME SIENTO MUY BIEN CUANDO PUEDO PREGUNTAR O RESPONDER EN LAS CLASES DE INGLÉS O A UNA PERSONA EXTRANJERA.					
4	SI TUVIERA QUE VIAJAR A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, ME SENTIRÍA FRUSTRADO POR NO PODER USAR ESPAÑOL TODO EL TIEMPO.					
5	ES MUY IMPORTANTE SABER CÓMO REDACTAR DIFERENTES TEXTOS BREVES EN INGLÉS TALES COMO, UN EMAIL, MENSAJES, ETC.					
6	CONSIDERO QUE ES IMPORTANTE PARA MI FUTURO LABORAL COMPRENDER LO QUE LEO EN UN EMAIL ESCRITO EN INGLÉS.					
7	SI CUANDO SALGA DE CUARTO MEDIO TUVIESE LA POSIBILIDAD DE POSTULAR A UNA BECA PARA VIAJAR A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, ESTARÍA DISPUESTO A REDACTAR UNA CARTA DE POSTULACIÓN EN INGLÉS SIN PEDIR AYUDA Y SIN USAR TRADUCTOR.					
8	ME AGRADA CUANDO NOS PIDEN ESCRIBIR EN INGLÉS UNA EXPERIENCIA O INVENTAR UNA HISTORIA BREVE EN CLASES.					
9	ME PREOCUPO DE PRONUNCIAR BIEN LAS PALABRAS EN INGLÉS.					
10	SI TUVIERA LA POSIBILIDAD DE VIAJAR A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, DARÍA MI MÁXIMO ESFUERZO PARA COMUNICARME LO MÁXIMO EN INGLÉS Y LO MÍNIMO EN ESPAÑOL.					
11	CONSIDERO MUY IMPORTANTE PODER IDENTIFICAR EL TEMA PRINCIPAL Y LOS CAMBIOS DE TEMA EN UN DIÁLOGO ENTRE HABLANTES NATIVOS.					
12	CONSIDERO QUE APRENDER A HABLAR EN INGLÉS ES ESENCIAL PARA MI FUTURO LABORAL.					

13	SI A FUTURO TUVIESE QUE RENDIR ALGÚN EXÁMEN INTERNACIONAL DE INGLÉS, ESTARÍA DISPUESTO A EJERCITAR MI REDACCIÓN.					
14	SIENTO QUE ES UN GRAN LOGRO EL PODER ENTENDER LAS EXPRESIONES POPULARES O MODISMOS EN INGLÉS QUE ESCUCHO EN LOS VIDEOS QUE VEO EN YOUTUBE O EN PELÍCULAS.					
15	SI VIAJARA A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, PEDIRÍA QUE ME ENTREGUEN LA INFORMACIÓN EN ESPAÑOL PORQUE NO USARÍA MI TIEMPO EN TRATAR DE ENTENDER LO QUE ESTÁ ESCRITO EN INGLÉS.					
16	SERÍA FAVORABLE PARA NUESTRO FUTURO SABER CÓMO REDACTAR TEXTOS EXTENSOS EN INGLÉS TALES COMO UN ENSAYO, UN REPORTE, UN CUENTO, ETC.					
17	SEGUIRÍA LAS INSTRUCCIONES EN INGLÉS DE UN VIDEO DE AYUDA EN YOUTUBE PARA SOLUCIONAR UN PROBLEMA CON MI COMPUTADOR O CELULAR.					
18	ME SIENTO BIEN CUANDO ENTIENDO LO QUE LEO EN INGLÉS.					
19	CUANDO ESCRIBO EN INGLÉS, ME GUSTA USAR EXPRESIONES QUE CONOZCO.					
20	ME AGRADA CUANDO PUEDO ENTENDER LAS ANÉCDOTAS QUE CUENTAN LOS YOUTUBERS, LOS CANTANTES O ACTORES DE HABLA INGLESA EN SUS VIDEOS.					
21	SI VIAJARA A UN PAÍS DONDE NO HABLEN ESPAÑOL, ME PODRÍA COMUNICAR USANDO INGLÉS.					
22	ESTARÍA DISPUESTO A LEER ARTÍCULOS EN INGLÉS SI ESTOS SON DE TEMAS QUE ME GUSTAN.					
23	TRATARÍA DE HACER LO MEJOR POSIBLE SI ME TOCARA HABLAR CON UNA PERSONA DE HABLA INGLESA.					
24	ESTARÍA DISPUESTO A MANTENER EL AUDIO ORIGINAL EN INGLÉS, SIN CAMBIARLO A ESPAÑOL, EN LAS PELÍCULAS O SERIES QUE ME GUSTAN.					
25	PIENSO QUE ES FUNDAMENTAL MANEJAR EL INGLÉS SUFICIENTE COMO PARA PODER NARRAR UNA SITUACIÓN SIMPLE O PARA DESCRIBIRME A MI MISMO.					
26	ME AGRADA PODER ENTENDER LO QUE LOS BLOGGERS DE HABLA INGLESA O PERSONJES FAMOSOS PUBLICAN EN SUS BLOGS.					
27	PARTICIPARÍA DE UN GRUPO DE CONVERSACIÓN EN INGLÉS GRATUITO ONLINE.					

28	SI YO VIAJARA A UN PAIS DE HABLA INGLESA, SERÍA FUNDAMENTAL PODER ENTENDER LAS INSTRUCCIONES QUE SE DICEN EN INGLÉS EN EL AEROPUERTO Y EN EL AVIÓN.					
29	A FUTURO ESCRIBIRÍA MI CURRICULUM EN INGLÉS PARA POSTULAR A UN TRABAJO CUYO ANUNCIO ESTÁ PUBLICADO EN INGLÉS.					
30	SI TUVIERA TIEMPO, HARÍA MÁS EJERCICIOS ONLINE DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS.					
31	PIENSO QUE ES IMPORTANTE APRENDER A COMPRENDER NO SOLO TEXTOS FORMALES EN INGLÉS SINO QUE TAMBIÉN INFORMALES.					
32	SI VIAJARA A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, CONSIDERO IMPORTANTE PODER ENTENDER LO QUE ME DICE EL GARZÓN EN UN RESTAURANTE.					
33	ES MUY IMPORTANTE PARA NUESTRO FUTURO COMPRENDER LO QUE DICEN LOS ANUNCIOS LABORALES EN INGLÉS QUE SE PUBLICAN EN LOS DIARIOS O INTERNET.					
34	ESCUCHARÍA UN DOCUMENTAL CON AUDIO EN INGLÉS DE ALGÚN TEMA QUE ME AGRADE.					
35	CONSIDERO MUY IMPORTANTE CONOCER LOS CONECTORES EN INGLÉS PARA PODER REDACTAR UN TEXTO.					
36	ME AGRADA PODER ENTENDER LO QUE LOS BLOGGERS DE HABLA INGLESA O PERSONJES FAMOSOS PUBLICAN EN SUS BLOGS.					
37	FORMARÍA PARTE DE ALGÚN GRUPO DE ESCRITURA EN INGLÉS EN INTERNET YA SEA ESCRIBIENDO O COMENTANDO SOBRE LAS HISTORIAS QUE PUBLICAN.					
38	ME SIENTO ORGULLOSO DE MI MISMO CUANDO ESTOY ESCRIBIENDO Y UTILIZO VOCABULARIO QUE HE APRENDIDO EN CLASES DE INGLÉS O EN INTERNET.					
39	ME AGRADA PODER PRACTICAR HABLAR EN INGLÉS EN DIFERENTES SITUACIONES EN EL COLEGIO O FUERA DE ESTE.					
40	CUANDO VEO UN VIDEO EN YOUTUBE O UNA FOTO EN INSTAGRAM, ME GUSTA PODER COMPRENDER LOS COMENTARIOS EN INGLÉS QUE POSTEA LA GENTE.					
41	ME ALEGRA SABER QUE SOY CAPAZ DE PRESENTAR EN INGLÉS FRENTE A MI CURSO U OTRAS PERSONAS.					
42	SI FUERA A UN CONCIERTO DE UN GRUPO MUSICAL QUE CANTA EN INGLÉS. CONSIDERO IMPORTANTE PODER ENTENDER LO QUE LE DICEN AL PÚBLICO.					
43	CUANDO LOS MANUALES O FICHAS TÉCNICAS ESTÁN EN INGLÉS, ME SIENTO BIEN DE PODER ENTENDER LOS PUNTOS O IDEAS PRINCIPALES.					

44	EN EL FUTURO POSTULARÍA A UN TRABAJO EN QUE TENGA QUE SER ENTREVISTADO EN INGLÉS.					
45	PIENSO QUE NO ES NECESARIO SABER CÓMO ESCRIBIR EN INGLÉS YA QUE CON UN TRADUCTOR INGLÉS ESPAÑOL PUEDO ARREGLARME LAS BASTANTE BIEN.					
46	CREO QUE MUY NECESARIO PRACTICAR COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN CLASES.					
47	ESCUCHARÍA MÚSICA EN INGLÉS AUNQUE NO ENTIENDA TODO LO QUE DICEN.					
48	ESTARÍA DISPUESTO A LEER LAS LETRAS DE LAS CANCIONES EN INGLÉS QUE ESCUCHO PARA APRENDER MÁS INGLÉS.					
49	EL INGLÉS ES UN IDIOMA GLOBAL (USADO EN MUCHAS PARTES DEL MUNDO), POR LO TANTO, DEBEMOS SER CAPACES DE HABLARLO.					
50	PIENSO QUE LAS REGLAS GRAMATICALES SON MUY NECESARIAS CUANDO TENEMOS QUE REDACTAR EN INGLÉS.					
51	ME AGRADA VER SERIES CON EL AUDIO EN INGLÉS CON O SIN SUBTÍTULOS EN ESPAÑOL.					
52	PODRÍA ESCRIBIR EL PASO A PASO DE ALGÚN PROCESO SIN LA AYUDA DE UN DICCIONARIO.					
53	ESTARÍA DISPUESTO A ESCUCHAR A UN YOUTUBER QUE SEA HABLANTE NATIVO DE INGLÉS SIN TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL SI TOCA TEMAS DE MI INTERÉS.					
54	ESTARÍA DISPUESTO A LEER LAS INSTRUCCIONES EN INGLÉS DE ALGÚN ARTEFACTO SI ESTAS NO VIENEN EN ESPAÑOL.					
55	ES IMPORTANTE SABER CÓMO ESCRIBIR ORACIONES SIMPLES UTILIZANDO DIFERENTES TIEMPOS VERBALES.					
56	SI VIAJARA A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, DEBO SABER COMO PEDIR Y DAR INDICACIONES DE DIRECCIONES EN INGLÉS.					
57	EN EL FUTURO, SI POR MOTIVOS LABORALES ME TOCARA VIAJAR A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, USARÍA EL TIEMPO LIBRE QUE TENGA PARA PERFECCIONAR MI INGLÉS HABLADO.					
58	ME SIENTO BIEN CUANDO ENTIENDO LA MAYORÍA DE LO QUE DICEN MIS CANTANTES O ACTORES FAVORITOS EN UNA ENTREVISTA EN INGLÉS.					
59	ESTARÍA DISPUESTO A SEGUIR A UN BLOGGER NATIVO DE INGLÉS SI ESTE ESCRIBE TEMAS DE MI INTERÉS.					
60	ME SIENTO BIEN CUANDO AL ESCRIBIR RECUERDO EL SIGNIFICADO DE LOS VERBOS EN INGLÉS Y SUS TIEMPOS VERBALES.					

61	ESTARÍA DISPUESTO A REDACTAR MI BIOGRAFÍA SIN LA AYUDA DE UN DICCIONARIO.					
62	CUANDO SALGA DE CUARTO MEDIO, ESTARÍA DISPUESTO A REALIZAR UN VIAJE A UN PAÍS DE HABLA INGLESA PARA PODER PRACTICAR MI INGLÉS HABLADO.					
63	ME SIENTO BIEN CUANDO ENTENDO LO QUE ME PREGUNTAN EN INGLÉS YA SEA EL PROFESOR/A EN LA SALA O UN TURISTA EN LA CALLE.					
64	ME INTERESARÍA PARTICIPAR DE ALGÚN CURSO DE INGLÉS ONLINE GRATUITO PARA MEJOR MI HABILIDAD AUDITIVA.					
65	SI TUVIESE QUE PRESENTAR SOBRE UN TEMA EN EL COLEGIO Y NO ENCUENTRO INFORMACIÓN EN ESPAÑOL, ESTARÍA DISPUESTO A BUSCAR INFORMACIÓN EN INGLÉS.					
66	ESTARÍA DISPUESTO A TENER UNA CONVERSACIÓN BREVE CON UNA PERSONA DE HABLA INGLESA MEDIANTE SKYPE U OTRA PLATAFORMA ONLINE.					
67	CREO QUE ES MUY IMPORTANTE PODER IDENTIFICAR SI EL HABLANTE EN INGLÉS ESTÁ A FAVOR O EN CONTRA DEL TEMA EN DISCUSIÓN.					
68	SI VIAJARA A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, SERÍA IMPORTANTE PODER ENTENDER LO QUE ESTÁ ESCRITO EN INGLÉS EN EL AEROPUERTO, EN LAS TIENDAS, ETC.					
69	ME SIENTO ORGULLOSO DE MI MISMO CUANDO SOY CAPAZ DE MANTENER UNA CONVERSACIÓN MAS O MENOS O BASTANTE FLUIDA EN INGLÉS.					
70	CADA VEZ QUE VEO UNA PELÍCULA O SERIE CAMBIO EL AUDIO ORIGINAL EN INGLÉS A DOBLADO EN ESPAÑOL.					
71	ME SIENTO MUY BIEN CUANDO PUEDO DEDUCIR EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA EN INGLÉS POR EL CONTEXTO DE LA ORACIÓN.					
72	A FUTURO SI ME DIERAN LA OPORTUNIDAD DE ESTUDIAR EN ALGUNA UNIVERSIDAD O INSTITUTO EN UN PAÍS DE HABLA INGLESA, ESTARÍA DISPUESTO A ASISTIR A CLASES Y TOMAR NOTAS EN INGLÉS.					
73	SI VIAJARA A UN PAÍS DE HABLA INGLESA COMO TURISTA SERÍA BUENO ENTENDER LO QUE EL GUÍA TURISTICO VA EXPLICANDO.					
74	A FUTURO, SI TUVIESE LA OPORTUNIDAD, PRIMERO POSTULARÍA A UNA BECA DE CONTINUACIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES TÉCNICOS O UNIVERSITARIOS DE PAÍSES DE HABLA INGLESA.					
75	ME ENCANTA PODER ESCRIBIR EN INGLÉS PORQUE ASÍ PUEDO USAR EL IDIOMA PARA EXPRESAR LO QUE SIENTO.					

76	CUANDO NO SÉ CÓMO SE PRONUNCIA UNA PALABRA, ME MOTIVA PREGUNTARLE A MI PROFESOR/A O BUSCARLO EN UN DICCIONARIO O INTERNET.					
77	ES MUY RELEVANTE CONOCER EL ORDEN DE LAS PALABRAS EN UNA ORACIÓN EN INGLÉS.					
78	ES MUY IMPORTANTE APRENDER A HABLAR INGLÉS EN FORMA FLUIDA Y CON BUENA PRONUNCIACIÓN.					
79	ASISTIRÍA A VER OBRAS TEATRALES O ESPECTACULOS EN INGLÉS SI FUERAN DE TEMAS DE MI AGRADO Y GRATUITAS.					
80	ESTARÍA DISPUESTO A LEER INFORMACIÓN EN INGLÉS SOBRE LA VIDA DE ALGÚN PERSONAJE FAMOSO QUE ME GUSTE.					
81	ME SIENTO BIEN CUANDO ESCRIBO EN INGLÉS SIN ERRORES.					
82	SI LLEGARA AL COLEGIO UN COMPAÑERO/A DE CURSO QUE NO HABLE ESPAÑOL, ESTARÍA DISPUESTO A HABLARLE EN INGLÉS.					
83	ME AGRADA PODER ENTENDER LA MAYORIA DE LO QUE ESCUCHO EN LOS AUDIOS QUE PONE EL PROFESOR/A EN CLASES DE INGLÉS.					
84	SI VIAJARA A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, SERÍA FUNDAMENTAL PODER ENTENDER LO QUE SE OFRECE EN LOS MENÚS DE LOS RESTAURANTES.					
85	ME AGRADA CUANDO TENEMOS QUE PREPARAR DIÁLOGOS EN INGLÉS EN CLASES.					
86	ME PUEDO DAR CUENTA CUANDO UNA PERSONA NO TIENE BUENA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS.					
87	SIENTO QUE ES ALGO MUY POSITIVO PARA MI VIDA EL PODER COMPRENDER LA INFORMACIÓN QUE LEO EN INGLÉS EN INTERNET.					
88	ESTARÍA DISPUESTO A REDACTAR UNA HISTORIA FICTICIA O UN CUENTO BREVE EN INGLÉS PARA PARTICIPAR DE ALGÚN CONCURSO.					

Escala Osgood.

En esta escala, se le solicita al estudiante que marque una de las 4 posiciones entre los adjetivos polarizados.

	Reactivos	Componente de actitud			Observación
		Cognitivo	Afectivo	Compor- tamiento	
1	ESCUCHAR MÚSICA EN INGLÉS PARA APRENDER PRONUNCIACIÓN ES: Inútil <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Útil 1 2 3 4				
2	POSEER EL INGLÉS SUFICIENTE PARA PODER ENTENDER LO QUE ESTÁ ESCRITO EN UNA CARTA O UN EMAIL EN INGLÉS ES: Inútil <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Útil 1 2 3 4				
3	PODER USAR CORRECTAMENTE LOS TIEMPOS VERBALES CUANDO HABLO EN INGLÉS ES: Indiferente <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Satisfactorio 1 2 3 4				
4	SER CAPAZ DE ESCRIBIR UN CUENTO CORTO EN INGLÉS PARA MI ES: Indiferente <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Satisfactorio 1 2 3 4				
5	TENER EL CONOCIMIENTO PARA PODER REDACTAR UN ENSAYO EN INGLÉS ES: Sin valor <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Valioso 1 2 3 4				
6	ESCUCHAR CONVERSACIONES DE HABLANTES NATIVOS EN CLASES DE INGLÉS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA ES: Innecesario <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Necesario 1 2 3 4				
7	PARA MÍ, ESCUCHAR AUDIOS CON CONVERSACIONES EN INGLÉS EN CLASES ES: Aburrido <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Entretenido 1 2 3 4				
8	PIENSO QUE SABER CÓMO ESCRIBIR UN MENSAJE YA SEA FORMAL O INFORMAL EN INGLÉS ES: Inútil <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Útil 1 2 3 4				
9	DARME A ENTENDER EN INGLÉS CUANDO QUIERO EXPRESAR MI OPINIÓN O HACER PREGUNTAS: NO TIENE VALOR <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> TIENE MUCHO VALOR 1 2 3 4				
10	PODER ENTENDER LA IDEA PRINCIPAL DE UN TEXTO EN INGLÉS ES: Innecesario <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Necesario 1 2 3 4				

11	<p>PODER ENTENDER COMPLETAMENTE LOS TEXTOS ESCRITOS QUE ESTÁN INCLUIDOS EN LAS PRUEBAS DE INGLÉS ES:</p> <p>Innecesario <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Necesario 1 2 3 4</p>				
12	<p>QUE EL PROFESOR/A HABLE EN INGLÈS TODO EL TIEMPO ES:</p> <p>Desfavorable <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Favorable 1 2 3 4</p>				
13	<p>SER CAPAZ DE LEER UN LIBRO EN INGLÉS ES:</p> <p>Aburrido <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entretenido 1 2 3 4</p>				
14	<p>SER CAPAZ DE ESCRIBIR UN MENSAJE BREVE EN INGLÉS EN UNA PLATAFORMA ONLINE (GAMES, CHATROOMS, ETC.) ES:</p> <p>Aburrido <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entretenido 1 2 3 4</p>				
15	<p>PODER PRONUNCIAR EN INGLÉS LO MÁS PARECIDO A UN HABLANTE NATIVO PARA MI ES:</p> <p>Indiferente <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Satisfactorio 1 2 3 4</p>				
16	<p>VER VIDEOS EN YOUTUBE CON AUDIO EN INGLÈS PARA APRENDER DIFERENTES ACENTOS ES :</p> <p>Inútil <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Útil 1 2 3 4</p>				
17	<p>ENTENDER LO QUE DICE EL PROFESOR/A EN INGLÉS PARA MI ES:</p> <p>NADA DE IMPORTANTE <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> MUY IMPORTANTE 1 2 3 4</p>				
18	<p>CONSIDERO QUE APRENDER COMO PRONUNCIAR CORRECTAMENTE EN INGLÉS ES:</p> <p>Inútil <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Útil 1 2 3 4</p>				
19	<p>PODER ESCRIBIR EN INGLÉS MI OPINIÓN O SENTIMIENTOS RESPECTO A ALGO ES:</p> <p>Sin valor <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Valioso 1 2 3 4</p>				
20	<p>HABLAR EN INGLÉS FLUIDAMENTE DELANTE DE UN GRUPO PEQUEÑO O GRANDE DE PERSONAS ES:</p> <p>Indiferente <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Emocionante 1 2 3 4</p>				
21	<p>SER CAPAZ DE DEBATIR ORALMENTE TEMAS EN INGLÉS ES:</p> <p>Indiferente <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Satisfactorio 1 2 3 4</p>				
22	<p>SER CAPAZ DE ESCRIBIR EN INGLÉS ARGUMENTANDO A FAVOR O EN CONTRA DE UN TEMA ES:</p> <p>Aburrido <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Interesante 1 2 3 4</p>				

23	<p>VER PELÍCULAS O SERIES DE ORIGEN INGLÉS CON EL AUDIO EN ESPAÑOL ES:</p> <p>Desfavorable <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Favorable</p> <p>1 2 3 4</p>				
24	<p>SER CAPAZ DE LEER RÁPIDAMENTE UN TEXTO EN INGLÉS PARA SABER SI TIENE LA INFORMACIÓN QUE BUSCO ES:</p> <p>Innecesario <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Muy importante</p> <p>1 2 3 4</p>				
25	<p>HABLAR EN INGLÉS FLUIDAMENTE ES:</p> <p>Innecesario <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Necesario</p> <p>1 2 3 4</p>				
26	<p>ENTENDER LOS MENSAJES AUTOMÁTICOS QUE APARECEN EN LOS VIDEO JUEGOS ES:</p> <p>Sin valor <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Valioso</p> <p>1 2 3 4</p>				
27	<p>PODER LEER COMPRENSIVAMENTE UN TEXTO EN INGLÉS Y ASÍ PODER TENER UNA OPINIÓN AL RESPECTO ES:</p> <p>Inútil <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Útil</p> <p>1 2 3 4</p>				
28	<p>ENTENDER LO QUE DICEN LOS CANTANTES O ACTORES EN UNA ENTREVISTA EN INGLÉS ES :</p> <p>Indiferente <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Emocionante</p> <p>1 2 3 4</p>				
29	<p>SER CAPAZ DE LEER Y COMPRENDER INSTRUCCIONES EN INGLÉS ES:</p> <p>Innecesario <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Necesario</p> <p>1 2 3 4</p>				
30	<p>SER CAPAZ DE ENTENDER LOS COMENTARIOS EN INGLÉS QUE LA GENTE POSTEA EN INTERNET ES:</p> <p>Inútil <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Útil</p> <p>1 2 3 4</p>				
31	<p>TENER LA HABILIDAD DE EXPRESAR CON OTRAS PALABRAS LO QUE QUIERO DECIR CUANDO NO RECUERDO UNA PALABRA EN INGLÉS ES:</p> <p>Inútil <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Útil</p> <p>1 2 3 4</p>				
32	<p>PODER ENTENDER LO QUE ESTÁ ESCRITO EN INGLÉS EN LAS TIENDAS ES:</p> <p>Sin valor <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Valioso</p> <p>1 2 3 4</p>				
33	<p>ESCRIBIR UN TEXTO BREVE EN INGLÉS ES:</p> <p>Innecesario <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Necesario</p> <p>1 2 3 4</p>				

34	SABER DIFERENCIAR ENTRE ESCRITURA FORMAL E INFORMAL EN INGLÉS ES: Inútil _/ _/ _/ _/ Útil 1 2 3 4				
35	PARA MI, ENTENDER LO QUE DICEN EN UN ANUNCIO O COMERCIAL EN INGLÉS ES : Indiferente _/ _/ _/ _/ Satisfactorio 1 2 3 4				
36	SER CAPAZ DE DESCRIBIR UNA SITUACIÓN EN INGLÉS A OTRA PERSONA O UN GRUPO DE PERSONAS ES: Inútil _/ _/ _/ _/ Útil 1 2 3 4				
37	PODER ENTENDER LO QUE OTRA PERSONA ME PREGUNTA Y RESPONDERLE EN INGLÉS COHERENTEMENTE ES: Innecesario _/ _/ _/ _/ Necesario 1 2 3 4				
38	ENTENDER LAS BROMAS EN INGLÉS EN MIS SERIES FAVORITAS ES: Indiferente _/ _/ _/ _/ Satisfactorio 1 2 3 4				
39	TENER EL CONOCIMIENTO DE LOS TIEMPOS VERBALES Y ESTRUCTURAS EN INGLÉS ES: Innecesario _/ _/ _/ _/ Muy importante 1 2 3 4				
40	SABER CÓMO USAR LOS CONECTORES EN INGLÉS COHERENTEMENTE ES: Inútil _/ _/ _/ _/ Útil 1 2 3 4				

Muchas gracias por su valiosa colaboración.

Karina Cortés Grego.

Estudiante de Magíster en Evaluación de Aprendizajes.

ANEXO N° 2: Resumen con los comentarios de los jueces.

Escala Likert (1932)

En esta escala el estudiante deberá marcar una de las siguientes cuatro opciones:

1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy De acuerdo

	Reactivos	Componente de actitud			Comportamiento
		Cognitivo	Afectivo	Tendencial	
1	ME GUSTARÍA TENER ALGUNAS CLASES DE FONÉTICA EN EL COLEGIO PARA APRENDER MÁS SOBRE LA PRONUNCIACIÓN DE LOS DIFERENTES SONIDOS EN INGLÉS.		ML JID KJ NG		
2	LEERÍA LIBROS, COMICS O MANGAS EN INGLÉS, AUNQUE NO ENTIENDA ALGUNAS COSAS.	ML		JID KJ NG	
3	ME SIENTO MUY BIEN CUANDO PUEDO PREGUNTAR O RESPONDER EN LAS CLASES DE INGLÉS O A UNA PERSONA EXTRANJERA.		ML JID KJ NG		
4	SI TUVIERA QUE VIAJAR A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, ME SENTIRÍA FRUSTRADO POR NO PODER USAR ESPAÑOL TODO EL TIEMPO.		ML JID KJ	NG	
5	ES MUY IMPORTANTE SABER CÓMO REDACTAR DIFERENTES TEXTOS BREVES EN INGLÉS TALES COMO “,” UN EMAIL, MENSAJES, ETC.	ML JID KJ NG			
6	CONSIDERO QUE ES IMPORTANTE PARA MI FUTURO LABORAL COMPRENDER LO QUE LEO EN UN EMAIL ESCRITO EN INGLÉS.	ML JID KJ NG			
7	SI CUANDO SALGA DE CUARTO MEDIO TUVIESE LA POSIBILIDAD DE POSTULAR A UNA BECA PARA VIAJAR A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, ESTARÍA DISPUESTO A REDACTAR UNA CARTA DE POSTULACIÓN EN INGLÉS SIN PEDIR AYUDA Y SIN USAR TRADUCTOR.			ML JID KJ NG	

8	ME AGRADA CUANDO NOS PIDEN ESCRIBIR EN INGLÉS UNA EXPERIENCIA O INVENTAR UNA HISTORIA BREVE EN CLASES.		ML JID KJ NG		
9	ME PREOCUPO DE PRONUNCIAR BIEN LAS PALABRAS EN INGLÉS.	ML KJ NG			JID
10	SI TUVIERA LA POSIBILIDAD DE VIAJAR A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, DARÍA MI MÁXIMO ESFUERZO PARA COMUNICARME LO MÁXIMO EN INGLÉS Y LO MÍNIMO EN ESPAÑOL.			ML JID KJ NG	
11	CONSIDERO MUY IMPORTANTE PODER IDENTIFICAR EL TEMA PRINCIPAL Y LOS CAMBIOS DE TEMA EN UN DIÁLOGO ENTRE HABLANTES NATIVOS.	ML JID KJ NG			
12	CONSIDERO QUE APRENDER A HABLAR EN INGLÉS ES ESENCIAL PARA MI FUTURO LABORAL.	ML JID KJ NG			
13	SI A FUTURO TUVIESE QUE RENDIR ALGÚN EXÁMEN INTERNACIONAL DE INGLÉS, ESTARÍA DISPUESTO A EJERCITAR MI REDACCIÓN.			ML JID KJ NG	
14	SIENTO QUE ES UN GRAN LOGRO EL PODER ENTENDER LAS EXPRESIONES POPULARES O MODISMOS EN INGLÉS QUE ESCUCHO EN LOS VIDEOS QUE VEO EN YOUTUBE O EN PELÍCULAS.	ML JID	KJ NG		
15	SI VIAJARA A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, PEDIRÍA QUE ME ENTREGUEN LA INFORMACIÓN EN ESPAÑOL PORQUE NO USARÍA MI TIEMPO EN TRATAR DE ENTENDER LO QUE ESTÁ ESCRITO EN INGLÉS.			ML JID KJ NG	
16	SERÍA FAVORABLE PARA NUESTRO FUTURO SABER CÓMO REDACTAR TEXTOS EXTENSOS EN INGLÉS TALES COMO UN ENSAYO, UN REPORTE, UN CUENTO, ETC.	ML JID KJ NG			
17	SEGUIRÍA LAS INSTRUCCIONES EN INGLÉS DE UN VIDEO DE AYUDA EN YOUTUBE PARA SOLUCIONAR UN PROBLEMA CON MI COMPUTADOR.	NG		ML JID KJ	
18	ME SIENTO BIEN CUANDO ENTIENDO LO QUE LEO EN INGLÉS.		ML JID KJ NG		

19	CUANDO ESCRIBO EN INGLÉS, ME GUSTA USAR EXPRESIONES QUE CONOZCO.		ML JID KJ NG		
20	ME AGRADA CUANDO PUEDO ENTENDER LAS ANÉCDOTAS QUE CUENTAN LOS YOUTUBERS, LOS CANTANTES O ACTORES DE HABLA INGLESA EN SUS VIDEOS.		ML JID KJ NG		
21	SI VIAJARA A UN PAÍS DONDE NO HABLEN ESPAÑOL, ME PODRÍA COMUNICAR USANDO INGLÉS.	KJ		ML JID NG	
22	ESTARÍA DISPUESTO A LEER ARTÍCULOS EN INGLÉS SI ESTOS SON DE TEMAS QUE ME GUSTAN.			ML JID KJ NG	
23	TRATARÍA DE HACER LO MEJOR POSIBLE SI ME TOCARA HABLAR CON UNA PERSONA DE HABLA INGLESA.			ML JID KJ NG	
24	ESTARÍA DISPUESTO A MANTENER EL AUDIO ORIGINAL EN INGLÉS, SIN CAMBIARLO A ESPAÑOL, EN LAS PELICULAS O SERIES QUE ME GUSTAN.			ML JID KJ NG	
25	PIENSO QUE ES FUNDAMENTAL MANEJAR EL INGLÉS SUFICIENTE COMO PARA PODER NARRAR UNA SITUACIÓN SIMPLE O PARA DESCRIBIRME A MÍ MISMO.	ML JID KJ NG			
26	ME AGRADA PODER ENTENDER LO QUE LOS BLOGGERS DE HABLA INGLESA O PERSONAJES FAMOSOS PUBLICAN EN SUS BLOGS.		ML JID KJ NG		
27	PARTICIPARÍA DE UN GRUPO DE CONVERSACIÓN EN INGLÉS GRATUITO ONLINE.			ML JID KJ NG	
28	SI YO VIAJARA A UN PAIS DE HABLA INGLESA, SERÍA FUNDAMENTAL PODER ENTENDER LAS INSTRUCCIONES QUE SE DICEN EN INGLÉS EN EL AEROPUERTO Y EN EL AVIÓN.	ML JID KJ		NG	
29	A FUTURO ESCRIBIRÍA MI CURRÍCULUM EN INGLÉS PARA POSTULAR A UN TRABAJO CUYO ANUNCIO ESTÁ PUBLICADO EN INGLÉS.			ML JID KJ NG	
30	SI TUVIERA TIEMPO, HARÍA MÁS EJERCICIOS ONLINE DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS.			ML JID KJ NG	

31	PIENSO QUE ES IMPORTANTE APRENDER A COMPRENDER NO SOLO TEXTOS FORMALES EN INGLÉS SINO QUE TAMBIÉN INFORMALES.	ML JID KJ NG			
32	SI VIAJARA A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, CONSIDERO IMPORTANTE PODER ENTENDER LO QUE ME DICE EL GARZÓN EN UN RESTAURANTE.	ML JID KJ		NG	
33	ES MUY IMPORTANTE PARA NUESTRO FUTURO COMPRENDER LO QUE DICEN LOS ANUNCIOS LABORALES EN INGLÉS QUE SE PUBLICAN EN LOS DIARIOS O INTERNET.	ML JID KJ NG			
34	ESCUCHARÍA UN DOCUMENTAL CON AUDIO EN INGLÉS DE ALGÚN TEMA QUE ME AGRADE.			ML JID KJ NG	
35	CONSIDERO MUY IMPORTANTE CONOCER LOS CONECTORES EN INGLÉS PARA PODER REDACTAR UN TEXTO.	ML JID KJ NG			
36	ME AGRADA PODER ENTENDER LO QUE LOS BLOGGERS DE HABLA INGLESA O PERSONAJES FAMOSOS PUBLICAN EN SUS BLOGS.		ML JID KJ NG		
37	FORMARÍA PARTE DE ALGÚN GRUPO DE ESCRITURA EN INGLÉS EN INTERNET YA SEA ESCRIBIENDO O COMENTANDO SOBRE LAS HISTORIAS QUE PUBLICAN.			ML JID KJ NG	
38	ME SIENTO ORGULLOSO DE MI MISMO CUANDO ESTOY ESCRIBIENDO Y UTILIZO VOCABULARIO QUE HE APRENDIDO EN CLASES DE INGLÉS O EN INTERNET.		ML JID KJ NG		
39	ME AGRADA PODER PRACTICAR HABLAR EN INGLÉS EN DIFERENTES SITUACIONES EN EL COLEGIO O FUERA DE ESTE.		ML JID KJ NG		
40	CUANDO VEO UN VIDEO EN YOUTUBE O UNA FOTO EN INSTAGRAM, ME GUSTA PODER COMPRENDER LOS COMENTARIOS EN INGLÉS QUE POSTEA LA GENTE.		ML JID KJ NG		
41	ME ALEGRA SABER QUE SOY CAPAZ DE PRESENTAR EN INGLÉS FRENTE A MI CURSO U OTRAS PERSONAS.		ML JID KJ NG		
42	SI FUERA A UN CONCIERTO DE UN GRUPO MUSICAL QUE CANTA EN INGLÉS. CONSIDERO IMPORTANTE PODER ENTENDER LO QUE LE DICEN AL PÚBLICO.	ML JID KJ		NG	

43	CUANDO LOS MANUALES O FICHAS TÉCNICAS ESTÁN EN INGLÉS, ME SIENTO BIEN DE PODER ENTENDER LOS PUNTOS O IDEAS PRINCIPALES.		ML JID KJ NG		
44	EN EL FUTURO POSTULARÍA A UN TRABAJO EN QUE TENGA QUE SER ENTREVISTADO EN INGLÉS.			ML JID KJ NG	
45	PIENSO QUE NO ES NECESARIO SABER CÓMO ESCRIBIR EN INGLÉS YA QUE CON UN TRADUCTOR INGLÉS ESPAÑOL PUEDO ARREGLARME LAS BASTANTE BIEN.	ML JID KJ NG			
46	CREO QUE ES MUY NECESARIO PRACTICAR COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN CLASES.	ML JID KJ NG			
47	ESCUCHARÍA MÚSICA EN INGLÉS AUNQUE NO ENTIENDA TODO LO QUE DICEN.			ML JID KJ NG	
48	ESTARÍA DISPUESTO A LEER LAS LETRAS DE LAS CANCIONES EN INGLÉS PARA APRENDER MÁS.			ML JID KJ NG	
49	EL INGLÉS ES UN IDIOMA GLOBAL (USADO EN MUCHAS PARTES DEL MUNDO), POR LO TANTO, DEBEMOS SER CAPACES DE HABLARLO.	ML JID KJ			
50	PIENSO QUE LAS REGLAS GRAMATICALES SON MUY NECESARIAS CUANDO TENEMOS QUE REDACTAR EN INGLÉS.	ML JID KJ NG			
51	ME AGRADA VER SERIES CON EL AUDIO EN INGLÉS CON O SIN SUBTÍTULOS EN ESPAÑOL.		ML JID KJ NG		
52	PODRÍA ESCRIBIR EL PASO A PASO DE ALGÚN PROCESO SIN LA AYUDA DE UN DICCIONARIO.			ML KJ NG	JID
53	ESTARÍA DISPUESTO A ESCUCHAR A UN YOUTUBER QUE SEA HABLANTE NATIVO DE INGLÉS SIN TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL SI HABLA TEMAS DE MI INTERÉS.			ML JID KJ NG	
54	ESTARÍA DISPUESTO A LEER LAS INSTRUCCIONES EN INGLÉS DE ALGÚN ARTEFACTO SI ESTAS NO VIENEN EN ESPAÑOL.			ML JID KJ NG	

55	ES IMPORTANTE SABER CÓMO ESCRIBIR ORACIONES SIMPLES UTILIZANDO DIFERENTES TIEMPOS VERBALES.	ML JID KJ NG			
56	SI VIAJARA A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, DEBO SABER COMO PEDIR Y DAR INDICACIONES DE DIRECCIONES EN INGLÉS.	ML JID KJ		NG	
57	EN EL FUTURO, SI POR MOTIVOS LABORALES ME TOCARA VIAJAR A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, USARÍA EL TIEMPO LIBRE QUE TENGA PARA PERFECCIONAR MI INGLÉS HABLADO.			ML JID KJ NG	
58	ME SIENTO BIEN CUANDO ENTIENDO LA MAYORÍA DE LO QUE DICEN MIS CANTANTES O ACTORES FAVORITOS EN UNA ENTREVISTA EN INGLÉS.		ML JID KJ NG		
59	ESTARÍA DISPUESTO A SEGUIR A UN BLOGGER NATIVO DE INGLÉS SI ESTE ESCRIBE TEMAS DE MI INTERÉS.			ML JID KJ NG	
60	ME SIENTO BIEN CUANDO AL ESCRIBIR RECUERDO EL SIGNIFICADO DE LOS VERBOS EN INGLÉS Y SUS TIEMPOS VERBALES.		ML JID KJ NG		
61	ESTARÍA DISPUESTO A REDACTAR MI BIOGRAFÍA SIN LA AYUDA DE UN DICCIONARIO.			ML JID KJ NG	
62	CUANDO SALGA DE CUARTO MEDIO, ESTARÍA DISPUESTO A REALIZAR UN VIAJE A UN PAÍS DE HABLA INGLESA PARA PODER PRACTICAR MI INGLÉS HABLADO.			ML JID KJ NG	
63	ME SIENTO BIEN CUANDO ENTIENDO LO QUE ME PREGUNTAN EN INGLÉS YA SEA EL PROFESOR/A EN LA SALA O UN TURISTA EN LA CALLE.		ML JID KJ NG		
64	ME INTERESARÍA PARTICIPAR DE ALGÚN CURSO DE INGLÉS ONLINE GRATUITO PARA MEJOR MI HABILIDAD AUDITIVA.	ML JID		KJ NG	
65	SI TUVIESE QUE PRESENTAR SOBRE UN TEMA EN EL COLEGIO Y NO ENCUENTRO INFORMACIÓN EN ESPAÑOL, ESTARÍA DISPUESTO A BUSCAR INFORMACIÓN EN INGLÉS.			ML JID KJ NG	
66	ESTARÍA DISPUESTO A TENER UNA CONVERSACIÓN BREVE CON UNA PERSONA DE HABLA INGLESA MEDIANTE SKYPE U OTRA PLATAFORMA ONLINE.			ML JID KJ NG	

67	CREO QUE ES MUY IMPORTANTE PODER IDENTIFICAR SI EL HABLANTE EN INGLÉS ESTÁ A FAVOR O EN CONTRA DEL TEMA EN DISCUSIÓN.	ML JID KJ NG			
68	SI VIAJARA A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, SERÍA IMPORTANTE PODER ENTENDER LO QUE ESTÁ ESCRITO EN INGLÉS EN EL AEROPUERTO, EN LAS TIENDAS, ETC.	ML JID KJ		NG	
69	ME SIENTO ORGULLOSO DE MÍ MISMO CUANDO SOY CAPAZ DE MANTENER UNA CONVERSACIÓN MÁS O MENOS O BASTANTE FLUIDA EN INGLÉS.		ML JID KJ NG		
70	CADA VEZ QUE VEO UNA PELÍCULA O SERIE CAMBIO EL AUDIO ORIGINAL EN INGLÉS A DOBLADO EN ESPAÑOL.				ML JID KJ NG
71	ME SIENTO MUY BIEN CUANDO PUEDO DEDUCIR EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA EN INGLÉS POR EL CONTEXTO DE LA ORACIÓN.		ML JID KJ NG		
72	A FUTURO SI ME DIERAN LA OPORTUNIDAD DE ESTUDIAR EN ALGUNA UNIVERSIDAD O INSTITUTO EN UN PAÍS DE HABLA INGLESA, ESTARÍA DISPUESTO A ASISTIR A CLASES Y TOMAR NOTAS EN INGLÉS.			ML JID KJ NG	
73	SI VIAJARA A UN PAÍS DE HABLA INGLESA COMO TURISTA SERÍA BUENO ENTENDER LO QUE EL GUÍA TURÍSTICO VA EXPLICANDO.	ML JID KJ		NG	
74	A FUTURO, SI TUVIESE LA OPORTUNIDAD, PRIMERO POSTULARÍA A UNA BECA DE CONTINUACIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES TÉCNICOS O UNIVERSITARIOS DE PAÍSES DE HABLA INGLESA.			ML JID KJ	
75	ME ENCANTA PODER ESCRIBIR EN INGLÉS PORQUE ASÍ PUEDO USAR EL IDIOMA PARA EXPRESAR LO QUE SIENTO.		ML JID KJ NG		
76	CUANDO NO SÉ CÓMO SE PRONUNCIA UNA PALABRA, ME MOTIVA PREGUNTARLE A MI PROFESOR/A O BUSCARLO EN UN DICCIONARIO O INTERNET.	NG	ML JID KJ		
77	ES MUY RELEVANTE CONOCER EL ORDEN DE LAS PALABRAS EN UNA ORACIÓN EN INGLÉS.	ML JID KJ NG			
78	ES MUY IMPORTANTE APRENDER A HABLAR INGLÉS EN FORMA FLUIDA Y CON BUENA PRONUNCIACIÓN.	ML JID KJ NG			

79	ASISTIRÍA A VER OBRAS TEATRALES O ESPECTACULOS EN INGLÉS SI FUERAN DE TEMAS DE MI AGRADO Y GRATUITAS.			ML JID KJ NG	
80	ESTARÍA DISPUESTO A LEER INFORMACIÓN EN INGLÉS SOBRE LA VIDA DE ALGÚN PERSONAJE FAMOSO QUE ME GUSTE.			ML JID KJ NG	
81	ME SIENTO BIEN CUANDO ESCRIBO EN INGLÉS SIN ERRORES.		ML JID KJ NG		
82	SI LLEGARA AL COLEGIO UN COMPAÑERO/A DE CURSO QUE NO HABLE ESPAÑOL, ESTARÍA DISPUESTO A HABLARLE EN INGLÉS.			ML JID KJ NG	
83	ME AGRADA PODER ENTENDER LA MAYORIA DE LO QUE ESCUCHO EN LOS AUDIOS QUE PONE EL PROFESOR/A EN CLASES DE INGLÉS.		ML JID KJ NG		
84	SI VIAJARA A UN PAÍS DE HABLA INGLESA, SERÍA FUNDAMENTAL PODER ENTENDER LO QUE SE OFRECE EN LOS MENÚS DE LOS RESTAURANTES.	ML JID KJ		NG	
85	ME AGRADA CUANDO TENEMOS QUE PREPARAR DIÁLOGOS EN INGLÉS EN CLASES.		ML JID KJ NG		
86	ME PUEDO DAR CUENTA CUANDO UNA PERSONA NO TIENE BUENA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS.	ML KJ NG			JID
87	SIENTO QUE ES ALGO MUY POSITIVO PARA MI VIDA EL PODER COMPRENDER LA INFORMACIÓN QUE LEO EN INGLÉS EN INTERNET.	ML JID	KJ NG		
88	ESTARÍA DISPUESTO A REDACTAR UNA HISTORIA FICTICIA O UN CUENTO BREVE EN INGLÉS PARA PARTICIPAR DE ALGÚN CONCURSO.			ML JID KJ NG	

Escala Osgood.

En esta escala, se le solicita al estudiante que marque una de las 4 posiciones entre los adjetivos polarizados.

		Componente de actitud		
	Reactivos	Cognitivo	Afectivo	Compor- tamiento
1	ESCUCHAR MÚSICA EN INGLÉS PARA APRENDER PRONUNCIACIÓN ES: Inútil <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Útil 1 2 3 4	ML JID KJ		NG
2	POSEER EL INGLÉS SUFICIENTE PARA PODER ENTENDER LO QUE ESTÁ ESCRITO EN UNA CARTA O UN EMAIL EN INGLÉS ES: Inútil <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Útil 1 2 3 4	ML JID KJ NG		
3	PODER USAR CORRECTAMENTE LOS TIEMPOS VERBALES CUANDO HABLO EN INGLÉS ES: Indiferente <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Satisfactorio 1 2 3 4	NG	ML JID KJ	
4	SER CAPAZ DE ESCRIBIR UN CUENTO CORTO EN INGLÉS PARA MI ES: Indiferente <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Satisfactorio 1 2 3 4	NG	ML JID KJ	
5	TENER EL CONOCIMIENTO PARA PODER REDACTAR UN ENSAYO EN INGLÉS ES: Sin valor <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Valioso 1 2 3 4	ML JID KJ NG		
6	ESCUCHAR CONVERSACIONES DE HABLANTES NATIVOS EN CLASES DE INGLÉS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA ES: Innecesario <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Necesario 1 2 3 4	ML JID KJ		NG
7	PARA MÍ, ESCUCHAR AUDIOS CON CONVERSACIONES EN INGLÉS EN CLASES ES: Aburrido <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Entretenido 1 2 3 4		ML JID KJ	NG
8	PIENSO QUE SABER CÓMO ESCRIBIR UN MENSAJE YA SEA FORMAL O INFORMAL EN INGLÉS ES: Inútil <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> Útil 1 2 3 4	ML JID KJ NG		
9	DARME A ENTENDER EN INGLÉS CUANDO QUIERO EXPRESAR MI OPINIÓN O HACER PREGUNTAS: NO TIENE VALOR <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> TIENE MUCHO VALOR 1 2 3 4	ML JID KJ		NG

10	PODER ENTENDER LA IDEA PRINCIPAL DE UN TEXTO EN INGLÉS ES: Innecesario <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Necesario 1 2 3 4	ML JID KJ NG		
11	PODER ENTENDER COMPLETAMENTE LOS TEXTOS ESCRITOS QUE ESTÁN INCLUIDOS EN LAS PRUEBAS DE INGLÉS ES: Innecesario <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Necesario 1 2 3 4	ML JID KJ NG		
12	QUE EL PROFESOR/A HABLE EN INGLÉS TODO EL TIEMPO ES: Desfavorable <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Favorable 1 2 3 4	ML JID NG	KJ	
13	SER CAPAZ DE LEER UN LIBRO EN INGLÉS ES: Aburrido <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entretenido 1 2 3 4	NG	ML JID KJ	
14	SER CAPAZ DE ESCRIBIR UN MENSAJE BREVE EN INGLÉS EN UNA PLATAFORMA ONLINE (GAMES, CHATROOMS, ETC.) ES: Aburrido <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entretenido 1 2 3 4	NG	ML JID KJ	
15	PODER PRONUNCIAR EN INGLÉS LO MÁS PARECIDO A UN HABLANTE NATIVO PARA MI ES: Indiferente <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Satisfactorio 1 2 3 4	ML KJ NG	JID	
16	VER VIDEOS EN YOUTUBE CON AUDIO EN INGLÉS PARA APRENDER DIFERENTES ACENTOS ES: Inútil <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Útil 1 2 3 4	ML JID KJ		NG
17	ENTENDER LO QUE DICE EL PROFESOR/A EN INGLÉS PARA MI ES: NADA DE IMPORTANTE <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> MUY IMPORTANTE 1 2 3 4	ML JID NG	KJ	
18	CONSIDERO QUE APRENDER COMO PRONUNCIAR CORRECTAMENTE EN INGLÉS ES: Inútil <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Útil 1 2 3 4	ML JID KJ NG		
19	PODER ESCRIBIR EN INGLÉS MI OPINIÓN O SENTIMIENTOS RESPECTO A ALGO ES: Sin valor <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Valioso 1 2 3 4	JID NG	ML KJ	
20	HABLAR EN INGLÉS FLUIDAMENTE DELANTE DE UN GRUPO PEQUEÑO O GRANDE DE PERSONAS ES: Indiferente <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Emocionante 1 2 3 4		ML JID KJ	NG
21	SER CAPAZ DE DEBATIR ORALMENTE TEMAS EN INGLÉS ES: Indiferente <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Satisfactorio 1 2 3 4	KJ NG	ML JID	

22	SER CAPAZ DE ESCRIBIR EN INGLÉS ARGUMENTANDO A FAVOR O EN CONTRA DE UN TEMA ES: Aburrido __/__/__/__ Interesante 1 2 3 4	JID NG	ML KJ	
23	VER PELÍCULAS O SERIES DE ORIGEN INGLÉS CON EL AUDIO EN ESPAÑOL ES: Desfavorable __/__/__/__ Favorable 1 2 3 4	ML JID	KJ	NG
24	SER CAPAZ DE LEER RÁPIDAMENTE UN TEXTO EN INGLÉS PARA SABER SI TIENE LA INFORMACIÓN QUE BUSCO ES: Innecesario __/__/__/__ Muy importante 1 2 3 4	ML JID KJ NG		
25	HABLAR EN INGLÉS FLUIDAMENTE ES: Innecesario __/__/__/__ Necesario 1 2 3 4	ML JID KJ		NG
26	ENTENDER LOS MENSAJES AUTOMÁTICOS EN INGLÉS QUE APARECEN EN LOS VIDEO JUEGOS ES: Sin valor __/__/__/__ Valioso 1 2 3 4	ML JID KJ NG		
27	PODER LEER COMPRENSIVAMENTE UN TEXTO EN INGLÉS Y ASÍ PODER TENER UNA OPINIÓN AL RESPECTO ES: Inútil __/__/__/__ Útil 1 2 3 4	ML JID KJ NG		
28	ENTENDER LO QUE DICEN LOS CANTANTES O ACTORES EN UNA ENTREVISTA EN INGLÉS ES : Indiferente __/__/__/__ Emocionante 1 2 3 4	NG	ML JID KJ	
29	SER CAPAZ DE LEER Y COMPRENDER INSTRUCCIONES EN INGLÉS ES: Innecesario __/__/__/__ Necesario 1 2 3 4	ML JID KJ NG		
30	SER CAPAZ DE ENTENDER LOS COMENTARIOS EN INGLÉS QUE LA GENTE POSTEA EN INTERNET ES: Inútil __/__/__/__ Útil 1 2 3 4	ML JID KJ NG		
31	TENER LA HABILIDAD DE EXPRESAR CON OTRAS PALABRAS LO QUE QUIERO DECIR CUANDO NO RECUERDO UNA PALABRA EN INGLÉS ES: Inútil __/__/__/__ Útil 1 2 3 4	ML JID KJ NG		

32	<p>PODER ENTENDER LO QUE ESTÁ ESCRITO EN INGLÉS EN LAS TIENDAS ES:</p> <p>Sin valor _/ _/ _/ _/ Valioso</p> <p>1 2 3 4</p>	<p>ML JID KJ NG</p>		
33	<p>ESCRIBIR UN TEXTO BREVE EN INGLÉS ES:</p> <p>Innecesario _/ _/ _/ _/ Necesario</p> <p>1 2 3 4</p>	<p>ML JID KJ</p>		
34	<p>SABER DIFERENCIAR ENTRE ESCRITURA FORMAL E INFORMAL EN INGLÉS ES:</p> <p>Inútil _/ _/ _/ _/ Útil</p> <p>1 2 3 4</p>	<p>ML JID KJ NG</p>		
35	<p>PARA MI, ENTENDER LO QUE DICEN EN UN ANUNCIO O COMERCIAL EN INGLÉS ES :</p> <p>Indiferente _/ _/ _/ _/ Satisfactorio</p> <p>1 2 3 4</p>	<p>NG</p>	<p>ML JID KJ</p>	
36	<p>SER CAPAZ DE DESCRIBIR UNA SITUACIÓN EN INGLÉS A OTRA PERSONA O UN GRUPO DE PERSONAS ES:</p> <p>Inútil _/ _/ _/ _/ Útil</p> <p>1 2 3 4</p>	<p>ML JID KJ NG</p>		
37	<p>PODER ENTENDER LO QUE OTRA PERSONA ME PREGUNTA Y RESPONDERLE EN INGLÉS COHERENTEMENTE ES:</p> <p>Innecesario _/ _/ _/ _/ Necesario</p> <p>1 2 3 4</p>	<p>ML JID KJ NG</p>		
38	<p>ENTENDER LAS BROMAS EN INGLÉS EN MIS SERIES FAVORITAS ES:</p> <p>Indiferente _/ _/ _/ _/ Satisfactorio</p> <p>1 2 3 4</p>	<p>NG</p>	<p>ML JID KJ</p>	
39	<p>TENER EL CONOCIMIENTO DE LOS TIEMPOS VERBALES Y ESTRUCTURAS EN INGLÉS ES:</p> <p>Innecesario _/ _/ _/ _/ Muy importante</p> <p>1 2 3 4</p>	<p>ML JID KJ NG</p>		
40	<p>SABER CÓMO USAR LOS CONECTORES EN INGLÉS COHERENTEMENTE ES:</p> <p>Inútil _/ _/ _/ _/ Útil</p> <p>1 2 3 4</p>	<p>ML JID KJ NG</p>		

ANEXO N° 3: Escala final que se aplicó a la muestra.



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación
Proyecto de Magister
Profesor: Mg. Dib Atala Brandt

Querido/a Estudiante:

La presente encuesta indaga sobre tus **actitudes** hacia el **aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera**. Por lo tanto, te pedimos responder las siguientes preguntas con total sinceridad. La información recogida en esta encuesta es de carácter investigativo y las respuestas no serán divulgadas. Por esto, no es necesario que escribas tu nombre. Lo que sí te solicitamos es que completes el cuadro de información adicional, puesto que estos datos nos serán muy útiles para el posterior análisis.

Información adicional:

Curso: _____ Edad: _____ Género: _____ (Femenino/Masculino)

Muchas gracias por tu información, ahora contesta la encuesta:

Esta es la forma en que debes contestar. Para cada afirmación debes indicar si estás:

- 4 – Totalmente de acuerdo
- 3 – De acuerdo
- 2 – En desacuerdo
- 1 – Totalmente en desacuerdo

Estos números siempre significarán lo mismo y deberás **marcar con una X** en el casillero del número que refleje tu opinión.

Nº	Ítem	Total- mente de acuerdo 4	De acuerdo 3	En de- sacuerdo 2	Total- mente en de- sacuerdo 1
1	Es muy importante saber cómo re- dactar diferentes textos breves en inglés tales como: un e-mail, men- sajes, etc.				
2	Considero que es importante para mi futuro laboral comprender lo que leo en un email escrito en in- glés.				
3	Me agrada cuando nos piden escri- bir en inglés una experiencia o in- ventar una historia breve en clases.				
4	Considero que aprender a hablar en inglés es esencial para mi futuro laboral.				
5	Si a futuro tuviese que rendir algún examen internacional de inglés, es- taría dispuesto a ejercitar mi re- dacción.				
6	Me siento bien cuando entiendo lo que leo en inglés.				
7	Cuando escribo en inglés, me gusta usar expresiones que conozco.				
8	Me agrada cuando puedo entender las anécdotas que cuentan los youtubers, los cantantes o actores de habla inglesa en sus videos.				
9	Pienso que es fundamental saber hablar inglés para poder contar his- torias simples o para describirme a mí mismo.				
10	Participaría de un grupo de conver- sación en inglés gratuito online.				

11	A futuro escribiría mi currículum en inglés para postular a un trabajo cuyo anuncio está publicado en inglés.				
12	Escucharía un documental con audio en inglés de algún tema que me agrade.				
Nº	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
		4	3	2	1
13	Considero muy importante conocer los conectores en inglés para poder redactar un texto. (Conectores: <i>but, because, also, besides, etc.</i>)				
14	Me agrada poder practicar hablar en inglés en diferentes situaciones en el colegio o fuera de este.				
15	En el futuro postularía a un trabajo en que tenga que ser entrevistado en inglés.				
16	Cuando salga de cuarto medio, estaría dispuesto a realizar un viaje a un país de habla inglesa para poder practicar mi inglés hablado.				
17	Me siento muy bien cuando puedo deducir el significado de una palabra en inglés por el contexto de la oración.				
18	Estaría dispuesto a leer información en inglés sobre la vida de algún personaje famoso que me guste.				
19	Me agrada cuando tenemos que preparar diálogos en inglés en clases.				
20	Estaría dispuesto a redactar una historia ficticia o un cuento breve en inglés para participar de algún concurso.				

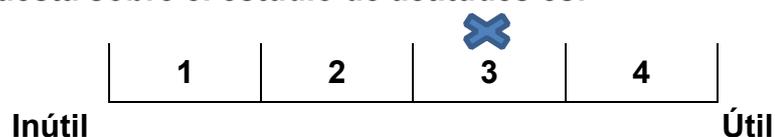
21	Considero muy importante poder identificar el tema principal y los cambios de tema en un diálogo entre hablantes nativos.				
22	Si viajara a un país de habla inglesa, considero importante poder entender lo que me dice el garzón en un restaurante.				
23	Si viajara a un país de habla inglesa, sería importante poder entender lo que está escrito en inglés en el aeropuerto, en las tiendas, etc.				
24	Me agrada ver series con el audio en inglés con o sin subtítulos en español.				
Nº	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
		4	3	2	1
25	Estaría dispuesto a escuchar a un youtuber que sea hablante nativo de inglés sin traducción al español si habla temas de mi interés.				
26	Estaría dispuesto a leer las letras de las canciones en inglés para aprender más.				
27	Seguiría las instrucciones en inglés de un video de ayuda en youtube para solucionar un problema con mi computador.				
28	Si tuviese que presentar sobre un tema en el colegio y no encuentro información en español, estaría dispuesto a buscar información en inglés.				

Instrucciones

- Responde cada una de las preguntas que se te presentan a continuación de la manera más sincera posible.
- No hay respuestas buenas ni malas.
- Lee cuidadosamente cada uno de los enunciados y marca con una equis (x) **sobre el número** que indique tu grado de cercanía a la palabra que para ti completa el enunciado.

Ejemplo:

Esta encuesta sobre el estudio de actitudes es:



1	Poder entender lo que otra persona me pregunta y responderle en inglés coherentemente es: Innecesario 1 2 3 4 Necesario
2	Para mí, entender lo que dicen en un anuncio o comercial en inglés es: Indiferente 1 2 3 4 Satisfactorio
3	Poder entender lo que está escrito en inglés en las tiendas es: Sin valor 1 2 3 4 Valioso
4	Escuchar música en inglés para aprender pronunciación es: Inútil 1 2 3 4 Útil
5	Tener el conocimiento para poder redactar un cuento en inglés es: Inútil 1 2 3 4 Útil
6	Ser capaz de leer un libro en inglés es: Insatisfactorio 1 2 3 4 Satisfactorio
7	Ser capaz de escribir un mensaje breve en inglés en una plataforma on-line (games, chatrooms, etc.) es: Aburrido 1 2 3 4 Entretenido
8	Hablar en inglés fluidamente delante de un grupo pequeño o grande de personas es: Indiferente 1 2 3 4 Emocionante