



**UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

**ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS
EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE
LA ULADECH CATÓLICA-PIURA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA, CURRÍCULO E INVESTIGACIÓN**

**AUTORA
Br. RUTH ELSA INFANTE RUMICHE**

**ASESORA
Mgtr. ADY DEL PILAR ESTRADA QUINDE**

**PIURA-PERÚ
2018**

JURADO EVALUADOR Y ASESOR

Dra. Monica Patricia Arias Muñoz
Presidenta

Mgtr. Cecilia Collantes Cupén
Secretaria

Mgtr. Ricardo Alberto Villaseca Alburqueque
Miembro

Mgtr. Ady del Pilar Estrada Quinde
Asesor

DEDICATORIA

A Dios que me ilumina en cada una de mis acciones y decisiones.

A mi esposo y su familia, por su inmenso apoyo durante la ejecución de mi proyecto de realización profesional.

A mis hijos que son el motor y motivo para seguir creciendo como profesional.

A mis hermanos que representan mi unidad familiar.

Ruth

AGRADECIMIENTO

Mi gratitud.

A la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Piura (ULADECH Piura) por darme la oportunidad de realizar y culminar mis estudios de maestría.

A los docentes del Programa de Maestría en Docencia, Currículo e Investigación de la ULADECH Piura por haber contribuido con sus enseñanzas a lograr un mejor perfil profesional de mi persona.

A los docentes y estudiantes del Centro de Idiomas de la ULADECH Piura, por su apoyo durante el proceso de recolección de datos.

A mi maestro y amigo Juan Carlos Zapata Ancajima, por su acompañamiento profesional durante la realización de esta tesis.

A todos, muchas gracias.

RESUMEN

La investigación se desarrolló con el objetivo de determinar la actitud hacia el aprendizaje del inglés que tienen los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-Piura, 2018. Se planteó ante la evidencia que un porcentaje considerable de estudiantes manifiestan actitudes negativas hacia el aprendizaje de las cuatro destrezas del idioma inglés. Se realizó desde la perspectiva metodológica cuantitativa no experimental, diseño transversal descriptivo simple, la muestra se determinó por muestreo no probabilístico intencional, considerando a 197 estudiantes matriculados en el curso de Inglés Básico durante el ciclo académico 2018-I, a quienes se les administró un cuestionario para medir su nivel de actitud hacia la comprensión y producción escrita y oral. En los resultados, de manera general, se determinó que más de la mitad de estudiantes (59,4%) tienen una actitud negativa hacia el aprendizaje del idioma inglés, siendo más alta en la comprensión y producción oral (59,5% y 68,6% respectivamente). Por dimensiones, la negatividad de la actitud hacia el inglés tiene que ver con lo que los estudiantes piensan o creen (Dimensión cognitiva: 63,0%) y con lo que hacen (Dimensión conductual: 59,5%). Por indicadores, los estudiantes perciben que el idioma inglés no tiene mucho valor (64,7%), que el desempeño docente no es adecuado (58,3%) y que su desempeño es deficiente (58,0%). En conclusión, los estudiantes del curso de Inglés Básico de la ULADECH Católica Piura manifiestan actitudes negativas hacia el aprendizaje del inglés.

Palabras clave: Actitud, actitud hacia el inglés, aprendizaje del inglés, comprensión oral y escrita, producción oral y escrita.

ABSTRACT

The research was developed with the objective of determining the attitude towards learning English that students of the Language Center of the Los Angeles Catholic University of Chimbote-Piura, 2018 have. It was suggested that a considerable percentage of students manifest attitudes negative towards learning the four skills of the English language. It was carried out from the non-experimental quantitative methodological perspective, simple descriptive cross-sectional design, the sample was determined by intentional non-probabilistic sampling, considering 197 students enrolled in the Basic English course during the academic year 2018-II, who were administered a questionnaire to measure their attitude level towards comprehension and written and oral production. In the results, in general, it was determined that more than half of students (59.4%) have a negative attitude towards learning English, being higher in oral comprehension and production (59.5% and 68%). , 6% respectively). By dimensions, the negativity of the attitude toward English has to do with what students think or believe (Cognitive dimension: 63.0%) and what they do (behavioral dimension: 59.5%). By indicators, students perceive that the English language does not have much value (64.7%), that the teaching performance is not adequate (58.3%) and that their performance is poor (58.0%). In conclusion, the students of the Basic English course of the ULADECH Católica Piura manifest negative attitudes towards learning English.

Keywords: Attitude, attitude towards English, learning English, oral and written comprehension, oral and written production.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Título de la tesis

ii

2. Hoja de firma del jurado y asesor	iii
3. Hoja de agradecimiento y/o dedicatoria	iv
4. Resumen y abstract	vi
5. Contenido	viii
6. Índice de gráficos, tablas y cuadros.	ix
I. Introducción	1
II. Revisión de literatura	6
III. Metodología	42
3.1 Diseño de la investigación	43
3.2 Población y muestra	44
3.3 Definición y operacionalización de variables e indicadores	44
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	47
3.5 Procedimiento de análisis e interpretación de datos	49
3.6. Matriz de consistencia	50
3.7. Principios éticos	51
IV. Resultados	53
4.1 Resultados	53
4.2 Prueba de hipótesis	73
4.3 Análisis de resultados	77
V. Conclusiones	81
Recomendaciones	84
Referencias bibliográficas	86
Anexos	94

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Nivel de actitud hacia la comprensión de textos escritos del idioma inglés, según ítems	54
Tabla 2:	Nivel de actitud hacia la comprensión de textos escritos, según dimensión	56
Tabla 3:	Nivel de actitudes hacia la comprensión de textos escritos, según indicadores de la actitud	57
Tabla 4:	Nivel de actitud hacia la producción de textos escritos del idioma inglés, según ítems	58
Tabla 5:	Nivel de actitudes hacia la producción de textos escritos, según dimensión de la actitud	60
Tabla 6:	Nivel de actitudes hacia la producción de textos escritos, según indicadores de la actitud	61
Tabla 7:	Nivel de actitud hacia la comprensión de textos orales del idioma inglés, según ítems	62
Tabla 8:	Nivel de actitudes hacia la comprensión de textos orales, según dimensión de la actitud	64
Tabla 9:	Nivel de actitud hacia la comprensión de textos orales, según indicadores de la actitud	65
Tabla 10:	Nivel de actitud hacia la producción de textos orales del idioma inglés, según ítems	66
Tabla 11:	Nivel de actitud hacia la producción de textos orales, según dimensión de la actitud	68
Tabla 12:	Nivel de actitud hacia la producción de textos orales, según indicadores de la actitud	69

Tabla 13:	Nivel general de actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés, según dimensiones	70
Tabla 14:	Nivel de actitud hacia el aprendizaje del idioma inglés, según indicadores de la actitud	71
Tabla 15:	Nivel general de actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés	72
Tabla 16:	Contraste de la actitud hacia la comprensión de textos escritos del idioma inglés	73
Tabla 17:	Contraste de la actitud hacia la producción de textos escritos del idioma inglés	74
Tabla 18:	Contraste de la actitud hacia la comprensión de textos orales del idioma inglés	75
Tabla 19:	Contraste de la actitud hacia la producción de textos orales del idioma inglés	76
Tabla 20:	Contraste de la actitud hacia el aprendizaje del idioma inglés	77

I. INTRODUCCIÓN

En el aprendizaje del idioma inglés, es necesario que los estudiantes adquieran habilidades para comprender y producir textos orales y escritos, asumiendo a la vez actitudes positivas hacia ellas, en la perspectiva que logren la competencia para su uso durante su formación profesional y ejercicio laboral. No obstante, en la práctica los estudiantes tienen una actitud negativa hacia el idioma inglés, que se manifiesta a través de creencias adversas hacia el aprendizaje, inseguridad o miedo durante la ejecución de actividades o tareas o el rechazo hacia la evaluación.

En la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés se requiere de diferentes aspectos formativos cognitivos y afectivos que hagan posible el desarrollo de las destrezas que comprende. No obstante, el énfasis se pone mayoritariamente en el componente cognitivo y no se le da la debida importancia a los componentes afectivo y conductual (Delfin, 2007). Por lo general, se deja de lado dos componentes que constituyen soportes indispensables en todo aprendizaje, sobre todo en el de idiomas.

Y lo anterior es necesario tomarlo en cuenta porque uno de los grandes problemas que tienen los estudiantes de inglés tiene que ver con su poca motivación para aprender el idioma (Ancajima, 2012) y con actitudes negativas hacia el inglés, por lo general hay estudiantes que lo rechazan porque no les gusta, sienten temor por vergüenza al ridículo o fracasan porque existe cierta incidencia emocional afectiva que impide aprender con efectividad (Alayo, 2018). Por tanto, existe una cierta incidencia del componente afectivo al momento de aprender inglés, sobre todo en el desarrollo de la comunicación oral (*listening and speaking*). El componente afectivo, sobre todo el de las actitudes de los estudiantes hacia el idioma y hacia su aprendizaje, es fundamental en el aprendizaje de

lenguas extranjeras (Delfin, 2007). Así lo han determinado algunas investigaciones que han hecho Perú, en la que se ha destacado que los estudiantes manifiestan actitudes negativas cuando se enfrentan a un curso de inglés (Iriarte, 2014; Quispe, 2015).

En un estudio sobre el Inglés en el Perú, realizado por la *British Council, Educational Intelligence* (2015) se determinó para una muestra de 501 encuestados entre 16 y 34 años, que el 57,0% estudio inglés en la educación secundaria, mientras que un 46,0% lo hizo en la Universidad y coinciden en que lo estudiaron porque era obligatorio (84,0%). En lo que corresponde a sus competencias en inglés la mayoría de encuestados consideró que ninguna de sus competencias era avanzada, aunque tienen mucho más confianza en la lectura y escritura que en sus competencias orales (comprensión y expresión oral), más de la mitad reconoció que sus competencias orales son mínimas, muy básicas. El 41,0% manifestó que no lee en inglés con suficiente frecuencia, el 47,0% no escribe en inglés, 36,0% lo hace porque estudiando; de igual manera, el 44,0% tampoco habla en inglés. En consecuencia, existe un porcentaje alto de estudiante presenta dificultades en el aprendizaje del inglés, dado que el estudio de este idioma no representa prioridad, ya sea porque no tienen oportunidades o por desinterés. Al respecto, son muy pocos los estudiantes que estudian inglés, sólo en Lima el 3,1% (entre 4 y 25 años), obvio que en las provincias la situación es más crítica (Gestión, 2015)

En el caso de la educación superior, la ley universitaria vigente (Congreso de la República de Perú, 2014) establece que para obtener el grado de Bachiller los egresados requieren del conocimiento de un idioma extranjero, de preferencia el inglés. Esto ha llevado que las universidades replanteen sus planes curriculares o implementen sus centros de idiomas para brindar formación en inglés. Y es obvio que lo dispuesto en la ley obliga a todos los

estudiantes a matricularse y aprobar los cursos de inglés que la Universidad establece. No obstante, se observa en la realidad que muchos estudiantes manifiestan rechazo al curso, el que se manifiesta en el aplazamiento en el curso (no lo llevan y lo dejan para el final de carrera), así como en sus actitudes de rechazo e indiferencia al curso.

En el caso de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, actualmente, cuenta con un Centro de Idiomas que dicta cursos de Inglés Básico, Intermedio y Avanzado, de manera regular (8 meses) e intensiva (4 meses), brinda servicio principalmente a los estudiantes de la misma universidad. En este marco, la filial Piura cuenta con un centro de idiomas que para el ciclo académico 2018-I atiende a 432 estudiantes procedentes de las diferentes escuelas profesionales y modalidades. En esta realidad, los docentes usualmente se quejan de la poca motivación y predisposición que tienen los estudiantes para el estudio del inglés, perciben desinterés, poca participación y falta de compromiso, lo que hace que su desempeño académico y resultados de aprendizaje sea bajo. Asimismo, los estudiantes consideran que el inglés es una asignatura difícil de aprender, piensan que los docentes no son tolerantes ante sus dificultades y que las actividades que plantean les ocasiona complicaciones, e incluso las consideran agobiantes; asimismo, sienten temor, inseguridad y hasta frustración al momento de rendir una prueba de *listening* o *speaking*, situación que les lleva a que tengan comportamientos adversos hacia la asignatura.

Es la problemática anterior la que planteó la necesidad de llevar a cabo una investigación que responda a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las actitudes hacia el aprendizaje del inglés que tienen los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-Piura, 2018?

En los objetivos, de manera general, se pretendió determinar las actitudes hacia el aprendizaje del inglés que tienen los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-Piura, 2018. De manera específica, se formularon cuatro objetivos: a) Identificar el nivel de actitudes hacia la comprensión de textos escritos del idioma inglés que tienen los estudiantes, b) Diagnosticar el nivel de actitudes hacia la producción de textos escritos del idioma inglés que tienen los estudiantes, c) Identificar el nivel de actitudes hacia la comprensión de textos orales del idioma inglés que tienen los estudiantes y d) Diagnosticar el nivel de actitudes hacia la producción de textos orales del idioma inglés que tienen los estudiantes.

La investigación ha sido conveniente realizarla porque exploró el componente de una problemática bastante recurrente en la formación de profesionales: La actitud hacia el aprendizaje del idioma inglés, la misma que ha sido poco investigada en el ámbito de la educación universitaria de Piura. Tal como se ha hecho evidente, existe una problemática en los estudiantes usuarios del Centro de Idiomas de la ULADECH Católica-Piura, la misma que ha sido necesario identificar y reconocer para lograr determinar el nivel de actitudes positivas y negativas de los estudiantes, en la perspectiva de contar con insumo que ayude a potenciar fortalezas, pero sobre todo a superar debilidades.

La investigación tiene relevancia, porque las actitudes constituyen una de las bases fundamentales para sostener cualquier aprendizaje, por lo que la investigación permitió diagnosticar en el ámbito del Centro de Idiomas de la ULADECH Católica Piura el nivel de actitud hacia las cuatro destrezas que intervienen en la competencia del aprendizaje del inglés, logrando detectar la predisposición que tienen los estudiantes hacia la destreza

en sí, el desempeño de los docentes y estudiantes y hacia el valor y utilidad de cada una de las destrezas.

La investigación es novedosa porque en la búsqueda de estudios previos, se ha detectado que no existen experiencias que hayan abordado la problemática de las actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés y menos con estudiantes de la ULADECH Católica, por lo que esta investigación abrirá el camino para continuar profundizando en el estudio de las actitudes en otras realidades de la misma universidad o de otras de la jurisdicción.

Por último, la investigación es útil porque brinda a los docentes y estudiantes del Centro de Idiomas de la ULADECH Católica información que -en perspectiva- ayude a mejorar el servicio académico que ofrece, logrando tomar decisiones que permitan superar la posible problemática a identificar. Asimismo, proporciona insumo metodológico para apoyar la realización de futuras investigaciones que decidan abordar la problemática de las actitudes de los estudiantes.

En consecuencia, la experiencia de estudio se justifica porque centró su atención en un aspecto poco considerado en las investigaciones educativas: Las actitudes hacia el aprendizaje del inglés.

II. REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 Antecedentes

En la búsqueda de investigaciones previas al asunto de la investigación se han identificado las siguientes:

2.1.1 Antecedentes internacionales

López (2013) realizó el estudio “Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés con propósitos odontológicos”, la que presentó como trabajo de ascenso docente a la Universidad de Carabobo (Venezuela). Es una investigación cuantitativa, de modalidad descriptiva, diseño no experimental longitudinal, cuyo propósito fue analizar la actitud hacia el aprendizaje del inglés con propósitos odontológicos en los estudiantes de primer año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. La muestra estuvo conformada por 168 estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo del municipio de Naguanagua (Venezuela). La información se recogió a través de un cuestionario de 20 ítems en escala Likert. En los resultados se encontró lo siguiente: En la dimensión cognitiva, el 48,8% está de acuerdo con los contenidos de inglés, aunque están un tanto en desacuerdo con los materiales utilizados (libro, guía) (42,3%), asimismo, están en desacuerdo (48,8%) respecto a la comprensión de los contenidos desarrollados en clase y con la vinculación de lo que aprenden en inglés con otras asignaturas (45,2%), aunque también un porcentaje considerable están de acuerdo con los dos últimos ítems (43,4% y 44,6% respectivamente); por último, el 39,9% no están de acuerdo con que el inglés les permita expandir sus horizontes en su carrera y también están en desacuerdo (45,8%) con que el

inglés que reciben les sea útil para su posterior desempeño laboral. En la dimensión afectiva, al 43,5% les interesa las actividades para reforzar lo aprendido, aunque al 41,1% no les interesa; asimismo, el 56,5% siente que las actividades en pareja les ayuda a enriquecer su aprendizaje; también están de acuerdo con la explicación asertiva del docente (47,6%) (el 45,2% se mostró indiferente), con la motivación del docente en las actividades de clase (53,6%) y con los logros entre lo dictado en clase y el contenido del texto (52,4%); finalmente, perciben que el inglés permite acercamiento a información y conocimiento (51,8%) y ayuda a comprender textos en inglés de su carrera (47,6%) (un 45,2% respondió de manera indiferente). En la dimensión conductual, más de la mitad considera importante investigar por adelantado los contenidos de las clases de inglés (53,6%) y ampliar lo aprendido en clase (52,4%); de la misma manera, están en desacuerdo o se muestran indiferentes cuando responden sobre su participación activa en clases (34,5% y 37,5% respectivamente), con hacer preguntar y solicitar aclarar dudas en clases (38,7% en desacuerdo y 34,5% indiferente) y plantean en clase las dudas surgidas durante la realización de las actividades y ejercicios (42,9% y 32,7% respectivamente); por último, se preocupan por realizar las tareas y asignaciones (41,1% está de acuerdo y 40,5% está en desacuerdo) y se mantienen al día cumpliendo con los ejercicios asignados por el docente (54,2% está en desacuerdo y el 32,1% se mostró indiferente). En conclusión, se identifica que existe un porcentaje significativo de estudiantes que tienen una actitud negativa en los tres componentes que conforman la actitud hacia el inglés.

Machado, Casas y Torres (2014) desarrollaron la investigación “Evolución de las actitudes de alumnos ante el aprendizaje del inglés mediante el uso de la pizarra digital interactiva”, la que publicaron a través de la Revista Científica de Opinión y Divulgación. El estudio corresponde a una investigación experimental con pretest y postest en un solo

grupo, su objetivo fue evaluar el cambio de actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés como segunda lengua. La muestra estuvo conformada por 26 estudiantes pertenecientes a una de las clases de segundo de un colegio público de Mérida, Badajoz. El instrumento aplicado fue un cuestionario basado en la escala de diferencial semántico que permitió medir las actitudes de los estudiantes, antes y después de aplicar sesiones usando pizarra digital. En los resultados se encontró que el uso de la pizarra digital interactiva hace que los estudiantes demuestren mayoritariamente una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés, así por ejemplo consideraron divertido tener clases de inglés, hacer ejercicios en clase, hablar en inglés, jugar en la clase y aprender inglés.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Asencios (2014) realizó el estudio: “Las actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la IE. Fe y Alegría n° 35, distrito de Barranca en el año 2013”, la que presentó como tesis de maestría a la Universidad César Vallejo. La investigación se realizó desde la perspectiva cuantitativa, modalidad de investigación correlacional, diseño transversal correlacional, la misma que asumió como objetivo: Determinar la relación entre la actitud hacia el idioma inglés y el aprendizaje del área de Inglés. La muestra estuvo conformada por 98 estudiantes de las secciones A, B y C de la institución educativa ya mencionada. La información se recogió a través de un cuestionario para medir las actitudes de los estudiantes y de un registro académico sobre las notas obtenidas por los estudiantes. En los resultados, se determinó que la actitud que tienen los estudiantes hacia el idioma inglés se relaciona de manera significativa con el aprendizaje obtenido en el área de Inglés, demostrándose que el nivel

de actitud que tienen los estudiantes en sus componentes cognitivo, afectivo y conductual tiene incidencia directa sobre el nivel de logro que tienen los estudiantes en cada una de las capacidades de las competencias del área de inglés.

Quispe (2015) desarrolló la investigación “Actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca, 2015”, la que presentó como tesis de maestría a la Universidad Peruana Unión. El estudio corresponde a una investigación cuantitativa, descriptiva, diseño no experimental transversal, cuyo objetivo fue describir las actitudes frente al aprendizaje del inglés en una muestra de 45 estudiantes del nivel intermedio I de diferentes carreras profesionales, matriculados en el segundo semestre académico 2015 de la Universidad antes mencionada, en la provincia de San Román, departamento de Puno. En el recojo de datos se utilizó el Inventario diseñado por Uribe et. al (2008) que propone cuatro subescalas denominadas ACTIPROF (Actitudes hacia el profesor), ACTICLAS (Actitudes hacia la clase de inglés), ACTIWORK (Actitudes hacia los ejercicios de inglés) y ACTITEXT (Actitudes hacia el libro de texto de inglés). En los resultados se encontró lo siguiente: En las actitudes relacionadas con el profesorado, el 56,8% tiene una actitud positiva y el 43,2% indiferente; en las actitudes relativas al libro texto, el 70,5% se mostró indiferente y el 27,3% demostró una actitud positiva; en las actitudes relativas a las tareas y ejercicios de clase, el 66,0% se ubicó como indiferente y el 32,0% tiene una actitud negativa; en las actitudes sobre la clase de inglés, el 45,5% alcanzó puntuaciones correspondientes a indiferente y el 54,5% a positivas. En conclusión, la mayoría de estudiantes tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés (86,4%), mientras que el 11,4% manifestó una actitud indiferente.

2.1.3 Antecedentes locales

Vivar (2013) realizó la tesis “La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria”, la que presentó a la Universidad de Piura para obtener el grado de magister en Teorías y Práctica Educativa. La investigación es cuantitativa de tipo descriptivo-correlacional, diseño transeccional correlacional causal, cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre la motivación para el aprendizaje y el rendimiento académico en el área de Inglés de los estudiantes de primer grado de educación secundaria. La muestra estuvo compuesta por 54 estudiantes de primer grado de secundaria (secciones “A” y “B”) de la Institución Educativa Fe y Alegría. La información se recogió a través de un inventario de motivación académica hacia el aprendizaje del idioma, un cuestionario para valorar el grado de motivación y una guía de análisis de registro para procesar las calificaciones de los estudiantes. En el inventario de motivación académica se encontró que el nivel de motivación es normal (40,7%) y alto (38,9%), aunque los estudiantes coinciden en que se ponen nerviosos al participar, sentirse intranquilos antes de la clase por las fallas que podrían tener, no querer participar por miedo a cometer errores. En el cuestionario para valorar la motivación, se encontró que es normal en el 53,7% y alta en el 38,9%, identificándose que un alto porcentaje de estudiantes manifestó el deseo de terminar rápido la clase de inglés y no se sienten motivados para estudiar esta área. En lo que corresponde al rendimiento académico, en la expresión y comprensión oral, el 27,8% obtuvo calificaciones entre 00 a 10 y el 48,1% entre 11 a 13; en la comprensión de textos el 20,4% logró puntuaciones entre 00 a 10 y el 50,0% entre 11 a 13; en la producción de texto, el 24,1% tiene calificaciones entre 00 a 10 y el 44,4% entre 11 a 13; por último, en la actitud ante el área de inglés, el 20,4%

obtuvo puntuaciones menores de 10 y el 50,0% puntuaciones entre 11 a 13. En la correlación se encontró que existe una correlación débil entre la motivación y la comprensión de textos escritos, por el contrario, no existe relación entre la motivación y la expresión y comprensión oral, la producción de textos y la actitud ante el área. En conclusión, se determinó que no existe relación significativa entre la motivación de los estudiantes y su rendimiento académico obtenido en inglés.

Calle (2016) ejecutó la investigación “Técnicas de enseñanza y la actitud hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero de los alumnos de nivel intermedio del Centro de Idiomas de la Universidad de Piura, 2016”, la que presentó como tesis de maestría en la Universidad César Vallejo (Piura). El estudio pertenece a una investigación cuantitativa, de corte metodológico no experimental correlacional, cuyo objetivo es determinar la relación que existe entre las técnicas de enseñanza y la actitud hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero de los alumnos del nivel intermedio del Centro de Idiomas de la universidad ya mencionada. La muestra estuvo conformada por 98 estudiantes, a quienes se les administró dos instrumentos: Una escala de actitudes hacia el idioma inglés y un cuestionario de técnicas de enseñanza hacia el idioma inglés. En los resultados, se estableció que existe un mediano grado de relación significativa entre las técnicas de enseñanza que utilizan los docentes y las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés ($r = 0,475$), resultado que demuestra que las actitudes favorables que tienen los estudiantes del Centro de Idiomas se deben a las técnicas efectivas que usan los docentes.

2.2 Bases teórico-científicas

2.2.1 Teoría científica sobre las actitudes

a) Las teorías del aprendizaje y refuerzo de actitudes

En este bloque se encuentran las teorías clásicas de formación de actitudes, la del condicionamiento clásico y la del condicionamiento instrumental. Estas teorías defienden que las actitudes se forman o modifican a través de la relación entre estímulo y respuesta.

De acuerdo con Ubillos, Mayordomo y Páez (2003), el condicionamiento clásico plantea que la formación de actitudes se da por un proceso de condicionamiento clásico, donde la respuesta actitudinal es consecuencia de la asociación entre estímulo condicionado y el incondicionado. El condicionamiento instrumental señala que una respuesta en el comportamiento del sujeto puede ser reforzada, lo que significa que aquellas respuestas que están acompañadas de consecuencias positivas siempre son repetidas por el sujeto de una manera más frecuente de aquellas otras que traen consecuencias negativas. Además, plantea que las actitudes podían modificarse a través del refuerzo diferencial, es decir, por medio del refuerzo verbal que suscita respuestas actitudinales positivas.

b) La teoría del campo y del equilibrio

Es una teoría propuesta por Kurt Lewin (1890-1947) que introduce el concepto “campo psicológico” para referirse a una “totalidad dinámica” que manifiesta el estado relacional de una persona con su contexto, en un determinado momento. Cada situación relaciona influencias que producen estados de tensión, los que ocasionan nuevos comportamientos,

procurando nuevos estados de equilibrio (Arnoletto, 2007). Por tanto, destaca el papel del grupo en la formación y modificación de las actitudes, pues el grupo constituye un referente para configurar normas y adquirir patrones de comportamiento y que facilita la modificación de actitudes; es del grupo donde toma modelos, parámetros de actuación.

c) La teoría de la disonancia cognitiva

Es una teoría propuesta por Leon Festinger que introduce el concepto “disonancia cognitiva” para referirse a la falta de compatibilidad o de proporción entre la manera de pensar, sentir y actuar de una persona, “es la existencia de relaciones entre cogniciones que no concuerdan” (Ovejero, 1993). Su tesis principal destaca que la disonancia es una situación psicológicamente incómoda que produce tensión, motiva al sujeto a reducirla con el propósito de recuperar el equilibrio. Sostiene que las personas actúan de manera distinta a lo que realmente piensan, esto significa que las actitudes son consecuencia de una relación activa y por lo general compleja entre lo que un sujeto sabe y hace. Es decir, una persona puede actuar en contradicción con lo que sabe, pero que no necesariamente está dispuesta a modificar su conducta. La teoría explica el concepto disonancia cognitiva a partir de la existencia de dos conocimientos contradictorios. Si el sujeto no puede modificar su comportamiento, modifica rápidamente de opinión y justifica sus acciones o evita activamente situaciones o información contradictoria.

2.2.2 Modelos teóricos sobre las actitudes

Ubillos, Mayordomo y Páez (2003) se refieren a tres modelos teóricos sobre la actitud, los mismos que se explican a continuación:

El modelo tridimensional, propuesto por las teorías de la consistencia (Festinger, 1957; Festinger y Carlsmith, 1959; Rosenberg, 1960; Zajonc, 1968), sostiene que una actitud está configurada por tres componentes: El cognitivo, el afectivo y el conativo-conductual. El cognitivo tiene que ver con la manera como se percibe el objeto a partir de las creencias y opiniones que el sujeto tiene sobre el objeto actitudinal. El afectivo, está asociado con los sentimientos de agrado o desagrado hacia el objeto. El conativo-conductual se refiere a las tendencias, disposiciones o intenciones conductuales ante el objeto, es decir, con los comportamientos evidentes del sujeto frente al objeto. Se asume que estos tres componentes están altamente relacionados y en concordancia, un cambio en uno de ellos repercute sobre los demás.

El modelo bidimensional plantea que la actitud consta de un componente afectivo y otro negativo, no obstante es un modelo que no ha tenido muchas atenciones y desarrollos teóricos.

El modelo unidimensional entiende la actitud como sinónimo de sentimientos de simpatía-antipatía, aproximación-rechazo hacia el objeto actitudinal, es decir, considera que la actitud es una disposición aprendida que permite responder de una manera favorable o desfavorable con respecto al objeto de la actitud, esto significa que al evaluar la actitud se determina que ésta tiene un carácter positivo o negativo.

En el plano unidimensional, hay tres modelos que explican la actitud: El modelo socio-cognitivo que defiende que “la actitud es un esquema o estructura de conocimiento que se forma por asociación y cuya activación se rige por las redes o nodos de la memoria” (Ubillos, Mayordomo y Páez, 2003). En consecuencia la actitud es un conjunto estructurado de creencias, respuestas afectivas, intenciones de conducta y conductas

recordadas en torno a un nodo afectivo-evaluativo. El modelo de la acción razonada plantea una concepción unidimensional de la actitud, como fenómeno afectivo, pero determinada por las creencias sobre el objeto. Considera la utilidad o del valor esperado, tomando en cuenta los atributos positivos y negativos que se encuentran asociados a la conducta. Este modelo sostiene que la conducta está influenciada por la intención de conducta, y ésta a su vez está influenciada por la actitud y la norma subjetiva (Creencias sobre otros). Se entiende que “la persona toma decisiones en función de cómo valora los resultados de su comportamiento y de las expectativas que tiene sobre ese comportamiento con respecto a lograr dichos resultados” (Ubillos, Mayordomo y Páez, 2003). El modelo de la acción planificada, predice tanto las conductas voluntarias como aquellas que no están bajo el control exhaustivo de uno mismo, la percepción de control de la conducta a realizar es un elemento central en su predicción y tiene efectos indirectos sobre la conducta a través de la intención de conducta, no obstante, el efecto directo es menor. Los autores citados plantean que el control percibido influye en la conducta posterior a través de la planificación de ésta. En conclusión, el modelo de la acción planificada, encuentra una relación entre la conducta, las intenciones y el control percibido.

2.2.2 Bases teórico-conceptuales sobre actitudes

2.2.2.1 Definición de actitud

El término “actitud” proviene del italiano *attitudine*, que tiene a la vez dos raíces: “apto” y “acto”, la primera tiene que ver con la propiedad de “ser apto”, en cambio, la segunda significa “postura”, “acción”. En el español, se comienza a usar a inicios del siglo XVII (Gonzales, 1981; citado por Quispe, 2015).

La actitud es un concepto que ha ido adquiriendo diversas definiciones a través del tiempo, de tal manera que actualmente se cuenta con definiciones de actitud. Los autores coinciden en que es “un constructo que permite conocer la consistencia de lo que las personas dicen, piensan y hacen de forma que, en base a determinadas conductas se pueden predecir otras futuras” (Sierra y Nieto, 2005; citado por López, 2013, p. 22).

Castro (2002) recoge de algunos autores las definiciones de actitud que se listan a continuación: a) Es una disposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud (Fishbein y Ajzen, 1975), b) Es un sentimiento general permanente, positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema (Petty y Cacioppo, 1981), c) Es la disposición interna de carácter aprendido y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo directa o socialmente mediatizadas con dicho objeto o clase de objetos (Cantero y otros, 1998).

En la bibliografía se menciona que la actitud tiene una acepción psicológica y otra social:

La acepción psicológica, plantea que una actitud: Es una disposición mental y neurológica, que se organiza a partir de la experiencia y que ejerce una influencia directriz o dinámica sobre las reacciones del individuo respecto de todos los objetos y a todas las situaciones que les corresponden (Allport, 1970, p.810). Desde esta perspectiva se plantea que la actitud “es un sistema duradero de evaluaciones positivas y negativas, sentimientos emocionales y tendencias en favor o en contra, en relación con un objeto social” (Krech y Crutchfield, 1962; citado por García y Juárez, 2011, p.119). Se asumen como “creencias y sentimientos relacionados con esa persona o evento y con el

comportamiento resultante” (Myers, 1999; citado por Cuervo, 2009, p.26). En consecuencia, la actitud “es una tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de una entidad (u objeto) concreta con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad” (Eagly y Chaiken, 1993; citado por Cuervo, 2009, p.24).

La acepción social, plantea que la actitud “denota la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico” (Thurstone en Summers, 1976; Cuervo, 2009). Es decir, es una “... predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera, valorativa, favorable o desfavorable ante un objeto (individuo, grupo, situaciones, etc.)” (Morales, 2000; Cuervo, 2009). En este caso, se asume como la convicción que tiene una persona acerca de algo o alguien, ya sea sobre una acción o comportamiento de una persona, lo que hace que actúe de una manera segura ante una determinada situación.

De acuerdo con las perspectivas anteriores se asume que una actitud es una predisposición psicológica evaluativa que guía los comportamientos favorables (positivos) o desfavorables (negativos) de una persona ante un objeto particular. En consecuencia, si la persona hace una evaluación positiva de un determinado objeto, entonces su actitud será favorable o positiva, esperándose también que sus comportamientos también sean favorables o positivos hacia dicho objeto; mientras que si la evaluación es negativa o desfavorable, las actitudes también serán negativas o desfavorables.

Lo anterior se aplica al aprendizaje, cuando los estudiantes tienen una actitud favorable o desfavorable hacia una asignatura, demostrando también conductas favorables o desfavorables. Por ejemplo, si considera valioso el aprendizaje del inglés, entonces lo

estudiará con dedicación y esfuerzo; caso lo consideren inútil y con poco valor, no demostrarán actitud positiva hacia él.

En conclusión, se asumen que una actitud es: La tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo, que permite responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común positiva o negativamente (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, o a una persona o grupo de personas (Young, 1967, p.7). Es esta la definición que se asume al estudiar las actitudes hacia el aprendizaje del inglés, pues los estudiantes muestran una disposición (positiva o negativa) cuando se enfrentan a actividades propias del idioma. Tiene que ver con sentimientos, positivos o negativos, que se relacionan con el aprendizaje del inglés.

2.2.2.2 Aspectos implicados en las actitudes

Castro (2002, pp. 37-38) e Iriarte (2014, p.16-17) señalan que las actitudes están configuradas por los siguientes aspectos:

- a) Son resultado de un proceso complejo, donde intervienen tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual), que interactúan en la configuración de las actitudes.
- b) Son adquiridas, es decir, son expresiones comportamentales que se adquieren a partir de las interacciones aprendidas por las personas a través de sus experiencias de vida individual o grupal. Se adquieren en el proceso de socialización, esto significa que las actitudes son aprendidas, formadas y desarrolladas en el contexto social y a lo largo de la vida humana (Iriarte, 2014).

- c) Tienen una alta carga afectiva y emocional que refleja deseos de voluntad y sentimiento, que demuestran una manera de actuar, a partir de experiencias subjetivas que las determinan.
- d) Son evaluables por medio de juicios o valoraciones que traspasan la mera descripción del objeto y que implican respuestas de aceptación o rechazo hacia el mismo.
- e) Representan respuestas de carácter electivo ante determinados valores que se reconocen, juzgan y aceptan o rechazan, por tanto, siempre apuntan hacia algo o alguien.
- f) Son valoradas como estructuras de dimensión múltiple, porque incluyen una amplia gama de respuestas de índole afectivo, cognitivo y conductual.
- g) Se evidencian sólo a través de respuestas observables, dado que no pueden ser analizadas directamente por ser experiencias subjetivas.
- h) Tienen una significación social en un momento y contexto determinado, en los planos individual, interpersonal y social.
- i) Constituyen aprendizajes estables producto de la enseñanza, en consecuencia, se pueden promover, reorientar e incluso modificar.
- j) Evidencian una acción que se manifiesta y observa, están íntimamente ligadas a la conducta.
- k) Se diferencian de los valores, instintos y hábitos; de los valores se diferencian por el nivel de creencias que las componen, se ciñen a objetos, personas o situaciones específicas; de los instintos se diferencian porque no son innatas, sino adquiridas y no se

determinan en un solo acto; de los hábitos se distinguen por el grado de integración de las distintas disposiciones.

En conclusión, las actitudes se dirigen siempre hacia un objeto o idea particular, son aprendidas, suelen permanecer estables con el tiempo, se manifiestan en una respuesta favorable o desfavorable hacia el objeto y se producen a partir de la interrelación de opiniones o creencias, sentimientos y conducta.

2.2.2.3 Características de las actitudes

De acuerdo con Martínez (2008, pp.246-247) e Iriarte (2014, p.16-17), las actitudes tienen las siguientes características:

- a) Comprenden una evaluación hacia algo o alguien que se concreta a través de la emisión de juicios valorativos, pudiendo referirse a uno o varios objetos o a una o varias personas o situaciones.
- b) Son relativamente estables, perdurables, es decir, difíciles de mover o cambiar ya que constituyen una estructura consistente. En consecuencia, determinan intenciones personales e influyen en el comportamiento de los sujetos.
- c) Actúan como motivadoras de la conducta y pueden constituirse en la única motivación para movilizar los comportamientos y las acciones de los sujetos.
- d) Se suelen expresar mediante el lenguaje verbal y no verbal.
- e) No siempre tienen relación directa con la conducta emitida por el sujeto, pues, esto depende de otros factores intervinientes.

d) No son observables en forma directa por lo que los que la investigan deben utilizar métodos alternativos para su identificación. Para lograr esto, quien observa las acciones y los comportamientos deben inferirlos y esto es posible a través de la manifestación de las “creencias, sentimientos, intenciones o conductas: verbalizaciones o expresiones de sentimiento acerca del objeto, por afinidad o evitación, tendencia o preferencia manifiesta.

f) Conforman, junto con la formación teórica de la persona, sus experiencias y la reflexión sobre estas experiencias, lo que se denomina conocimiento.

2.2.2.4 Componentes o dimensiones de la actitud

Martínez (2008), explica que las actitudes pueden manifestarse o expresarse mediante factores tales como ideas, percepciones, gustos, preferencias, opiniones, creencias, emociones, sentimientos, comportamientos de actuar; los que configuran tres componentes de una actitud.

En este sentido, McGuire (1968, 1985); Breckler (1984); Judd y Johnson (1984); Chaiken y Stangor (1987) han desarrollado teóricamente un modelo tridimensional de las actitudes que considera que las actitudes tienen tres dimensiones o componentes: a) el cognitivo; b) el afectivo; y, c) el conativo-conductual. Este planteamiento lo recoge Ubillos, Mayordomo y Páez (2003) y otros autores.

a) Componente cognitivo (referido al saber o al conocer). Es un componente que tiene que ver con la forma como es percibido el objeto actitudinal, es decir, con la cantidad de información que tiene el individuo sobre el objeto de la actitud, se manifiesta en creencias, ideas, concepciones y opiniones que posee sobre el objeto de actitud. De

acuerdo con Castro (2002), “el componente cognitivo incluye el dominio de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas acerca del objeto de la actitud”.

Los saberes son determinantes en los pensamientos, creencias e ideas que tiene una persona sobre algún determinado objeto. Estos saberes los adquiere o interioriza la persona a partir de experiencias formativas formales o no formales. Las creencias son concepciones o ideas sobre el objeto que se forman a partir de la experiencia (Caballero, Blanco y Guerrero, 2007); las opiniones son ideas que la persona posee sobre un tema y no tienen por qué sustentarse en una información objetiva. De acuerdo a estos saberes, creencias u opiniones el individuo actúa de manera favorable o desfavorable ante un objeto, persona o situación.

Lo cognitivo, desde la perspectiva de las actitudes, es un estado de la mente determinado por percepciones, ideas o conceptos certeros o no que tiene una persona respecto a algo o alguien (hechos, objetos o personas). Se expresa mediante enunciados lingüísticos que destacan aquello que se piensa o asume que es verdadero o no.

En el caso del aprendizaje del idioma inglés hay creencias y opiniones sobre la naturaleza de la asignatura, su enseñanza y aprendizaje (se cree que es un idioma difícil, complicado de aprender, tedioso); también hay creencias sobre el estudiante en sí como aprendiz (se siente poco capaz, no confía en sus destrezas y no tiene expectativas de autoeficacia en el idioma); asimismo, hay creencias sobre la enseñanza del inglés (profesor que no explica bien o que de pronto es muy exigente); a eso se suman las creencias sobre el contexto social. En consecuencia, responde a la pregunta: ¿Qué pensamientos tengo con respecto a la asignatura y el aprendizaje del idioma inglés?

b) Componente afectivo (referido al sentir y la emoción). Este componente tiene que ver con los sentimientos de aceptación o rechazo, de agrado o desagrado hacia un determinado objeto, persona o situación. Incluye los procesos que se expresan en sentimientos evaluativos o preferencias, en las emociones que se evidencian (física o emocionalmente) ante el objeto de la actitud (tensión, ansiedad, felicidad, preocupación, pena) y el estado de ánimo (Cardoso, Cerecedo y Ramos, 2012).

Los sentimientos “son estados del sujeto caracterizados por el impacto afectivo que le causa una persona, animal, cosa, recuerdo o situación. Son el resultado de las emociones y suelen presentarse de manera inestable o difusa” (Cubino, 2016, par. 6). Se entienden como experiencias subjetivas de la emoción, son reacciones emocionales que se presentan ante una persona, objeto o grupo social y que manifiestan cómo está la persona en relación consigo misma (alegría o tristeza, serenidad o enfado, inhibición, bloqueo o espontaneidad).

Las emociones son reacciones producidas por acontecimientos o circunstancias particulares que suelen estar acompañadas de alteraciones fisiológicas manifiestas y evidentes (taquicardia, sudor, temblor, palidez, erictofobia) y que tienen una duración bastante corta. “Son expresiones psicofisiológicas instantáneas, inconscientes y de corta duración que determinan el estado de la persona en unas circunstancias determinadas y en un momento concreto” (Cubino, 2016, par. 5).

El estado de ánimo es más bien un estado de mayor duración, es más prolongado en el tiempo, es una forma de permanecer o de estar, es más estable; en consecuencia, es menos intenso que las emociones, pero es más duradero; no está asociado con acontecimiento, estímulo o evento determinados (Cubino, 2016, par. 7).

En el caso del aprendizaje del idioma inglés, el componente afectivo tiene que ver con el sentimiento de tensión cuando el estudiante se enfrenta a las clases o evaluaciones, el miedo a comunicarse oralmente con el docente o compañeros, el miedo a pronunciar de manera incorrecta y a recibir burlas, a no ser capaz de hacer la tarea o a fracasar en ella, incluso el temor de hacer el ridículo ante los demás. Es lógico que los sentimientos, emociones y estado de ánimo del estudiante sobre el idioma inglés interfieren en su rendimiento académico. En conclusión, este componente permitiría responder a la pregunta: ¿Qué sentimientos despiertan en mí la asignatura y aprendizaje del idioma inglés?

c) Componente conativo o conductual (referido a la intención y la acción). Este componente se concreta en los comportamientos observables del individuo, hacen referencia a la inclinación voluntaria a ejecutar una determinada acción, la que se traduce en preferencias, intenciones, predisposiciones o tendencias conductuales ante el objeto. Es decir, tiene que ver con las acciones del individuo a actuar ante el objeto de la actitud, incluye las acciones o comportamientos a favor o en contra de una persona hacia un objeto o situación de la actitud (Castro, 2002). Se manifiesta a través de los comportamientos, entendidos como actos exhibidos, perceptibles del individuo, los que están determinados por valores, actitudes, emociones.

En el caso del idioma inglés, tendría que ver con el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, el esfuerzo que hacen para aprender, la ejecución y cumplimiento de las tareas, su disposición para indagar más allá de lo previsto para aprender más o perfeccionar su inglés. Responde a la pregunta: ¿Cómo me comporto cuando tengo que enfrentarme ante una determinada clase de inglés o estudiar inglés?

Estos componentes operan íntimamente correlacionados, pues se refieren al mismo objeto, dado que para asumir una actitud se requiere de conocimientos, creencias, así como sentimientos, emociones y comportamientos.

2.2.2.5 Funciones de las actitudes

Barra (1998, p. 115), recoge de Katz (1971), el enfoque funcional más conocido sobre el estudio de las actitudes y expone que las actitudes cumplen cuatro funciones básicas:

a) **Función instrumental, adaptativa o utilitaria:** En este caso, se asume que las actitudes constituyen el medio para alcanzar una meta deseada o evitar algo no deseado, o bien son asociaciones afectivas basadas en experiencias pasadas con el objeto. Representan la base motivacional de las actitudes. Se fundamenta en las teorías conductuales del aprendizaje. En el caso del aprendizaje del inglés esta función haría que el estudiante se adapte al salón de clases, al docente y a los compañeros (Iriarte, 2014, p. 35).

b) **Función ego-defensiva:** Esta función explica que a veces las actitudes se desarrollan para proteger al individuo de impulsos o sentimientos inaceptables o amenazas externas. Por medio de esta función se busca que el individuo pueda "reconocer las verdades básicas sobre sí mismo o las duras realidades de su mundo externo" (Katz, 1971). Asume que las actitudes surgen de conflictos emocionales internos del individuo, y tienen la función de proteger la imagen de sí mismo. Esta función defensiva ha sido ampliamente destacada y analizada por la teoría psicoanalítica;

c) **Función expresiva de valores,** explica que las actitudes permiten que el individuo exprese positivamente sus valores centrales y el tipo de persona que cree ser, ayudando a

establecer la propia identidad y a realzar la imagen de sí mismo. Esta función contribuye a fortalecer la identidad del yo, protegiendo la autoestima y el autoconcepto (Iriarte, 2014, p. 35). Es destacada por la "Psicología del ego", o lo que actualmente se denomina: Psicología humanista.

d) Función cognoscitiva: En este caso, las actitudes "buscan conocimiento para dar significado a lo que de otro modo sería un universo caótico y desorganizado. La gente necesita normas o marcos de referencia para comprender el mundo, y las actitudes ayudan a proveer dichas normas". Es decir, algunas actitudes ayudan al individuo a lograr mayor claridad y consistencia en su percepción de la realidad. Esta función es asumida teóricamente por la Psicología de la Gestalt.

2.2.2.6 Medición de actitud

La manera más frecuente de medir las actitudes ha sido el empleo de escalas de actitud.

a) La escala de Thurstone (1928). Es una escala que está conformado por un conjunto de ítems graduales que permite diferenciar a los sujetos (Torrado, s/f), está formada por afirmaciones que intentan representar la dimensión actitudinal a intervalos iguales (menos favorables – más favorable) (Ubillos, Mayordomo y Páez, 2003). Los ítems se preparan cuidadosamente y deben contener tres componentes (Cognitivo + Afectivo + Conductual) y deben cumplir unas características o condiciones siguientes: a) No debe contener dos argumentos de formulación simple; b) Debe estar referido a actos presentes, no pasados, ni futuros; c) Evitar los términos: siempre, poco, mucho, todos, nadie, ya que son términos absolutos y las actitudes son constructos dinámicos y por tanto no sirven; d) Evitar las negaciones y las dobles negaciones.

b) La escala de Likert. Es una escala desarrollada por Rensis Likert en 1932 que mide el grado de acuerdo-desacuerdo de un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones que califican el objeto de la actitud (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La escala de Likert toma en cuenta todas las características de Thurstone, además de las siguientes: a) Evitar que puedan interpretarse de más de una forma: deben ser frases simples, claras y sin complejidades; b) Se sugiere usar un lenguaje directo y muy comprensible para la muestra; c) Usar frases cortas (no más de 20 palabras) que contengan un solo concepto; d) Evitar los enunciados que puedan ser aceptados o rechazados por prácticamente todos, ya que no discriminan y no aportan información sobre la actitud de la muestra; e) Evitar los irrelevantes para el objeto de estudio: desconcentran, obligan a reconcentrarse y pueden provocar “ruidos” (interferencias); f) Se recomienda que la mitad de los enunciados estén a favor y la otra en contra y que se entremezclen: para evitar que se responda por inercia; g) Cuidar que existan números similares de enunciados de los tres componentes. Si de alguno ha de haber más ítems, que sea del afectivo; h) Si se compara tendencia y conducta, cargar sobre las tendencias comportamentales. A la hora de analizar no se separan los componentes.

Likert sugiere considerar entre 30 a 40 ítems y propone que después de cada enunciado se use una escala graduada que va desde la opción: “Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo” o desde “Totalmente favorable o de acuerdo” hasta “Totalmente desfavorable o en desacuerdo”. Los intervalos pueden ir desde el 1 al 5 (el más utilizado y recomendado), aunque también puede utilizarse intervalos que pueden ir del 1 al 7 y del 1 al 10. Otra opción de presentación es: “Siempre, la mayoría de las veces si, algunas veces si, algunas veces no, la mayoría de

las veces no, nunca”. La medición de esta escala es ordinal, aunque es común que se trabaje como si fuera de intervalo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En su estructura, se tiene considerar un encabezado, especificando el propósito del instrumento, unas instrucciones claras y concretas, en la que se especifique cómo se debe marcar; incluir en su cuerpo, la distribución de los ítems y, finalmente, en el cierre, tomar en cuenta datos generales como edad, sexo, carrera profesional.

c) El diferencial semántico. Es una escala desarrollada por Osgood, Suci y Tannenbaum en 1957 para explorar las dimensiones del significado. Mide las actitudes a través de un continuum con una bipolaridad, usando una serie de adjetivos antagónicos (totalmente a favor vs totalmente en contra) que califican el objeto de una actitud (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este caso, es necesario, construir una lista de adjetivos bipolares: bueno vs malo, agradable vs desagradable, favorable vs desfavorable, triste vs alegre... En la parte superior se coloca el objeto de actitud. Es una fórmula simple que completa la escala de Likert, que añade unas siete opciones de respuesta. Es una cualificación directa, por eso no necesita los 3 componentes.

2.2.2.7 Actitudes hacia el aprendizaje del inglés

En el aprendizaje de idiomas extranjeros, las actitudes representan una categoría sumamente importante, la misma que tiene que ver con la estructura afectiva del aprendiz. Son varios los autores que han demostrado la relación entre la afectividad y el aprendizaje de idiomas, se establece que el grado de afectividad hacia el idioma mejora su aprendizaje y contribuye a lograr mejores desempeños y resultados (Arnol, 2000; citado por Delfin, 2007). En la actualidad, está suficientemente corroborado que los factores afectivos son muy importantes en el aprendizaje de un idioma, se sabe que las características

emocionales de las personas influyen en determinadas situaciones de aprendizaje, en este caso las actitudes juegan un papel fundamental en el aprendizaje de idiomas (Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2007).

En el ámbito del aprendizaje del inglés, el concepto actitudes se manifiesta a través de los siguientes aspectos, los mismos que López (2013), describe así:

- a) Son un conjunto de creencias y opiniones sobre la enseñanza y aprendizaje del idioma.
- b) Se produce a partir de determinadas reacciones y tonos emocionales a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.
- c) Constituyen ciertas predisposiciones o tendencias a comportarse de varias formas en diferentes situaciones de clase.
- d) Representan una valoración positiva, negativa o indiferente respecto a esas situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

De acuerdo a los componentes de la actitud, es importante que el aprendizaje del idioma inglés se considere:

En el componente cognitivo es importante que el estudiante reconozca la importancia que tiene el idioma, que asuma que le sirve para integrarse a la cultura e idioma inglesa. Asimismo, confía en el desempeño docente, en sus estrategias de aprendizaje. Además, reconoce que el éxito en una carrera profesional también depende del dominio de un idioma extranjero.

En el componente afectivo, el estudiante debe manifestar gusto por el idioma, expresando interés, motivación optimismo, demostrando acercamiento hacia su aprendizaje. No obstante, se identifica que los estudiantes tienen miedo e inseguridad al momento de comunicarse oralmente, sobre todo en la expresión oral; por lo general se muestran pesimistas cuando no comprenden el idioma (Delfin, 2007). Es importante que el estudiante confíe en su docente y en sus propias estrategias, valorando la asignatura.

En el componente conativo o conductual, demuestra a través de acciones todo su esfuerzo por aprender inglés, cumple con las tareas o actividades, que dedique horas al estudio y aprendizaje del idioma.

Sin embargo, en la práctica se evidencia que los aprendices de inglés demuestran varias actitudes negativas (rechazo, apatía, miedo, inseguridad). Son varias razones las que llevan a esta situación: Experiencias pasadas negativas, el entorno que le rodea o por otros factores personales, docentes.

2.2.3 Bases teórico-conceptuales sobre el aprendizaje del inglés

2.2.3.1 Teoría científica sobre el aprendizaje del inglés

El aprendizaje del lenguaje ha sido explicado por teorías conductistas, mentalista, cognitivas e interaccionistas. De Escobar y Bernaus (2001) se hace la siguiente síntesis:

El conductismo de Skinner (1957) sostiene que el aprendizaje del idioma se inscribe dentro del proceso de estímulo-respuesta-refuerzo. En este caso, el estímulo es la lengua que el aprendiz quiere aprender, la respuesta es la producción del aprendiz y el refuerzo se puede expresar a manera de estímulo o de corrección por parte del interlocutor (docente, hablante nativo) o de éxito o fracaso en el acto comunicativo. El conductismo

plantea que el aprendizaje de una lengua es consecuencia de la formación de hábitos lingüísticos nuevos que se crean mediante la repetición y la práctica de determinados modelos lingüísticos de la lengua meta. Además explica que los errores en el aprendizaje se producen como consecuencia de la interferencia de la lengua materna con la lengua meta, lo que ocasiona malos hábitos. El conductismo fue generador de todos los métodos audiolingüísticos que tuvieron influencia en el aprendizaje del inglés hasta los años 1970.

El mentalismo de Chomsky planteó a inicios de 1960 una teoría basada en la gramática generativa que se oponía a la teoría conductista. Para Chomsky, el aprendiz de una lengua tiene una capacidad innata para aprenderla, sostiene que tiene la capacidad para comprender las reglas gramaticales que regulan el lenguaje a partir de un input lingüístico (lenguaje oral o escrito que el estudiante está recibiendo). A esta capacidad le llamó: Dispositivo de adquisición de lenguas (DAL), que se produce cuando los adultos hablan con el niño o el docente con el estudiante, lo que constituye el input lingüístico que recibe, el mismo que es procesado por el DAL, lo que da lugar a la adquisición de la lengua y a la formulación de reglas gramaticales, las que se ponen en funcionamiento al momento de hablar. A partir de la teoría de Chomsky, otros autores han propuesto otros modelos, así surge el modelo de Krashen que entiende que la adquisición de una segunda lengua “es un proceso de evolución mental, personal e interior en el que los aprendices no necesitan hablar o escribir para aprender. Según este modelo, el aprendizaje tiene lugar automáticamente cuando los aprendices escuchan o leen y comprender fragmentos de la lengua meta” (Escobar y Bernaus, 2001), es decir, la lengua que se produce al hablar o escribir es resultado del aprendizaje.

El constructivismo, con Piaget a la cabeza, plantea que el organismo posee capacidades para organizar datos del entorno dentro de esquemas cognitivos y, por otro, acomodar a los esquemas disponibles en un momento determinado a nuevos datos, para producir otros esquemas o transformar los existentes. De esta forma el aprendiz, se encuentra en un proceso de permanente contraste entre lo que sabe y los datos que le proporciona el contexto para asimilarlos y acomodarlos a su pensamiento. En este sentido, el constructivismo defiende que la actividad cognitiva del aprendiz es fundamental en el proceso de adquisición de una lengua, en este sentido, es el propio aprendiz el que descubre las reglas de la lengua que aprende haciendo uso de sus conocimientos.

La teoría del procesamiento de la información, desarrollado por McLaughlin (1987, 1990) y Van Patten (1996) entiende que la mente del aprendiz es un medio de procesamiento de información. Es decir, se aprende a través del recojo, almacenamiento, modificación o interpretación de la información nueva que se recibe. Al respecto, McLaughlin propuso que el proceso de aprendizaje se entiende como la transformación gradual del conocimiento declarativo en conocimiento procedimental. Por su parte, Van Patten se centra en el control de la atención durante el proceso de comprensión.

Por último, la teoría interaccionista defiende la tesis de que la interacción entre los hablantes es la que determina la adquisición de una segunda lengua. En esa interacción puede intervenir un hablante experto (docente o nativo) y un hablante no experto (aprendiz, no nativo) o entre aprendices que se comunican entre sí. La perspectiva interaccionista sostiene que la producción oral es un elemento neurálgico en el aprendizaje de una segunda lengua. Uno de los planteamientos que suma a esta perspectiva es el interaccionismo social de Vygotsky (1962, 1978) que considera que la

interacción social juega un papel preponderante en el aprendizaje. Para este último autor, el eje de todo aprendizaje es la relación social, en la que se desarrolla una lengua y la comunicación. Así, la adquisición de una lengua tiene lugar a través de la interacción con hablantes más expertos (docente o compañeros) que actúan como mediadores. Es así como surge el concepto Zona de Desarrollo Próximo.

2.2.3.2 Aprendizaje del idioma inglés

El aprendizaje es un proceso constructivo que se produce a partir de un conjunto de cambios relativamente permanentes que se producen en el pensamiento de una persona, producto de su actividad cognitiva.

En el caso del aprendizaje del idioma inglés, es un proceso interno, activo y personal de construcción y reconstrucción de saberes a las que el aprendiz les asigna significatividad. Este proceso se produce gracias a la interacción que se establece entre el sujeto que aprende y el objeto de aprendizaje (Iriarte, 2014, p. 39).

El aprendizaje del inglés demanda de destrezas y habilidades comunicativas para lograr comprender un idioma distinto al materno, pero sobre todo, se requiere de actitudes y motivación, es decir, es importante la disposición afectiva que tiene el estudiante en un medio que sirve como mecanismo para movilizarse y lograr aprender una segunda lengua.

2.2.3.3 Destrezas lingüísticas en el aprendizaje del inglés

El aprendizaje del idioma inglés comprende cuatro destrezas lingüísticas: La comprensión lectora, la comprensión auditiva, la producción escrita y la producción oral (Brow, 2007; citado por Herrera, 2015). La comprensión escrita y oral son destrezas receptivas,

mientras que la producción escrita y la expresión oral son destrezas productivas que no sólo exigen la habilidad de reconocer los diferentes elementos del idioma, sino también combinarlos de una manera creativa para generar un nuevo discurso o texto escrito (Hernández, 2014). Son estas destrezas las que se desarrollan en el aprendizaje de la lengua inglesa.

a) La lectura o comprensión lectora (“The Reading skill”)

La lectura, según Solé (2006) “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, el significado del texto se construye por parte del lector [...] por medio de la interacción de los conocimientos previos del lector que lo aborda y los objetivos con que se enfrenta a aquel”.

La comprensión lectora es la destreza lingüística que permite captar el sentido y el significado de un texto escrito, a partir de la identificación de ideas, la inferencia de información implícita o explícita o la valoración o enjuiciamiento de su contenido. En consecuencia, incluye la decodificación de información y su comprensión.

Por tanto, es un proceso de construcción de significados de un texto que involucra de manera activa al lector, dado que es él quien hace el esfuerzo cognitivo para encontrar sentido al contenido del texto, utilizando un conjunto de estrategias y recursos (Solé, 2006).

La lectura no sólo consiste en extraer información, identificar opiniones y posturas del texto; sino que también es encontrar sentido a lo que se lee y lograr interpretar su contenido, es decir, reconocer la estructura externa del texto, pero fundamentalmente

comprender su estructura interna. Por eso, se sostiene que la lectura comienza con la percepción del mensaje escrito, pasando por la comprensión de su significado general hasta culminar con la comprensión de los aspectos parciales (Chandía, 2015).

De acuerdo a lo anterior, la lectura tiene niveles. La teoría establece que para comprender un texto se tiene que comprender literalmente su contenido (captar la información explícita en el texto), retener la información (recordar la información explícita), organizar la información (ordenar y relacionar ideas), inferir información (descubrir los aspectos implícitos en el texto), interpretar información (reordenar la información bajo algún criterio personal), valorar la información (enjuiciar a partir de experiencias y valores), crear información (transferir e incluir ideas nuevas) y, último, controlar y autorregular el propio proceso de lectura (Metacognición) (Barret, 1968; citado por Palacios, 2018). A partir de esta taxonomía primigenia se han propuesto niveles de comprensión lectora, algunos consideran tres, cuatro o hasta cinco niveles, aunque todos coinciden que hacer una lectura implica reconocer lo explícito (nivel literal), inferir significados (comprensión inferencial) y enjuiciar su contenido (comprensión crítica).

b) La escritura o producción escrita (“The writing skill”)

La producción escrita es una destreza lingüística referida a la producción de textos escritos, incluye la habilidad para expresarse por escrito a través del lenguaje verbal como a través de otros elementos no verbales (mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etcétera). En el caso de un segundo idioma, se asume como un proceso complejo y extenso en el que se expresan ideas de manera clara y coherente, se involucra aspectos lingüísticos propios de cada idioma que deben ser usados correctamente para lograr la comunicación (Chandía, 2015).

De acuerdo con Casany, Luna y Sanz (2003) comprende una serie de microhabilidades, considerando desde las simples (caligrafía), hasta las más complejas que requieren capacidades para ordenar, organizar, clasificar, o aquellas vinculadas al manejo de estrategias cognitivas propias de la composición de textos, que van más de lo ortográfico para ingresar al campo de la composición, en el que hay que darle sentido a los párrafos y luego al texto completo. La misma Chandía (2015) propone una lista de habilidades que se deben evidenciar al momento de escribir en inglés: Conseguir el manejo correcto de la gramática, contar con vocabulario, usar correctamente la puntuación, deletrear con exactitud, usar diversas estructuras gramaticales de oraciones, unir ideas e información a través de oraciones, desarrollar y organizar el contenido de manera clara, coherente y convincente.

En este sentido la composición escrita al decir de Casany, Luna y Sanz, (2003) requiere el manejo de los procesos iniciales como son: Tener ideas iniciales, esquemas, apuntes, borradores; para luego pasar a textos con ideas más elaboradas, como producto de haber utilizado bien los esquemas iniciales. Además, exige tomar en cuenta ciertas propiedades, tales como la coherencia que implica escribir con secuencia para darle sentido a lo que se escribe, usando correctamente la gramática; la cohesión que permite amalgamar cada parte del texto, articulando frases al interior de un párrafo; la corrección que supone el uso correcto de la morfosintaxis y el léxico, respetando normas ortográficas.

c) La comprensión auditiva (“The listening skill”)

La comprensión oral o auditiva, es una destreza lingüística que facilita la comprensión e interpretación del discurso oral. Es un proceso mental invisible, que permite diferenciar entre los distintos sonidos, comprender el vocabulario y la estructura gramatical,

reconocer el énfasis y el propósito comunicativo, y retener e interpretar todo dentro de las interacciones comunicativas en el contexto inmediato y el contexto socio-cultural (Wipf, 1984). En la comprensión auditiva intervienen procesos lingüísticos complejos que incluyen la interpretación del discurso a partir de la decodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras) hasta la interpretación y valoración personal del oyente (Chandía, 2015).

De acuerdo con Rost (2002) es un proceso activo y complejo mediante el cual se recibe información de un emisor (orientación receptiva), se asimila, construye y representa el significado (orientación constructiva), se negocia el significado con el emisor y se responde (orientación colaborativa), logrando crear significados por medio de la imaginación, participación y empatía (orientación transformativa). Este proceso permite identificar mensajes, interpretar significados de lo que escucha, a partir de lo que le resulta conocido por oyente.

El logro de la comprensión auditiva exige que los hablantes ejerciten y pongan en práctica numerosas microdestrezas que permiten discriminar entre los diversos sonidos, comprender el vocabulario, las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención de los mensajes y retener e interpretar información (Wipf, 1984), citado por Córdova, Coto y Ramírez, 2005). Cassany (1996), citado por Pueyo (2009) y Baque (2011), plantea que la comprensión oral exige desarrollar las siguientes microdestrezas: Reconocer fonemas, morfemas y palabras; seleccionar palabras de un discurso; interpretar el contenido de un discurso, su intención y propósito; comprender la estructura y organización del discurso; anticipar un tema, lo que se va a decir; inferir y retener

palabras, frases e ideas de los discursos orales. Son estas destrezas las que se ponen en práctica al momento de escuchar.

d) La expresión oral (“The speaking skill”)

La producción o expresión oral es la destreza lingüística que permite producir por sí mismo textos orales que reflejen la forma de pensar o de sentir de la persona. Se reconoce como un proceso interactivo que ayuda a construir un significado por medio del procesamiento de la información, produciendo y recibiendo información (Brow y Yule, 1983). Esta destreza hace posible articular oraciones en lo abstracto, producto de una circunstancia o momento determinado; permite integrar adecuadamente y con sentido diversos mensajes, de acuerdo al propósito y contexto de una conversación (Bygates, 1991).

La expresión oral representa la forma de como las personas se comunican sin barreras, expresando sus ideas a otras personas. En consecuencia, es un proceso que implica el uso de la palabra para manifestar ideas, sentimientos emociones a través de frases ensambladas correctamente con coherencia y adecuada entonación. Su práctica requiere del conocimiento de herramientas propias del lenguaje: Vocabulario, pronunciación y gramática, para lograr expresarse de manera clara y fluida.

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (s/f) comprender las microdestrezas siguientes: “Saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no”. Además tiene propiedades o cualidades como: a) La pronunciación, b) la fluidez, c) el vocabulario, d) la precisión.

Es la habilidad que más dificultad tiene para los aprendices de inglés debido a las diferencias en la pronunciación de los diferentes fonemas de la lengua meta y los temores que produce al no ser entendidos al momento de comunicarse (Chandía, 2015).

2.3 Hipótesis

2.3.1 Hipótesis general

La actitud hacia el aprendizaje del inglés que tienen los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-Piura es negativa.

2.3.2 Hipótesis específicas

- a) El nivel de actitud hacia la comprensión de textos escritos del idioma inglés que tienen los estudiantes, es negativo.
- b) El nivel de actitud hacia la producción de textos escritos del idioma inglés que tienen los estudiantes, es negativo.
- c) El nivel de actitud hacia la comprensión de textos orales del idioma inglés que tienen los estudiantes, es negativo.
- d) El nivel de actitud hacia la producción de textos orales del idioma inglés que tienen los estudiantes, es negativo.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

La investigación, de acuerdo al carácter de su medida es cuantitativa y, según su nivel de profundidad, descriptiva (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005). Es cuantitativa porque midió de manera sistemática y objetiva la variable actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés a través de una escala de medida, procesando los resultados a través de mediciones estadísticas. Es descriptiva, porque midió el nivel de actitud de una muestra de estudiantes matriculados en el curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH Católica Piura, destacando las características en las cuatro destrezas que conforman la competencia inherente al aprendizaje del idioma inglés, articulando los componentes cognitivo, afectivo y conativo-conductual de las actitudes.

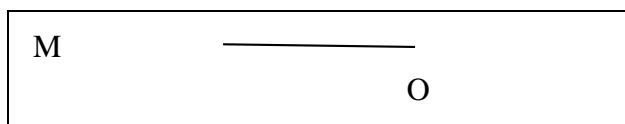
Una investigación de enfoque cuantitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 80), parte de una idea, de la que se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco teórico [...] se miden las variables en un determinado contexto, se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos y se establecen una serie de conclusiones. Asimismo, explican que una investigación es descriptiva porque destaca las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis, su propósito es medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas.

3.2 Nivel de investigación

El nivel de investigación –de acuerdo a la tipología de Supo (2014)- es descriptivo-explicativo, dado que su propósito central ha sido describir y explicar las características que presentan las actitudes de los estudiantes en las tres dimensiones que las conforman y considerando cuatro indicadores.

3.3 Diseño de la investigación

El diseño de investigación que orientó la observación y medición de la variable es el diseño no experimental de corte transversal o transeccional denominado: descriptivo simple, el mismo que se representa de la siguiente manera:



En el diagrama:

M : Representa la muestra de estudiantes matriculados en el curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH Católica, filial Piura.

O : Representa la observación y medición de la variable: Actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.

Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, su propósito es describir variables o analizar su incidencia o interrelación. Es dentro de este grupo que se ubican los diseños descriptivos, que describen una o más variables en un grupo de personas, objetos, situaciones, contextos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.4 Universo y muestra

La población estuvo conformada por 432 estudiantes que se encuentran matriculados durante el ciclo académico 2018-I en el en el Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Piura. Los mencionados estudiantes se distribuyen de la siguiente manera:

Cursos	Inglés Básico	Inglés Intermedio	Inglés Avanzado	Total
Población	197	235	00	432

Fuente : Base de datos del Centro de Idiomas de la ULADECH Católica-Piura, 2018.

3.4.1 Muestra

La muestra se determinó por muestreo no probabilístico, asumiendo el tipo denominado: Intencional o por conveniencia. De acuerdo a las características de la población, la investigadora tomó la decisión de tomar en cuenta a toda la población, sin considerar tamaño muestral. En consecuencia, la muestra quedó conformada de la siguiente manera:

Facultades	Ingeniería	Ciencias de la Salud	Ciencias Contables, Financieras y Administrativas	Derecho y Ciencia Política	Humanidades	Total
Población	45	62	51	31	08	197

Fuente : Base de datos del Centro de Idiomas de la ULADECH Católica-Piura, 2018.

3.5 Definición y operacionalización de variables

3.5.1 Variables

Actitudes hacia el aprendizaje del inglés

Es la predisposición del estudiante para responder de manera favorable o desfavorable ante un determinado objeto (Alemany y Lara, 2010), en el caso de la investigación ese objeto es el aprendizaje del idioma inglés. En consecuencia, se asume como la valoración, aprecio y gusto por el inglés que tiene el estudiante (Palacios, Arias y Arias, 2014).

3.5.2 Operacionalización de variables

Variables	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos	
Vi Actitudes hacia el aprendizaje del inglés	Es la predisposición que tienen los estudiantes matriculados en el curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH Piura para aceptar y asumir el estudio y aprendizaje del inglés como idioma extranjero, considerando las cuatro destrezas de la competencia del idioma y los componentes de las actitudes.	Actitud hacia la comprensión de textos escritos	Componente cognitivo de la actitud	Lo que piensa sobre: Destreza en sí, desempeño de estudiantes, desempeño docente y valor de destreza. (Ítems: 1,2,3,4)	Escala de medida	
			Componente afectivo de la actitud	Lo que siente sobre: Destreza en sí, desempeño de estudiantes, desempeño docente y valor de destreza. (Ítems: 5,6,7,8)		
			Componente conativo o conductual de la actitud	Lo que hace sobre: Destreza en sí, desempeño de estudiantes, desempeño docente y valor de destreza. (Ítems: 9,10,11,12)		
		Actitud hacia la producción de textos escritos	Componente cognitivo de la actitud	Lo que piensa sobre: Destreza en sí, desempeño de estudiantes, desempeño docente y valor de destreza. (Ítems: 13,14,15,16)		Escala de medida
			Componente afectivo de la actitud	Lo que siente sobre: Destreza en sí, desempeño de estudiantes,		

				desempeño docente y valor de destreza. (Ítems: 17,18,19,20)	
			Componente conativo o conductual de la actitud	Lo que hace sobre: Destreza en sí, desempeño de estudiantes, desempeño docente y valor de destreza. (Ítems: 21,22,23,24)	
		Actitud hacia la comprensión de textos orales	Componente cognitivo de la actitud	Lo que piensa sobre: Destreza en sí, desempeño de estudiantes, desempeño docente y valor de destreza. (Ítems: 25,26,27,28)	Escala de medida
			Componente afectivo de la actitud	Lo que siente sobre: Destreza en sí, desempeño de estudiantes, desempeño docente y valor de destreza. (Ítems: 29,30,31,32)	
			Componente conativo o conductual de la actitud	Lo que hace sobre: Destreza en sí, desempeño de estudiantes, desempeño docente y valor de destreza. (Ítems: 33,34,35,36)	
		Actitud hacia la producción de textos orales	Componente cognitivo de la actitud	Lo que piensa sobre: Destreza en sí, desempeño de estudiantes, desempeño docente y valor de destreza. (Ítems: 37,38,39,40)	Escala de medida
			Componente afectivo de la actitud	Lo que siente sobre: Destreza en sí, desempeño de estudiantes, desempeño	

				docente y valor de destreza. (Ítems: 41,42,43,44)	
			Componente conativo o conductual de la actitud	Lo que hace sobre: Destreza en sí, desempeño de estudiantes, desempeño docente y valor de destreza. (Ítems: 45,46,47,48)	

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos sobre la variable: Actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés se realizó utilizando como técnica la observación sistemática y como instrumento una escala de medida.

La escala de medida de la actitud hacia el aprendizaje del inglés: Se diseñó una escala tipo Likert para medir la actitud de los estudiantes, la misma que consideró cuatro dimensiones: Actitud frente a la comprensión escrita y oral; actitud frente a la producción de textos escritos y orales. En cada dimensión se midió el componente cognitivo, afectivo y conativo-conductual frente a la destreza en sí, desempeño del estudiante, el desempeño del docente y la utilidad o valor de la destreza. El referido instrumento estuvo conformado por 48 ítems de escala ordinal que consideró como opciones de respuesta: Totalmente de desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

3.6.1 Validación

La validez de la escala de medida se determinó a través de la validación de contenido, mediante el procedimiento denominado juicio de experto. Para ello, se sometió a la revisión y evaluación del Docente Tutor Investigador de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, quien revisó y evaluó su pertinencia, coherencia, congruencia,

objetividad, consistencia, redacción, etcétera a través de la ficha de validación propuesta por Zapata (2016) (Ver anexos).

El resultado determinó que la escala de medida tiene un alto nivel de validez (0,96), lo que significa que si está diseñado para medir el nivel de actitud de los estudiantes frente al aprendizaje del idioma inglés.

3.6.2 Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento se determinó a través de la prueba estadística denominada: Alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos fueron:

Instrumento	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos	N° de elementos
Escala de medida	,847	,834	48

De acuerdo a lo expuesto en la tabla, el instrumento resulta confiable, de acuerdo a los criterios propuestos por George y Mallery (2003) la escala de medida tiene una buena confiabilidad, lo que significa que da la seguridad y confianza para medir la actitud frente al aprendizaje del idioma inglés.

3.6.3 Evaluación

De manera general, el instrumento se procesó con el siguiente baremo.

Dimensiones e indicadores	Ítems	Positiva	Promedio	Negativa
1. Actitud comprensión de textos escritos	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
a) Comp. Cognitivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
b) Comp. Afectivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
c) Comp. Conductual	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
2. Actitud producción de textos escritos	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60

a)	Comp. Cognitivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
b)	Comp. Afectivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
c)	Comp. Conductual	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
3.	Actitud comprensión de textos orales	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
a)	Comp. Cognitivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
b)	Comp. Afectivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
c)	Comp. Conductual	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
4.	Actitud producción de textos orales	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
a)	Comp. Cognitivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
b)	Comp. Afectivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
c)	Comp. Conductual	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
	Actitud aprendizaje del inglés	48	48 a 111	112 a 176	177 a 240
a)	Comp. Cognitivo	16	16 a 37	38 a 58	59 a 80
b)	Comp. Afectivo	16	16 a 37	38 a 58	59 a 80
c)	Comp. Conductual	16	16 a 37	38 a 58	59 a 80

3.7 Procedimiento de análisis e interpretación de datos

El análisis de datos se realizó utilizando el software estadístico SPSS, tomando en cuenta el procedimiento que se detalla a continuación:

- a) *Elaboración de base datos:* Se diseñó una vista de variables y una vista de datos para registrar el conteo de respuestas dadas por los estudiantes a través de la escala de medida de la actitud hacia el inglés, la misma que permitió agrupar los datos y recodificar de acuerdo a los objetivos.
- b) *Tabulación:* Se organizó los resultados en tablas de distribución de frecuencias absolutas y relativas, de acuerdo a los objetivos de investigación.
- c) *Graficación:* Se diseñó gráficos de columnas de las frecuencias relativas, para destacar los resultados de investigación de acuerdo a las tablas elaboradas.

d) *Análisis estadístico*: Se realizó el análisis estadístico, calculando las medidas de estadística descriptiva (media aritmética, moda según corresponda) y otras medidas que sean necesarias en la presentación de resultados.

e) *Interpretación*: Se realizó la interpretación de los resultados más significativos presentados en las tablas y gráficos, describiéndolos y argumentándolos con profundidad.

3.8 Matriz de consistencia

Título: Actitudes frente al aprendizaje del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-Piura, 2018.

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología	Población
¿Cuáles son las actitudes hacia al aprendizaje del inglés que tienen los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-Piura, 2018?	<p>O. General</p> <p>Determinar las actitudes hacia al aprendizaje del inglés que tienen los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-Piura, 2018.</p>	<p>H. General</p> <p>Las actitudes hacia el aprendizaje del inglés que tienen los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-Piura son negativas.</p>	Vi. Actitudes hacia al aprendizaje del inglés	<p>Tipo de investigación: Cuantitativa, descriptiva</p> <p>Nivel de investigación: Descriptivo</p> <p>Diseño de investigación: Transversal, descriptivo simple.</p>	La población está representada por la totalidad de estudiantes matriculados en el curso de Inglés Básico durante el ciclo académico 2018-I, en el Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Piura.
	<p>O. Específicos</p> <p>a) Identificar el nivel de actitudes hacia la comprensión de textos escritos del idioma inglés que tienen los estudiantes.</p> <p>b) Diagnosticar el nivel de actitudes hacia la producción de textos escritos del idioma inglés que tienen los estudiantes.</p>	<p>H. Específicas</p> <p>a) El nivel de actitudes hacia la comprensión de textos escritos del idioma inglés que tienen los estudiantes, es negativo.</p> <p>b) El nivel de actitudes hacia la producción de textos escritos del idioma inglés que tienen los estudiantes, es negativo.</p> <p>c) El nivel de actitudes hacia la comprensión de</p>			

	<p>c) Identificar el nivel de actitudes hacia la comprensión de textos orales del idioma inglés que tienen los estudiantes.</p> <p>d) Diagnosticar el nivel de actitudes hacia la producción de textos orales del idioma inglés que tienen los estudiantes.</p>	<p>textos orales del idioma inglés que tienen los estudiantes, es negativo.</p> <p>d) El nivel de actitudes hacia la producción de textos orales del idioma inglés que tienen los estudiantes, es negativo.</p>			
--	---	---	--	--	--

3.9 Principios éticos

De acuerdo al Código de Ética de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (2016), se tomarán en cuenta los siguientes principios éticos:

- a) Protección y respeto a los estudiantes participantes, lo que exige cuidar su integridad durante el proceso de desarrollo de investigación, respetando su privacidad, identidad, características y ritmos de aprendizaje;
- b) Beneficencia y no maleficencia, porque la investigación se realizará pensando en los beneficios que tendrán los estudiantes, sin producirles daño alguno;
- c) Justicia, porque se incluyera a todos los estudiantes en la experiencia de investigación, sin distinción alguna, a todos se les tratará igual;
- d) Objetividad y rigor, porque la investigación se realizará atendiendo a criterios de rigor científico y metodológico, respetando las normas establecidas para la recolección, sistematización y difusión de la información.

IV. RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos

La investigación se desarrolló con 197 estudiantes universitarios matriculados durante el ciclo académico 2018-0 en el curso de Inglés Básico en el Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Piura. Su propósito fue caracterizar sus actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés en cada una de sus destrezas: Actitudes hacia la comprensión y producción escrita y actitudes hacia la comprensión y producción oral, considerando las tres dimensiones de una actitud: Cognitiva (¿Qué piensan?), afectiva (¿Qué sienten?) y conductual (¿Qué hacen?), además de los cuatro indicadores que se consideran claves en el aprendizaje de cada una de las destrezas: Actitud hacia la destreza en sí, actitud hacia el desempeño de los estudiantes, actitud hacia el desempeño del docente y actitud hacia el valor del idioma.

Se formularon cuatro objetivos específicos y uno general, cuyos resultados se presentan a continuación

a) **Actitud de los estudiantes hacia la comprensión de textos escritos del idioma inglés**

En el objetivo específico 1 se midió la actitud de los estudiantes hacia la comprensión de textos escritos (Reading), obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 1: Nivel de actitud hacia la comprensión de textos escritos del idioma inglés, según ítems

Ítems		Negativa	Promedio	Positiva	Total
a) Cree que lectura de textos en inglés es muy complicado	n	128	30	39	197
	%	65,0	15,2	19,8	100,0
	n	113	64	20	197

b)	Piensa que su desempeño en la lectura de textos en inglés es deficiente	%	57,4	32,5	10,2	100,0
c)	Cree que el docente es exigente en la lectura de textos en inglés	n	125	29	43	197
		%	63,5	14,7	21,8	100,0
d)	Piensa que la lectura de textos en inglés es importante para su carrera	n	42	127	28	197
		%	21,3	64,5	14,2	100,0
e)	Siente decepción al no poder leer textos en inglés	n	58	96	43	197
		%	29,4	48,7	21,8	100,0
f)	Se disgusta cuando no comprende lo que lee en inglés	n	141	25	31	197
		%	71,6	12,7	15,7	100,0
g)	Siente temor cuando el docente pide leer en inglés	n	133	35	29	197
		%	67,5	17,8	14,7	100,0
h)	Disfruta lectura de textos en inglés por ser importante para su profesión	n	49	126	22	197
		%	24,9	64,0	11,2	100,0
i)	Evita leer textos en inglés porque se equivoca	n	116	39	42	197
		%	58,9	19,8	21,3	100,0
j)	Se aburre y desanima cuando hace tareas sobre lectura en inglés	n	61	106	30	197
		%	31,0	53,8	15,2	100,0
k)	Rechaza y evade al docente cuando pide leer textos en inglés	n	118	65	14	197
		%	59,9	33,0	7,1	100,0
l)	Se esfuerza por comprender textos escritos en inglés	n	154	31	12	197
		%	78,2	15,7	6,1	100,0
Promedio		%	52,4	32,7	14,9	

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

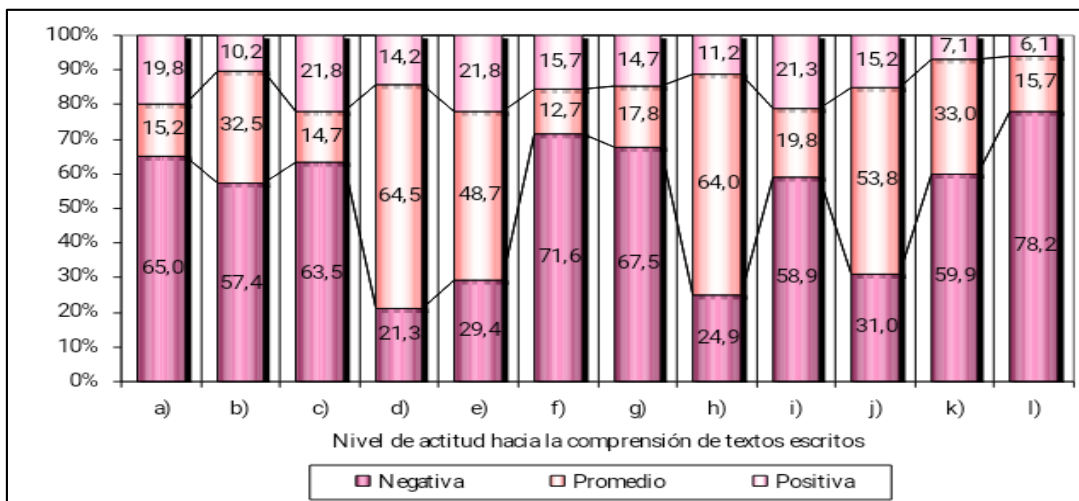


Figura 1: Nivel de actitud hacia la comprensión de textos escritos del idioma inglés, según ítems

Interpretación

En los resultados, se distingue que un poco más de la mitad de estudiantes (52,4% en promedio) tiene una actitud negativa hacia la lectura y comprensión de textos escritos, notándose que es mayor la actitud negativa: En la dimensión cognitiva, creen que la lectura de textos en inglés es complicada (65,0%) y que el docente les exige demasiado (63,5%); en la dimensión afectiva, sienten disgusto cuando no comprenden lo que leen (71,6%) y siente temor cuando se les pide leer algún texto (67,5%); en la dimensión conductual, rechazan y evaden al docente cuando les pide leer (59,9%) y evitan leer porque se equivocan (58,9%). Asimismo, se identifica que los estudiantes tienen una percepción negativa respecto a su desempeño frente a la lectura de texto, así como al desempeño de los docentes, producto de su actitud negativa frente a la destreza, situación que repercute sobre sus resultados en el aprendizaje.

Tabla 2: Nivel de actitud hacia la comprensión de textos escritos, según dimensión

Indicadores/dimensión	F	Negativa	Promedio	Positiva	Total
a) Dimensión cognitiva	n	102	63	32	197
	%	51,8	32,0	16,2	100,0
b) Dimensión afectiva	n	95	71	31	197
	%	48,2	36,0	15,7	100,0
c) Dimensión conductual	n	112	61	24	197
	%	56,9	31,0	12,2	100,0
Promedio	n	103	65	29	197
Actitud hacia la comp. textos escritos	%	52,3	33,0	14,7	100,0

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

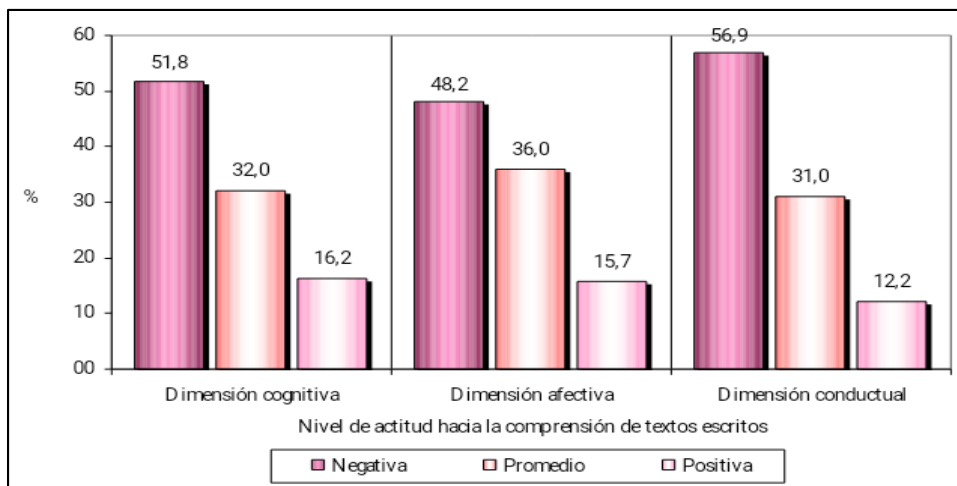


Figura 2: Nivel de actitud hacia la comprensión de textos escritos, según dimensión

Interpretación

En los resultados se observa que un porcentaje considerable (52,3% en promedio) tiene una actitud negativa hacia la comprensión de textos escritos en inglés según sus dimensiones, otro porcentaje la califica como promedio (33,0%), siendo más crítico en lo que hacen (56,9%) y en lo piensan (51,8%) al momento de leer textos en inglés.

Tabla 3: Nivel de actitudes hacia la comprensión de textos escritos, según indicadores de la actitud

Indicadores/dimensión	F	Negativa	Promedio	Positiva	Total
a) Actitud hacia la destreza en sí	n	101	55	41	197
	%	51,3	27,9	20,8	100,0
b) Actitud hacia el desempeño del estudiante	n	105	65	27	197
	%	53,3	33,0	13,7	100,0
c) Actitud hacia el desempeño del docente	n	125	43	29	197
	%	63,5	21,8	14,7	100,0
d) Actitud hacia el valor de la destreza	n	82	95	20	197
	%	41,6	48,2	10,2	100,0
Promedio	n	103	65	29	197
Actitud hacia la comp. de textos escritos	%	52,3	33,0	14,7	100,0

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

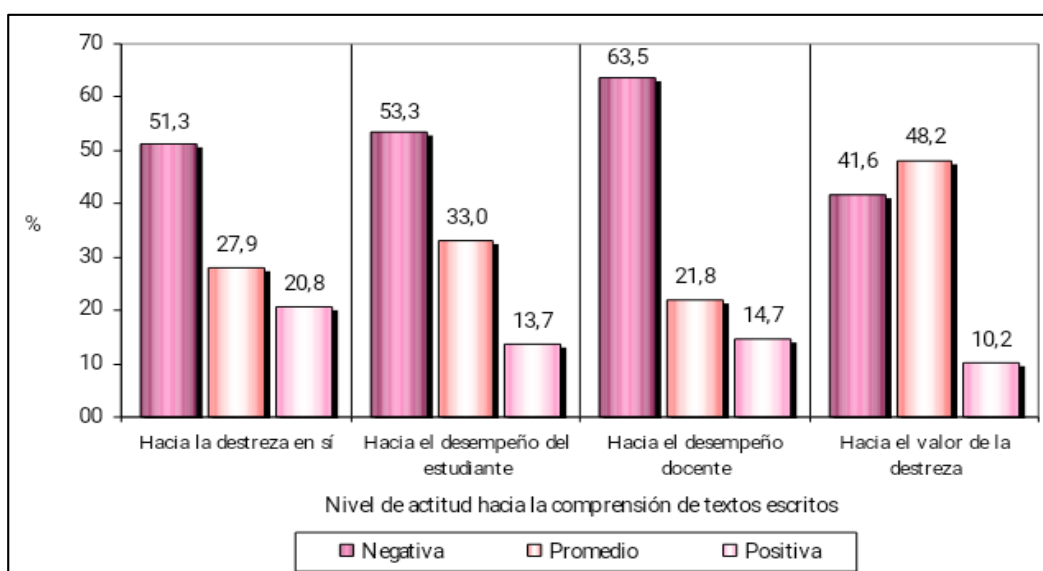


Figura 3: Nivel de actitudes hacia la comprensión de textos escritos, según indicadores de la actitud Interpretación

En los resultados, se lee que un 52,3% tiene una actitud negativa hacia la comprensión de textos escritos, según indicadores, observándose que su actitud es más negativa hacia el desempeño docente (63,5%) y hacia el desempeño del estudiante (53,3%). Se corrobora, que desde sus indicadores, la actitud hacia la lectura de textos también es negativa.

b) Actitud de los estudiantes hacia la producción de textos escritos del idioma inglés

En el objetivo específico 2 se midió la actitud de los estudiantes hacia la producción de textos escritos (Writing), encontrándose los resultados que se exponen a continuación:

Tabla 4: Nivel de actitud hacia la producción de textos escritos del idioma inglés, según ítems

Ítems		Negativa	Promedio	Positiva	Total
a) Cree que producción de textos escritos en inglés es muy complicado	n	117	28	52	197
	%	59,4	14,2	26,4	100,0
b) Piensa que su desempeño en la producción de textos escritos en inglés es deficiente	n	120	41	36	197
	%	60,9	20,8	18,3	100,0

c) Cree que el docente es exigente en la producción de textos escritos en inglés	n	129	51	17	197
	%	65,5	25,9	8,6	100,0
d) Piensa que la producción de textos escritos en inglés es importante para su carrera	n	135	34	28	197
	%	68,5	17,3	14,2	100,0
e) Siente decepción al no poder producir textos escritos en inglés	n	120	50	27	197
	%	60,9	25,4	13,7	100,0
f) Se disgusta cuando no produce textos escritos en inglés	n	118	38	41	197
	%	59,9	19,3	20,8	100,0
g) Siente temor cuando el docente pide producir textos escritos en inglés	n	141	35	21	197
	%	71,6	17,8	10,7	100,0
h) Disfruta producir textos escritos en inglés por ser importante para su profesión	n	119	31	47	197
	%	60,4	15,7	23,9	100,0
i) Evita escribir textos en inglés porque se equivoca	n	109	55	33	197
	%	55,3	27,9	16,8	100,0
j) Se aburre y desanima cuando hace tareas sobre escritura de textos en inglés	n	37	133	27	197
	%	18,8	67,5	13,7	100,0
k) Rechaza y evade al docente cuando pide producir textos escritos en inglés	n	61	126	10	197
	%	31,0	64,0	5,1	100,0
l) Se esfuerza por producir textos escritos en inglés	n	146	33	18	197
	%	74,1	16,8	9,1	100,0
Promedio	%	57,2	27,7	15,1	

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

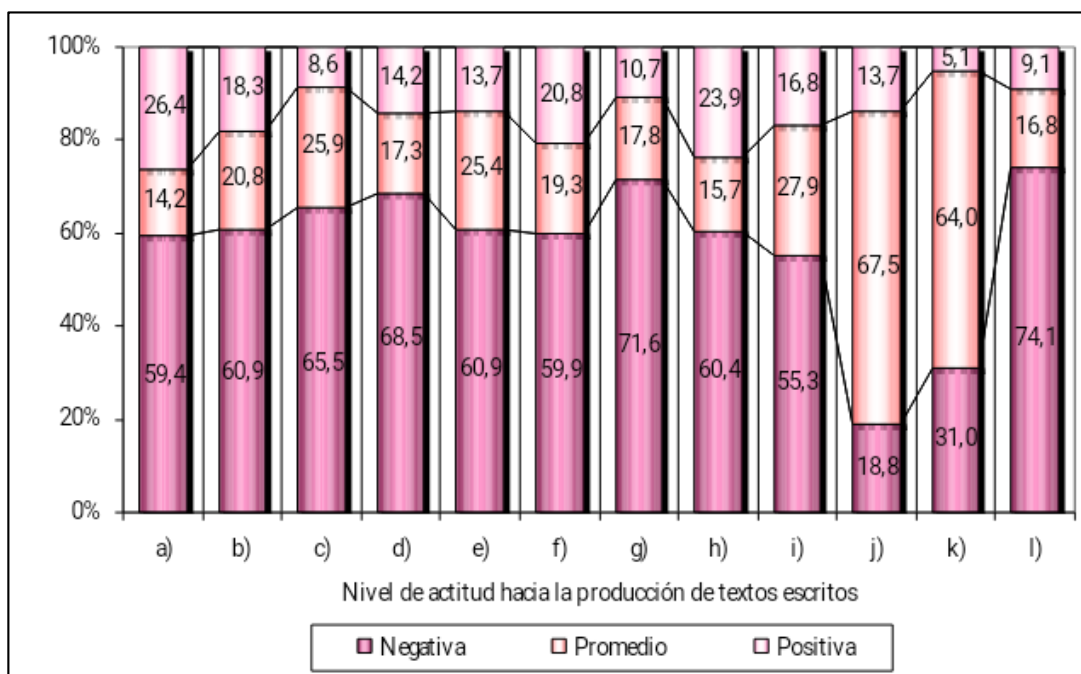


Figura 4: Nivel de actitud hacia la producción de textos escritos del idioma inglés, según ítems

Interpretación

En los resultados se constata que más de la mitad de estudiantes (57,2%) manifiesta una actitud negativa hacia la producción de textos escritos en inglés. En la dimensión cognitiva su actitud es más negativa en la valoración de la destreza (68,5%) y frente a la exigencia del docente (65,5%); en la dimensión afectiva, sienten temor cuando el docente les exige escribir textos (71,6%) y decepción cuando no logran producir textos escritos (60,9%); en la dimensión conductual, los estudiantes evitan escribir textos porque consideran que se equivocan (55,3%) y rechazan y evaden al docente cuando les pide escribir textos (31,0%). De acuerdo a los resultados, se establece que la mayoría de estudiantes tiene una disposición negativa hacia la destreza de producir textos, a pesar que si existe un porcentaje que considera que si es fácil escribir textos (26,4%), que disfruta producir textos (23,9%) y que escribe aunque se equivoque (16,8%).

Tabla 5: Nivel de actitudes hacia la producción de textos escritos, según dimensión de la actitud

Indicadores/dimensión	F	Negativa	Promedio	Positiva	Total
a) Dimensión cognitiva	n	125	39	33	197
	%	63,5	19,8	16,8	100,0
b) Dimensión afectiva	n	124	39	34	197
	%	62,9	19,8	17,3	100,0
c) Dimensión conductual	n	88	87	22	197
	%	44,7	44,2	11,2	100,0
Promedio	n	113	55	29	197
Actitud hacia la prod. de textos escritos	%	57,4	27,9	14,7	100,0

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

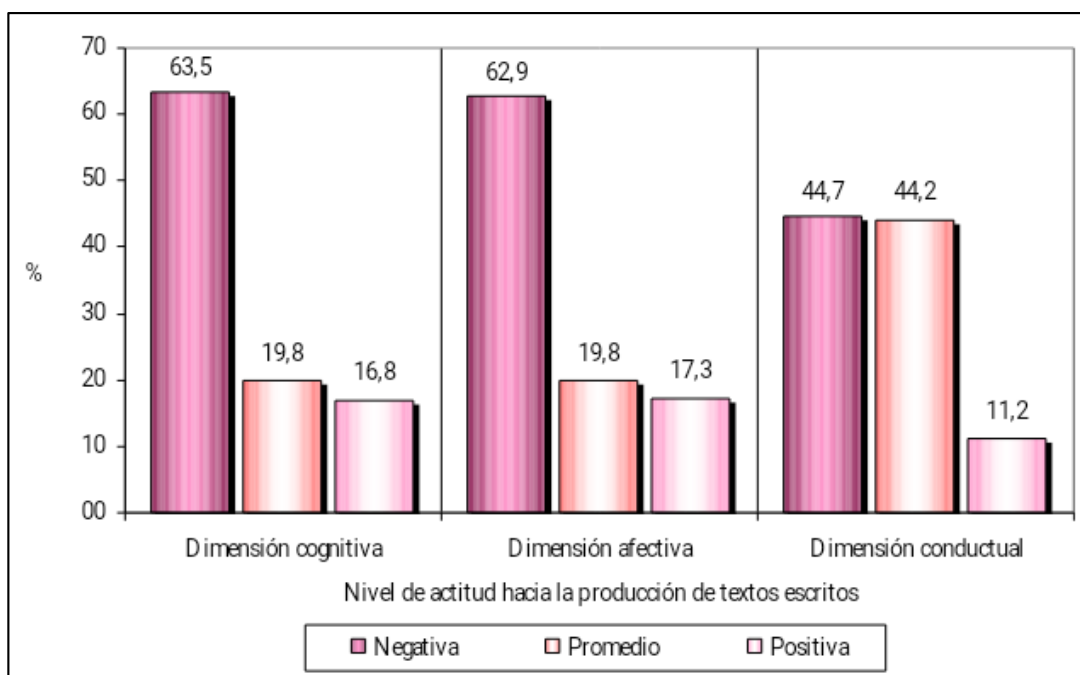


Figura 5: Nivel de actitudes hacia la producción de textos escritos, según dimensión de la actitud

Interpretación

En los resultados, se identifica de acuerdo a las dimensiones de la actitud, que el 57,4% tiene una actitud negativa hacia la producción de textos en inglés, sobre todo en lo que piensan (63,5%) y en lo que sienten (62,9%); otro porcentaje considerable tiene una actitud promedio (27,9%). En consecuencia, se ratifica que un significativo porcentaje de estudiantes tiene aversión a escribir textos en inglés.

Tabla 6: Nivel de actitudes hacia la producción de textos escritos, según indicadores de la actitud

Indicadores/dimensión	F	Negativa	Promedio	Positiva	Total
a) Actitud hacia la destreza en sí	n	116	44	37	197
	%	58,9	22,3	18,8	100,0
b) Actitud hacia el desempeño del estudiante	N	92	71	34	197
	%	46,7	36,0	17,3	100,0
c) Actitud hacia el desempeño del docente	N	110	71	16	197
	%	55,8	36,0	8,1	100,0
d) Actitud hacia el valor de la destreza	N	133	33	31	197
	%	67,5	16,8	15,7	100,0
Promedio	N	113	55	29	197
Actitud hacia la prod. de textos escritos	%	57,4	27,9	14,7	100,0

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

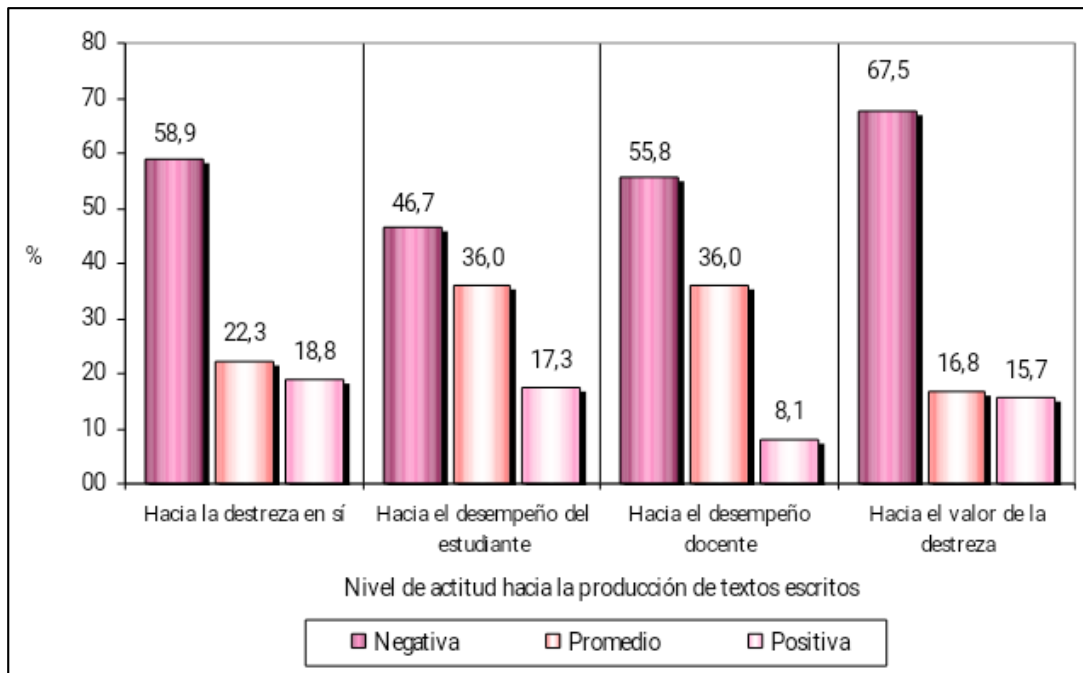


Figura 6: Nivel de actitudes hacia la producción de textos escritos, según indicadores de la actitud

Interpretación

En los resultados se percibe que la actitud hacia la destreza de escribir, según indicador es negativa (57,4%), siendo más predominante esta negatividad en su actitud hacia el valor de la destreza (67,5%) y hacia la destreza en sí (58,9%), lo que demuestra que consideran poco importante escribir en inglés y sienten cierto rechazo hacia la escritura o producción de textos.

c) Actitud de los estudiantes hacia la comprensión de textos orales del idioma inglés

En el objetivo específico 3 se midió el nivel de actitud de los estudiantes hacia la comprensión de textos orales (Listening), es decir, su disposición hacia escuchar y comprender. Los resultados se presentan a través de las tablas y gráficos de frecuencias siguientes.

Tabla 7: Nivel de actitud hacia la comprensión de textos orales del idioma inglés, según ítems

Ítems		Negativa	Promedio	Positiva	Total
a)	Cree que comprensión de textos orales en inglés es muy complicado	n 127 % 64,5	56 28,4	14 7,1	197 100,0
b)	Piensa que su desempeño en la comprensión de textos orales en inglés es deficiente	n 130 % 66,0	30 15,2	37 18,8	197 100,0
c)	Cree que el docente es exigente en la comprensión de textos orales en inglés	n 122 % 61,9	55 27,9	20 10,2	197 100,0
d)	Piensa que la comprensión de textos orales en inglés es importante para su carrera	n 149 % 75,6	29 14,7	19 9,6	197 100,0
e)	Siente decepción al no poder comprender textos orales en inglés	n 29 % 14,7	159 80,7	9 4,6	197 100,0
f)	Se disgusta cuando no comprende textos orales en inglés	n 134 % 68,0	27 13,7	36 18,3	197 100,0
g)	Siente temor cuando el docente pide comprender textos orales en inglés	n 32 % 16,2	128 65,0	37 18,8	197 100,0
h)	Disfruta comprender textos orales en inglés por ser importante para su profesión	n 142 % 72,1	31 15,7	24 12,2	197 100,0
i)	Evita comprender textos orales en inglés porque se equivoca	n 137 % 69,5	42 21,3	18 9,1	197 100,0
j)	Se aburre y desanima cuando hace tareas sobre comprensión de textos orales en inglés	n 131 % 66,5	15 7,6	51 25,9	197 100,0
k)	Rechaza y evade al docente cuando pide comprender textos orales en inglés	n 140 % 71,1	22 11,2	35 17,8	197 100,0
l)	Se esfuerza por comprender textos orales en inglés	n 134 % 68,0	37 18,8	26 13,2	197 100,0
Promedio		% 59,5	26,7	13,8	

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

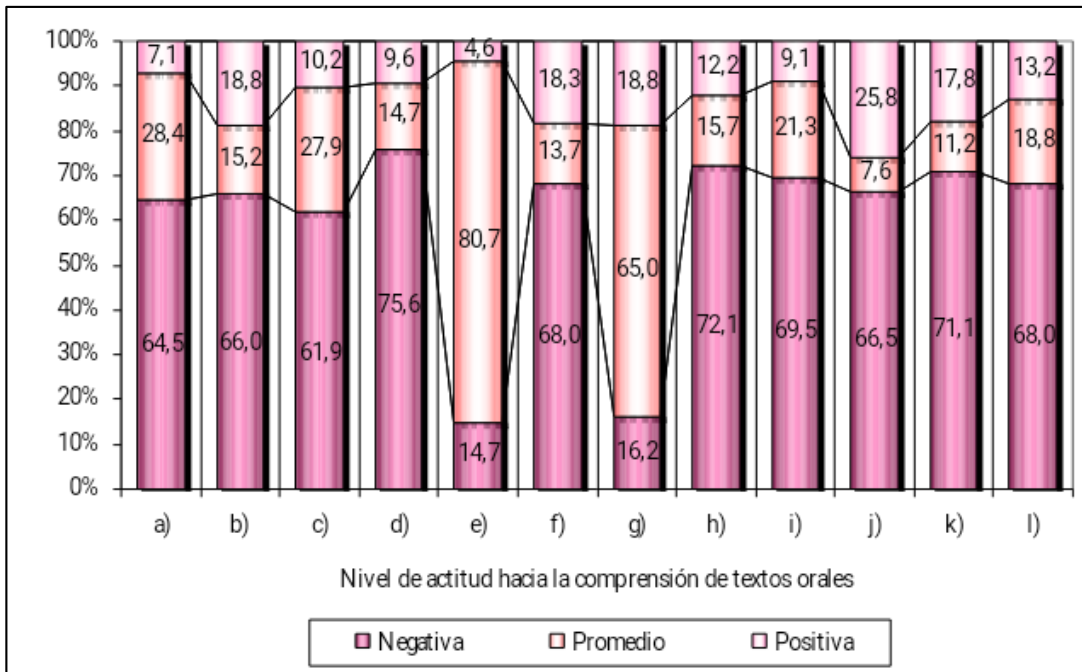


Figura 7: Nivel de actitud hacia la comprensión de textos orales del idioma inglés, según ítems

Interpretación

En los resultados, se identifica que un alto porcentaje de estudiantes (59,5%) tiene una actitud negativa cuando escuchan textos en inglés. En la dimensión cognitiva, piensan que comprender textos en inglés no es importante para su carrera (75,6%) y creen que su desempeño en la destreza es deficiente (66,0%); en la dimensión afectiva, no disfruta comprender textos orales (72,1%) y se disgusta cuando no comprende en diálogos o conversaciones (68,0%); en la dimensión conductual, el 71,1% rechaza y evade al docente cuando le pide comprender textos orales (71,1%) y evita escuchar textos orales porque se equivoca (69,5%). Se constata que esta destreza es mayor el porcentaje de aversión y rechazo y muy poco el porcentaje de estudiantes que sienten disposición por comprender textos orales (13,8% en promedio), lo que demuestra que esta destreza es la que consideran más difícil y por la que sienten frustración y desánimo.

Tabla 8: Nivel de actitudes hacia la comprensión de textos orales, según dimensión de la actitud

Indicadores/dimensión	F	Negativa	Promedio	Positiva	Total
a) Dimensión cognitiva	n	132	43	22	197
	%	67,0	21,8	11,2	100,0
b) Dimensión afectiva	n	84	86	27	197
	%	42,6	43,7	13,7	100,0
c) Dimensión conductual	n	136	29	32	197
	%	69,0	14,7	16,2	100,0
Promedio	n	117	53	27	197
Actitud hacia la comp. de textos orales	%	59,4	26,9	13,7	100,0

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

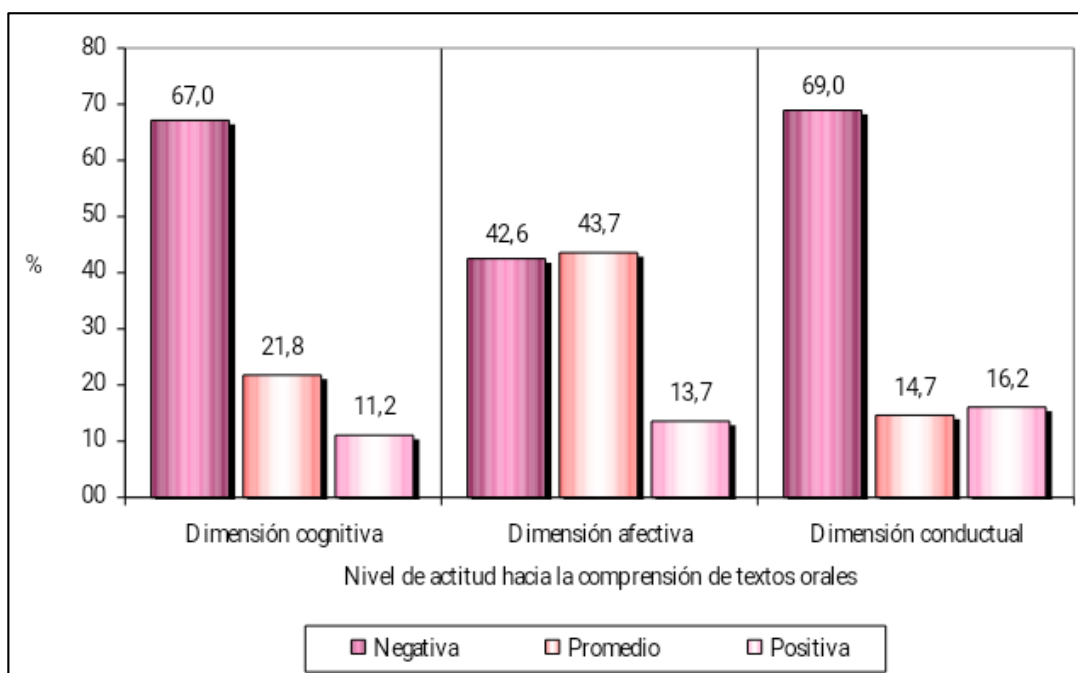


Figura 8: Nivel de actitudes hacia la comprensión de textos orales, según dimensión de la actitud

Interpretación

En los resultados previos se observa que en promedio hay un 59,4% de actitud negativa hacia la comprensión de textos orales, seguida de un 26,9% de actitud promedio. Los porcentajes más altos que reflejan actitud negativa se encuentran en la dimensión conductual (69,0%) y en la dimensión cognitiva (67,0%), es decir, su actitud está marcada por lo que piensan y hacen al momento de comprender textos orales.

Tabla 9: Nivel de actitud hacia la comprensión de textos orales, según indicadores de la actitud

Indicadores/dimensión	F	Negativa	Promedio	Positiva	Total
a) Actitud hacia la destreza en sí	n	98	86	13	197
	%	49,7	43,7	6,6	100,0
b) Actitud hacia el desempeño del estudiante	n	132	24	41	197
	%	67,0	12,2	20,8	100,0
c) Actitud hacia el desempeño del docente	n	98	68	31	197
	%	49,7	34,5	15,7	100,0
d) Actitud hacia el valor de la destreza	n	142	32	23	197
	%	72,1	16,2	11,7	100,0
Promedio	n	117	53	27	197
Actitud hacia la comp de textos orales	%	59,4	26,9	13,7	100,0

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

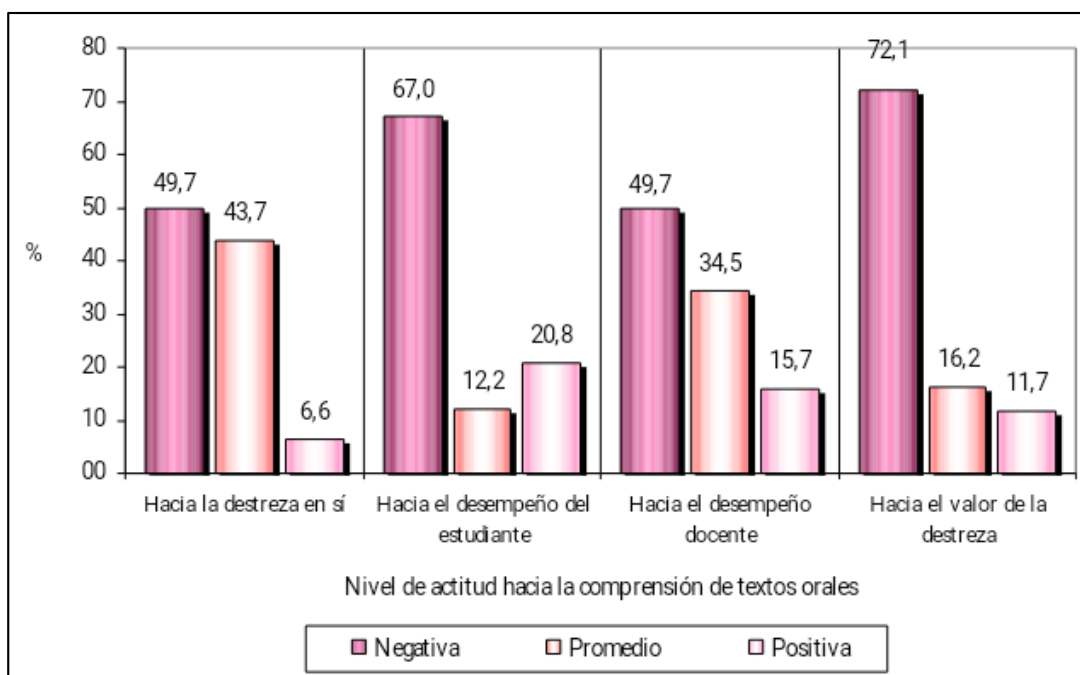


Figura 9: Nivel de actitud hacia la comprensión de textos orales, según indicadores de la actitud

Interpretación

En los resultados que anteceden se identifica que un 59,4% tiene una actitud negativa hacia la comprensión de textos orales, según los indicadores establecidos. Es más negativa en los indicadores: Actitud hacia el valor de la destreza (72,1%) y actitud hacia el desempeño del estudiante (67,0%). Por lo tanto, se constata existe un considerable grado de desidia hacia la destreza de escuchar y comprender en inglés.

d) Actitud de los estudiantes hacia la producción de textos orales del idioma inglés

En el objetivo específico 4, se midió la actitud de los estudiantes hacia la producción de textos orales (Speaking), consiguiendo los resultados que se presentan a continuación:

Tabla 10: Nivel de actitud hacia la producción de textos orales del idioma inglés, según ítems

Ítems		Negativa	Promedio	Positiva	Total
a) Cree que producción de textos orales en inglés es muy complicado	n	135	25	37	197
	%	68,5	12,7	18,8	100,0
b) Piensa que su desempeño en la producción de textos orales en inglés es deficiente	n	140	23	34	197
	%	71,1	11,7	17,3	100,0
c) Cree que el docente es exigente en la producción de textos orales en inglés	n	114	26	57	197
	%	57,9	13,2	28,9	100,0
d) Piensa que la producción de textos orales en inglés es importante para su carrera	n	159	26	12	197
	%	80,7	13,2	6,1	100,0
e) Siente decepción al no poder producir textos orales en inglés	n	137	52	8	197
	%	69,5	26,4	4,1	100,0
f) Se disgusta cuando no produce textos orales en inglés	n	117	32	48	197
	%	59,4	16,2	24,4	100,0
g) Siente temor cuando el docente pide expresarse oralmente en inglés	n	132	55	10	197
	%	67,0	27,9	5,1	100,0
h) Disfruta producir textos orales en inglés por ser importante para su profesión	n	156	29	12	197
	%	79,2	14,7	6,1	100,0
i) Evita expresarse oralmente en inglés porque se equivoca	n	126	55	16	197
	%	64,0	27,9	8,1	100,0
j) Se aburre y desanima cuando hace tareas sobre producción de textos orales en inglés	n	129	29	39	197
	%	65,5	14,7	19,8	100,0
k) Rechaza y evade al docente cuando pide producir textos orales en inglés	n	132	27	38	197
	%	67,0	13,7	19,3	100,0
l) Se esfuerza por producir textos orales en inglés	n	144	50	3	197
	%	73,1	25,4	1,5	100,0
Promedio	%	68,6	18,1	13,3	

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

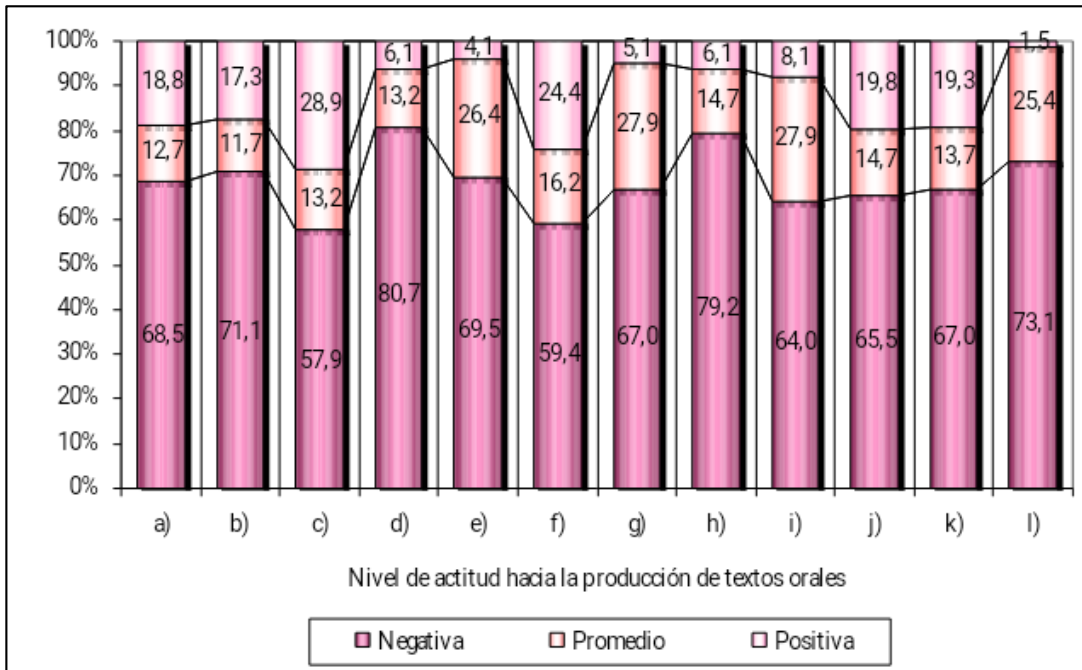


Figura 10: Nivel de actitud hacia la producción de textos orales del idioma inglés, según ítems

Interpretación

En el resultado, se corrobora que una mayoría significativa de estudiantes (68,6% en promedio) tiene una actitud negativa frente a la producción de textos orales. En la dimensión cognitiva, el 80,7% piensa que la producción de textos es no importante y el 71,1% asume que su desempeño al momento de hablar en inglés es deficiente; en la dimensión afectiva, el 79,2% no disfruta producir textos orales en inglés y el 69,5% siente decepción al no lograr hablar en inglés; en la dimensión conductual, el 73,1% hace poco por esforzarse por producir textos orales y el 67,0% rechaza y evade al docente cuando les pide hablar en inglés. Tal como se constata, la expresión oral, constituye la destreza más rechazada por los estudiantes, producto de su débil preparación en la misma, esto hace que no logren un desempeño eficiente al momento de hablar en el idioma inglés.

Tabla 11: Nivel de actitud hacia la producción de textos orales, según dimensión de la actitud

Indicadores/dimensión	F	Negativa	Promedio	Positiva	Total
a) Dimensión cognitiva	n	137	25	35	197
	%	69,5	12,7	17,8	100,0
b) Dimensión afectiva	n	136	42	19	197
	%	69,0	21,3	9,6	100,0
c) Dimensión conductual	n	133	40	24	197
	%	67,5	20,3	12,2	100,0
Promedio	n	135	36	26	197
Actitud hacia la prod. de textos orales	%	68,5	18,3	13,2	100,0

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

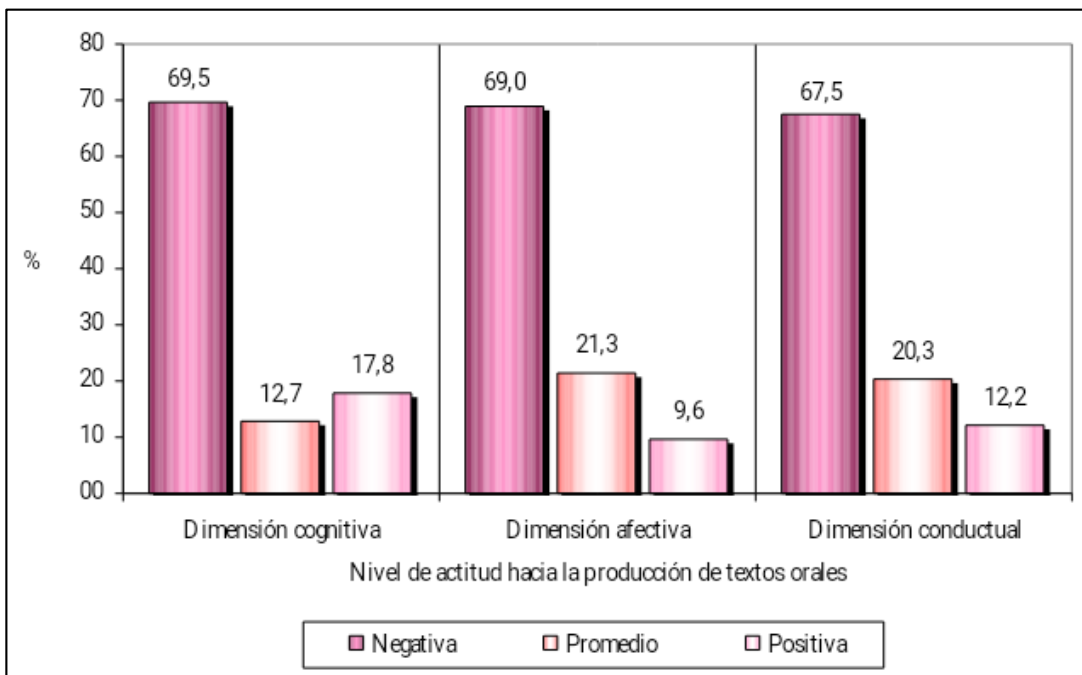


Figura 11: Nivel de actitud hacia la producción de textos orales, según dimensión de la actitud

Interpretación

En los resultados anteriores se observa que el 68,5% (en promedio) de los estudiantes tiene una actitud negativa frente a la destreza de producción de textos orales. Se destaca una actitud más negativa en la dimensión cognitiva (69,5%) y en la dimensión afectiva (69,0%), lo que significa que la manera de pensar y de sentir está incidiendo sobre la disposición que tienen los estudiantes para hablar en inglés.

Tabla 12: Nivel de actitud hacia la producción de textos orales, según indicadores de la actitud

Indicadores/dimensión	F	Negativa	Promedio	Positiva	Total
a) Actitud hacia la destreza en sí	n	133	44	20	197
	%	67,5	22,3	10,2	100,0
b) Actitud hacia el desempeño del estudiante	n	129	28	40	197
	%	65,5	14,2	20,3	100,0
c) Actitud hacia el desempeño del docente	n	126	36	35	197
	%	64,0	18,3	17,8	100,0
d) Actitud hacia el valor de la destreza	n	153	35	9	197
	%	77,7	17,8	4,6	100,0
Promedio	n	135	36	26	197
Actitud hacia la prod. de textos orales	%	68,5	18,3	13,2	100,0

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

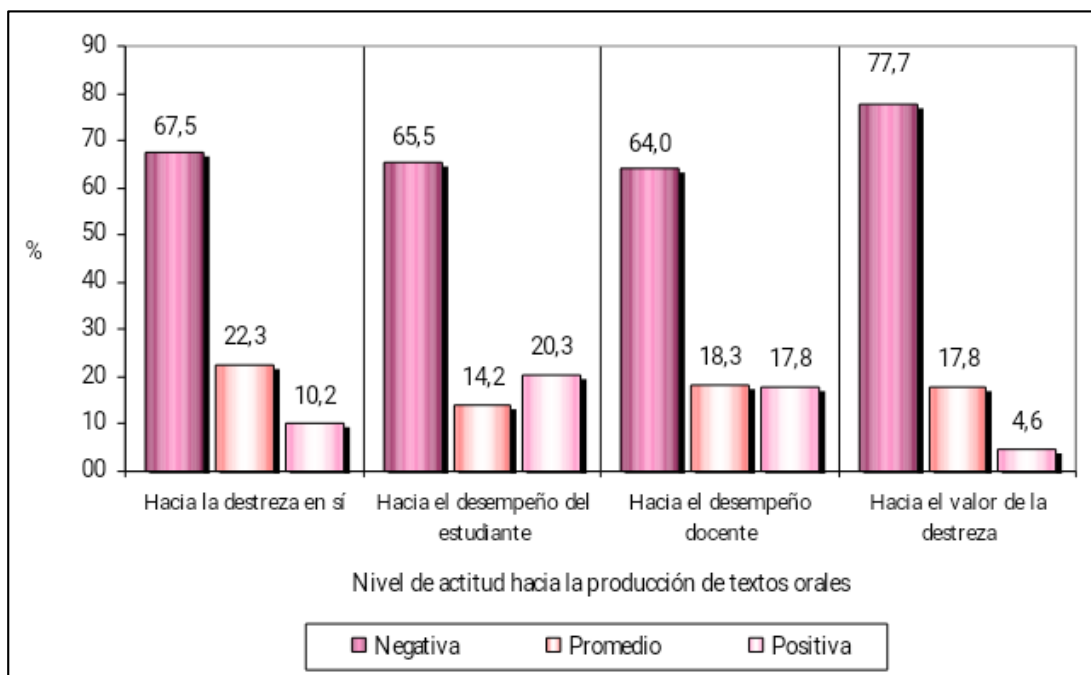


Figura 12: Nivel de actitud hacia la producción de textos orales, según indicadores de la actitud

Interpretación

En los resultados previos se detecta que más de la mitad de estudiantes (68,5%) tiene una actitud negativa hacia la expresión oral, según los indicadores de la destreza. Es más crítica la negatividad en la actitud hacia el valor de la destreza (77,7%) y en la actitud hacia la destreza en sí (67,5%). De acuerdo a las frecuencias, hay un rechazo hacia la expresión oral.

e) **Actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés**

En el objetivo general, se estableció el nivel de actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés a partir de las puntuaciones totales, obteniendo los resultados que se sistematizan a continuación:

Tabla 13: Nivel general de actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés, según dimensiones

Dimensiones/variable	F	Negativa	Promedio	Positiva	Total
a) Dimensión cognitiva	n	124	42	31	197
	%	63,0	21,4	15,6	100,0
b) Dimensión afectiva	n	110	59	28	197
	%	55,8	30,1	14,1	100,0
c) Dimensión conductual	n	117	54	26	197
	%	59,5	27,4	13,1	100,0
Promedio	n	117	52	28	197
	%	59,4	26,3	14,3	100,0

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

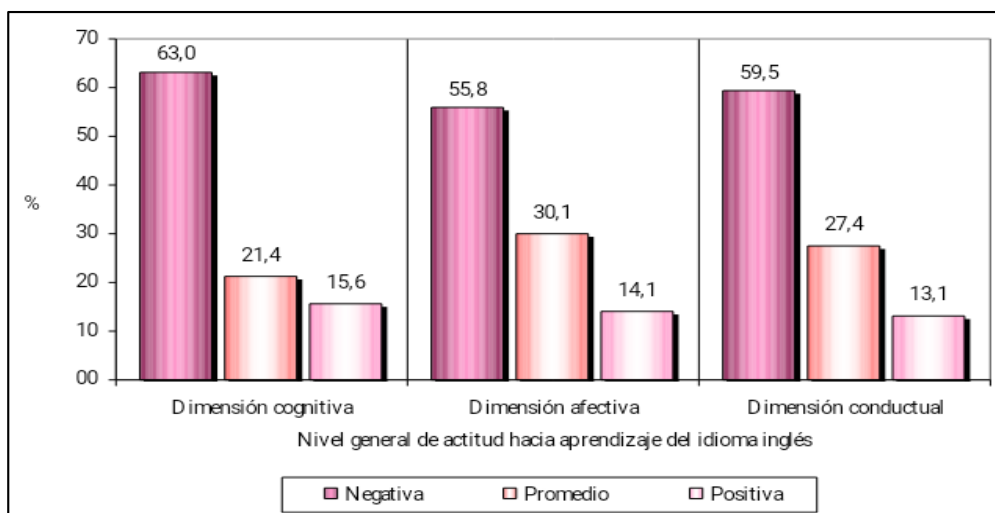


Figura 13: Nivel general de actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés, según dimensiones

Interpretación

En la tabla y figura anterior se evidencia que un 59,4% de estudiantes tiene una actitud negativa hacia el aprendizaje del idioma inglés, un 26,3% tiene una actitud promedio. La actitud es más negativa producto de sus creencias o percepciones (63,0%), así como de sus comportamientos (59,5%) hacia el idioma.

Tabla 14: Nivel de actitud hacia el aprendizaje del idioma inglés, según indicadores de la actitud

Dimensiones/variable		F	Negativa	Promedio	Positiva	Total
a)	Actitud hacia el idioma inglés	n	112	57	28	197
		%	56,6	29,1	14,3	100,0
b)	Actitud hacia el desempeño del estudiante	n	114	47	36	197
		%	58,0	23,8	18,2	100,0
c)	Actitud hacia el desempeño del docente	N	115	55	28	197
		%	58,3	27,7	14,0	100,0
d)	Actitud hacia el valor del inglés	N	127	49	21	197
		%	64,7	24,7	10,6	100,0
Promedio		N	117	52	28	197
		%	59,4	26,3	14,3	100,0

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

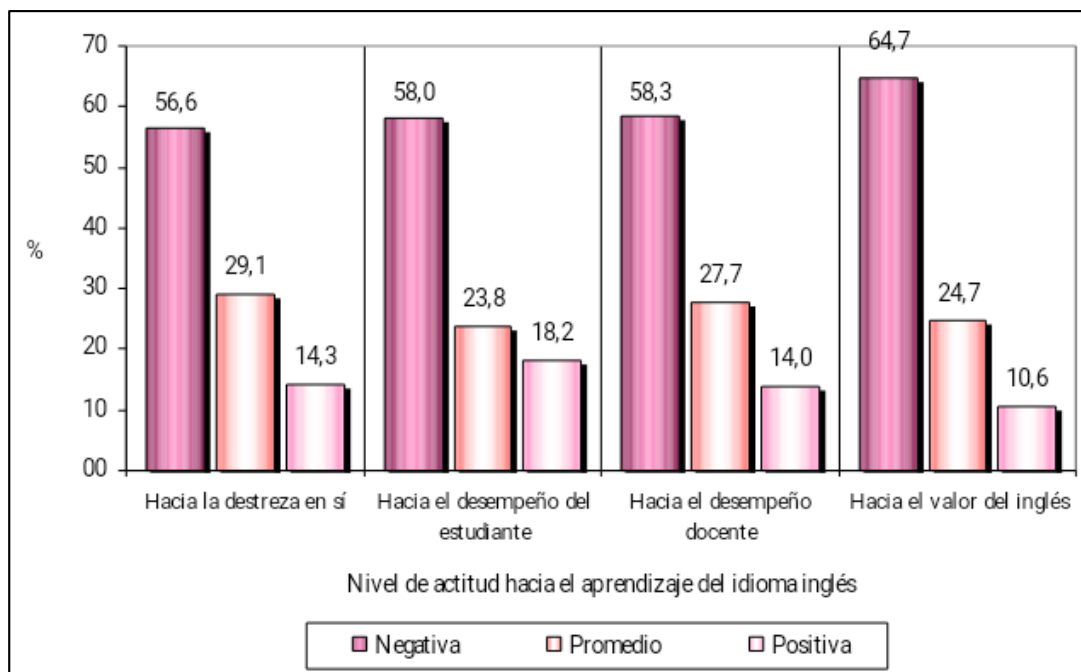


Figura 14: Nivel de actitud hacia el aprendizaje del idioma inglés, según indicadores

Interpretación

En la tabla y figura que antecede se observa de acuerdo a los indicadores de la actitud hacia el idioma inglés, que un 59,4% de estudiantes tiene una actitud negativa. Un 64,78% considera que el inglés no tiene mucho valor en su carrera, un 58,0% percibe que su desempeño es deficiente y un 58,3% tiene una apreciación negativa del desempeño docente. En consecuencia, se identifica que la actitud de los estudiantes hacia el inglés es negativa lo que repercute sobre su desempeño y resultados hacia el aprendizaje del idioma.

Tabla 15: Nivel general de actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés

Nivel de actitud	N	%
a) Negativa	117	59,4
b) Promedio	52	26,3
c) Positiva	28	14,3
Total	197	100,0

Fuente: Escala de actitudes hacia el aprendizaje del idioma de Inglés aplicada a los estudiantes del curso de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la ULADECH-Católica, 2018.

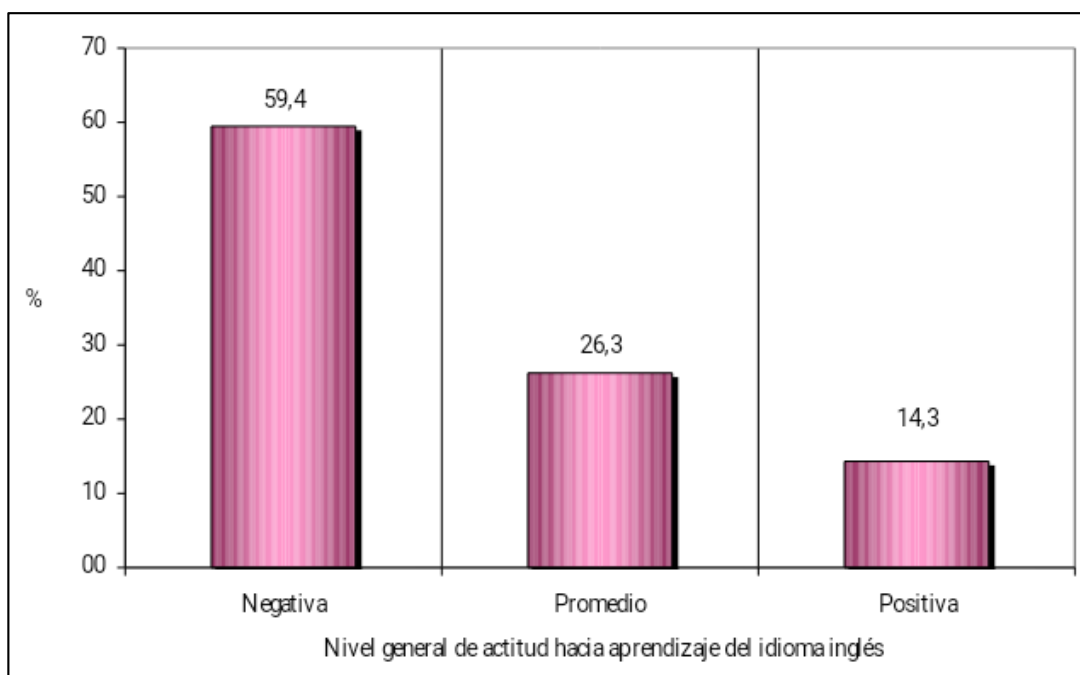


Figura 15: Nivel general de actitud hacia el aprendizaje del idioma inglés

Interpretación

En la tabla y figura anteriores se identifica que más de la mitad de estudiantes (59,4%) tienen una actitud negativa hacia el idioma inglés, seguido de un 26,3% de actitud promedio, la actitud positiva se evidencia solo en el 14,3% de estudiantes. El resultado demuestra que los estudiantes piensan que el inglés es complicado, poco útil y que no están preparados para enfrentarlo; asimismo sienten apatía, frustración y temor al aprender el idioma, lo que lleva a que sus comportamientos sean de rechazo, evasión y aburrimiento.

4.2 Prueba de hipótesis

En la investigación se formularon cuatro hipótesis específicas y una hipótesis general, cuyos resultados se exponen a continuación:

a) **Hipótesis 1: Nivel de actitud hacia la comprensión de textos escritos**

H_i *El nivel de actitud hacia la comprensión de textos escritos del idioma inglés que tienen los estudiantes es negativo ($\mu > 45$).*

H_o *El nivel de actitud hacia la comprensión de textos escritos del idioma inglés que tienen los estudiantes es diferente al negativo ($\mu < 45$).*

Análisis estadístico

Tabla 16: Contraste de la actitud hacia la comprensión de textos escritos del idioma inglés

Dimensión	N	% (Negativa)	Media	Desv. Estándar
Comprensión textos escritos	197	52,3	46,66	3,942

Interpretación

En la tabla se corrobora que la mayoría de estudiantes (52,3%) alcanzó puntuaciones pertenecientes al nivel negativo (45 a 60), con una media aritmética de 45,66 puntos, la misma que cae sobre el mencionado nivel.

Decisión

Se acepta la hipótesis de investigación 1.

b) Hipótesis 2: Nivel de actitud hacia la producción de textos escritos

H_i *El nivel de actitud hacia la producción de textos escritos del idioma inglés que tienen los estudiantes es negativo ($\mu > 45$).*

H_o *El nivel de actitud hacia la producción de textos escritos del idioma inglés que tienen los estudiantes es diferente al negativo ($\mu < 45$).*

Análisis estadístico

Tabla 17: Contraste de la actitud hacia la producción de textos escritos del idioma inglés

Dimensión	N	% (Negativa)	Media	Desv. Estándar
Producción textos escritos	197	57,4	48,29	4,247

Interpretación

En la tabla se establece que más de la mitad de estudiantes (57,4%) alcanzó puntuaciones pertenecientes al nivel negativo (45 a 60), con una media de 48,29 puntos que corresponde al nivel negativo.

Decisión

Se acepta la hipótesis de investigación 2.

c) Hipótesis 3: Nivel de actitud hacia la comprensión de textos orales

H_i *El nivel de actitud hacia la comprensión de textos orales del idioma inglés que tienen los estudiantes es negativo ($\mu > 45$).*

H_o *El nivel de actitud hacia la comprensión de textos orales del idioma inglés que tienen los estudiantes es diferente al negativo ($\mu < 45$).*

Análisis estadístico

Tabla 18: Contraste de la actitud hacia la comprensión de textos orales del idioma inglés

Dimensión	N	% (Negativa)	Media	Desv. Estándar
Comprensión textos orales	197	59,4	48,64	5,063

Interpretación

En la tabla se determina que la mayoría de estudiantes (59,4%) logró puntuaciones pertenecientes al nivel negativo (45 a 60), con una media de 48,64 puntos que corresponde al mencionado nivel.

Decisión

Se acepta la hipótesis de investigación 4.

d) Hipótesis 4: Nivel de actitud hacia la producción de textos orales

H_i *El nivel de actitud hacia la producción de textos orales del idioma inglés que tienen los estudiantes es negativo ($\mu > 45$).*

H_o *El nivel de actitud hacia la producción de textos orales del idioma inglés que tienen los estudiantes es diferente al negativo ($\mu < 45$).*

Análisis estadístico

Tabla 19: Contraste de la actitud hacia la producción de textos orales del idioma inglés

Dimensión	N	% (Negativa)	Media	Desv. Estándar
Producción textos orales	197	68,5	49,53	6,263

Interpretación

En la tabla se destaca que la mayoría de estudiantes (68,5%) alcanzó puntuaciones pertenecientes al nivel negativo (45 a 60), con una media de 49,53 puntos que caen sobre el mencionado nivel.

Decisión

Se acepta la hipótesis de investigación 4.

e) Hipótesis general: Nivel de actitud hacia el aprendizaje del idioma inglés

H_i *Las actitudes hacia el aprendizaje del inglés que tienen los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-Piura son negativas ($\mu > 177$).*

H_o *Las actitudes hacia el aprendizaje del inglés que tienen los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-Piura son diferentes a negativas ($\mu < 177$).*

Análisis estadístico

Tabla 20: Contraste de la actitud hacia el aprendizaje del idioma inglés

Dimensión	N	% (Negativa)	Media	Desv. Estándar
Aprendizaje del idioma inglés	197	59,4	178,12	15,460

Interpretación

En la tabla previa se identifica que la mayoría de estudiantes (59,4%) logró puntuaciones pertenecientes al nivel negativo (177 a 240), con una media de 178,12 puntos que corresponde al referido nivel.

Decisión

Se acepta la hipótesis general de investigación que establece que las actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés son negativas.

4.3 Análisis de resultados

4.2.1 Resultado 1

En el objetivo específico 1 se encontró que un poco más de la mitad de estudiantes tiene una actitud negativa hacia la comprensión de textos, siento un poco más alta en la dimensión conductual, y cuando muestran predisposición por el desempeño del docente y del estudiante, piensan que la lectura de textos es complicada, que el docente es exigente; sienten disgusto cuando no comprenden y temor cuando se les pide leer; no se esfuerzan por comprender textos y rechazan la lectura de textos. Se determina que las actitudes están ejerciendo cierta influencia sobre la comprensión de textos del idioma inglés (Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2007). El estudio tiene cierta relación con los hallazgos de López (2013) que en su estudio con estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo (Venezuela), encontró actitud negativa hacia la comprensión de los contenidos o

que no les interesa las actividades de inglés, asimismo se muestran indiferentes ante las tareas y asignaciones; así como con el estudio de Quispe (2015) que identificó cierta indiferencia de los estudiantes de la Universidad Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca en sus actitudes frente al docente o frente a las tareas y ejercicios.

La lectura o comprensión de textos escritos es una destreza del idioma inglés relativamente fácil, no obstante, se corrobora que un poco más de la mitad de estudiantes tienen actitud negativa, producto del rechazo hacia la destreza o del débil prerrequisito que tienen, así como porque muchas veces los docentes no utilizan estrategias adecuadas para enseñar a leer en inglés.

4.2.2 Resultado 2

En el objetivo específico 2 se determinó que más de la mitad de estudiantes presentan una actitud negativa hacia la producción de textos, producto de lo piensan (dimensión cognitiva) y sienten (dimensión afectiva), sobre todo en su actitud hacia la destreza en sí y hacia el valor de la destreza. Piensan que la producción de textos no es importante para su carrera o que el docente es muy exigente, observándose que poco se esfuerzan por cumplir con sus tareas relacionadas con la destreza. Los resultados ratifican la problemática ya identificada por López (2013), quien encontró que un porcentaje considerable de estudiantes universitarios de la Universidad de Carabobo (Venezuela) no consideran útil el inglés para su posterior desempeño laboral y que no cumplen con

los ejercicios asignados por el docente. Asimismo, los hallazgos se relacionan con Quispe (2015) que también encontró indiferencia de los estudiantes de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca, respecto a su actitud frente a las tareas y ejercicios, a pesar que la mayoría si tenía una actitud positiva hacia el idioma inglés.

Lo más destacable es que los estudiantes, en cierta medida detestan escribir, como que no encuentran sentido o valor para lo que estudian. Probablemente, porque el docente propone textos que no tienen que ver con sus carreras o porque los estudiantes carecen de requisitos (vocabulario, normas de gramática) para escribir adecuadamente.

4.2.3 Resultado 3

En el objetivo específico 3, la mayoría de estudiantes tiene una actitud negativa hacia la comprensión auditiva, sobretodo en la dimensión cognitiva (lo que piensan) y en la dimensión conductual (lo que hacen), siendo más marcada en la actitud hacia el valor de la destreza y la actitud hacia el desempeño del estudiante. Los estudiantes piensan que su desempeño en la destreza es deficiente y consideran que no es importante para su carrera; sienten que se disgustan cuando no comprenden textos y que no disfrutan cuando se trata de desarrollar la destreza; asimismo, evitan comprender textos orales y rechazan al docente cuando les exige esta destreza. El resultado coincide con los planteamientos de Iriarte (2014) y de Quispe (2015) que destacan que los estudiantes presenten actitudes negativas

cuando se enfrentan al curso de inglés, asimismo, está asociado con los resultados de López (2013) que destacan actitudes negativas en los tres componentes que conforman la actitud hacia el inglés.

La destreza auditiva (*the listening skill*) es una de las más complicadas en el aprendizaje del inglés, ya sea porque en la enseñanza del inglés se pone énfasis en la lectura y escritura, por lo general, en aspectos gramaticales y semánticos o porque el contexto del estudiante no les permite poner en práctica las habilidades de escucha.

4.2.4 Resultado 4

En el objetivo específico 4, se identificó que un alto porcentaje de estudiantes manifiestan una actitud negativa hacia la expresión oral, siendo alto en los tres componentes de la actitud. De igual manera son bastante similares los resultados por indicadores, pues piensan y sienten que hablar en inglés no es importante para su carrera, que su desempeño en la destreza es deficiente porque la consideran complicada; asimismo, sienten decepción de no poder producir textos orales en inglés y sienten temor cuando el docente les solicita expresarse en inglés; de la misma manera sus comportamientos hacia la destreza son adversos: Rechazan hablar en inglés, no se esfuerzan por hacerlo. El resultado coincide con el estudio de la *British Council Educational Intelligence* (2015) que encontró que el 44,0% de peruanos entre 16 y 34 años tienen dificultades para hablar en inglés, corroborándose que los estudiantes universitarios tienen actitud negativa en esta

habilidad, en la misma perspectiva que lo ha diagnosticado López (2013) y Quispe (2015).

Se demuestra que la expresión auditiva es asumida como la destreza más difícil, la que le consideran más complicada, siendo predominante el factor afectivo, pues los estudiantes sienten frustración y hasta vergüenza cuando sienten que equivocan o no pueden hablar en inglés. El problema, es que el estudiante cuenta con muy pocas oportunidades para poner en práctica la destreza y eso lleva a que no tenga una predisposición favorable hacia ella.

V. CONCLUSIONES

a) Las actitudes hacia el aprendizaje del inglés de los estudiantes matriculados en el curso de Inglés Básico en el Centro de Idiomas de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-filial Piura son predominantemente negativas (59,4%) (Tabla 15), debido a que consideran que el idioma inglés tiene poco valor en su formación (64,7%), que su desempeño es deficiente (58,0%) (Tabla 14). Lo anterior es consecuencia de lo que piensan respecto a la asignatura (63,0%) y de lo que hacen (59,5%), situación que lleva a que piensen que el inglés es complicado, que el docente es exigente, que sientan disgusto y temor ante el idioma y que no se esfuercen por aprender el inglés y que lo rechacen el aprendizaje del idioma, sobre todo en la comprensión y producción oral.

b) El nivel de actitud hacia la comprensión de textos escritos del idioma inglés, según ítems, que tienen los estudiantes es negativo (52,4% en promedio) (Tabla 1), observándose que en la dimensión cognitiva de la actitud, piensan que la lectura de textos es complicado (65,0%) y que el docente les exige demasiado en la comprensión de textos escritos (63,5%); en la dimensión afectiva, sienten disgusto cuando no comprenden lo que leen (71,6%) y sienten temor cuando el docente les pide leer en inglés (67,5%); en la dimensión conductual, el 78,2% no se esfuerza por comprender textos escritos y el 59,9% rechaza y evade al docente cuando exige que leen en inglés. El promedio por dimensiones es un poco más de la mitad (52,3%) (Tabla 2), siendo considerable el número de estudiantes que manifiestan

una apreciación negativa hacia la lectura, sobre todo en el desempeño del docente (63,5%) y en su propio desempeño (53,3%) (Tabla 3).

c) El nivel de actitud hacia la producción de textos escritos del idioma inglés que tienen los estudiantes es negativo (57,2%) (Tabla 4). En la dimensión cognitiva, lo negativo proviene de su apreciación que la producción de textos escritos no lo consideran importante en su carrera (68,5%) y su creencia de que el docente es exigente en la producción de textos (65,5%); en la dimensión afectiva, su actitud negativa se configura por su temor cuando el docente le pide producir textos escritos (71,6%) y en la decepción que siente cuando tiene que producir textos escritos (60,9%); en la dimensión conductual, se evidencia que los estudiantes no se esfuerzan por producir textos escritos (74,1%) y porque evitan escribir textos en inglés porque se equivocan. En este sentido, es un poco más alto el porcentaje de estudiantes que tienen una actitud negativa hacia la escritura de textos (57,4%), producto de lo que piensan y sienten respecto a la destreza (Tabla 5), así como de la percepción adversa que tienen sobre el valor de la destreza (67,5%) y de la actitud hacia la destreza en sí (58,9%).

d) El nivel de actitud hacia la comprensión de textos orales del idioma inglés que tienen los estudiantes es negativo (59,5%) (Tabla 7), la que proviene de los siguientes resultados, según dimensiones: En la dimensión cognitiva, piensan que la comprensión de textos no es importante para su carrera (75,6%) y consideran

que su desempeño en la comprensión oral es deficiente; en la dimensión afectiva, el 72,1% siente que no disfruta la comprensión de textos orales y el 68,0% se disgusta cuando no comprende textos orales en inglés; en la dimensión conductual, el 71,1% rechaza y evade al docente cuando le pide comprender textos orales y el 69,5% evita comprender textos orales en inglés porque se equivoca. Se distingue que también es considerable el porcentaje de estudiantes que tienen una actitud negativa frente a la comprensión oral (59,4%), sobre todo en lo que piensan y hacen; es alto en la actitud hacia el valor de la destreza (72,1%) y hacia el desempeño del estudiante (67,0%) (Tabla 9).

e) El nivel de actitud hacia la producción de textos orales del idioma inglés es negativo en la mayoría de estudiantes (68,6%) (Tabla 10), producto de su forma de pensar, sentir y actuar. En la dimensión cognitiva, los estudiantes piensan que expresarse oralmente no es importante para su carrera (80,7%) y en considerar que su desempeño en la producción de textos orales es deficiente (71,1%); en la dimensión afectiva, los estudiantes sienten que no disfrutan la producción de textos en inglés (79,2%) y por sentir decepción al no poder expresarse oralmente en inglés (69,5%); en la dimensión conductual, la actuación de los estudiantes se caracteriza porque no se esfuerzan por producir textos orales en inglés (73,1%) y en el rechazo y la evasión hacia el docente cuando les pide que hablen en inglés (67,0%). La actitud hacia la producción oral es la más deficiente (68,5%) (Tabla 11), sobre todo en la actitud hacia el valor de la destreza (77,7%) y hacia la destreza en sí (67,5%).

De acuerdo a lo anterior, se corrobora que la actitud hacia la producción de textos orales es la más negativa, lo que demuestra que es la destreza donde los desempeños de los estudiantes son más deficientes.

RECOMENDACIONES

- a) El Centro de Idiomas de la ULADECH Católica, filial Piura, en coordinación con los docentes, deben implementar y ejecutar la primera semana de inicio de cada curso, una jornada de inducción para fortalecer la actitud positiva de los estudiantes hacia el idioma inglés incidiendo en la utilidad que tiene para su formación, el valor para su carrera y en las fortalezas que tienen para aprenderlo.
- b) Los docentes del Centro de Idiomas de la ULADECH Católica deben revisar su estilo de enseñanza de la comprensión de textos escritos, integrando actividades significativas que promueva la práctica lectora permanente y dinámica de textos de inglés, considerando que éstos sean de la especialidad de los estudiantes.
- c) Los docentes del Centro de Idiomas de la ULADECH Católica deben incidir en el valor e importancia que tiene la producción de textos en inglés, dado que los estudiantes la consideran con poco valor y utilidad, ello significa que integren estrategias que les permita a los estudiantes vivenciar experiencias de escritura de textos en inglés.
- d) Los docentes del Centro de Idiomas de la ULADECH Católica deben generar actividades creativas y significativas de comprensión oral del idioma inglés, usando recursos de apoyo (canciones, videos, etcétera) que sean familiares y de interés de los estudiantes.

- e) Los docentes del Centro de Idiomas de la ULADECH Católica deben implementar espacios y dinámicas (diálogos, juegos de roles, dramatización) para que los estudiantes se expresen oralmente sobre situaciones de su vida cotidiana.

- f) El Centro de Idiomas de la ULADECH Católica debe evaluar la posibilidad de adecuar los cursos de inglés de acuerdo al perfil de cada carrera profesional, de tal manera que lo perciban como útil y modifiquen su nivel de actitud hacia su aprendizaje.

- g) El Centro de Idiomas de la ULADECH Católica debe invertir en soporte tecnológico de apoyo al aprendizaje de inglés (laboratorios, pizarras interactivas, softwares especializados), en la perspectiva de crear mayor motivación e interés en los estudiantes, fortaleciendo su actitud positiva hacia el inglés.

7. Referencias bibliográficas

Alayo, S. J. (2018). *Estrategias didácticas lúdicas para la comunicación oral en el idioma inglés en estudiantes de educación secundaria, Paiján-La Libertad, 2017 (Tesis doctoral)*. Universidad César Vallejo, Trujillo.

Aleman, I., & Lara, A. I. (2010). Las actitudes hacia las matemáticas en el alumnado de ESO: un instrumento para su medición. *Publicaciones*, 49-71.

Allport, G. W. (1970). *Psicología de la Personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ancajima, J. (19 de abril de 2012). *Organización y mejora de la enseñanza-aprendizaje del inglés en Perú*. Obtenido de Udep hoy: <http://udep.edu.pe/hoy/2012/organizacion-y-mejora-de-la-ensenanza-aprendizaje-del-ingles-en-el-peru/>

Arnoletto, E. J. (2007). *La teoría del campo y la dinámica de grupos*. Obtenido de Eumed: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007b/300/40.htm>

Asencios, J. E. (2014). *Las actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la IE. Fe y Alegría n° 35, distrito de Barranca en el año 2013 (Tesis de maestría)*. Universidad César Vallejo.

Baque, M. (2011). *Metodología basada en la utilización de juegos didácticos en la clase de inglés del nivel básico*. Obtenido de Monografías: <http://www.monografias.com/trabajos83/metodologia-juegos-didacticos-ingles/metodologia-juegos-didacticos-ingles2.shtml>

Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Santiago de Chile: Universidad de Concepción.

Brow, G., & Yule, G. (1993). *Teaching the Spoken Language*. New York: Cambridge University Press.

Bygates, M. (1991). *Speaking–Language teaching*. Reino Unido: Oxford University Press.

Caballero, A., Blanco, L., & Guerrero, E. (2007). Las actitudes y las emociones ante las matemáticas de los estudiantes para maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. *XI Simposio de Investigación y Educación Matemática* (págs. 1-14). Tenerife, España: Universidad de La Laguna.

Calle, L. F. (2016). *Técnicas de enseñanza y la actitud hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero de los alumnos de nivel intermedio del Centro de Idiomas de la Universidad de Piura, 2016 (Tesis de maestría)*. Universidad César Vallejo.

Cardoso, E. O., Cerecedo, M. T., & Ramos, J. R. (2012). Actitudes hacia las matemáticas de los estudiantes de posgrado en Administración: Un estudio diagnóstico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 81-98.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.

Castro, J. (2002). *Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la Matemática (Tesis doctoral)*. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

Centro Virtual Cervantes. (s/f). *Diccionario de términos claves de ELE*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Congreso de la República de Perú. (2014). *Ley Universitaria*. Lima: Congreso de la República.

Córdova, P., Coto, R., & Ramírez, M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades investigativas en Educación*, 1-17.

Cubino, L. (13 de abril de 2016). *Diferencia entre emoción, sentimiento y estado de ánimo*. Obtenido de Licencia para enloquecer: <https://licenciaparaenloquecer.wordpress.com/2016/04/13/diferencia-entre-emocion-sentimiento-y-estado-de-animo/>

Cuervo, J. A. (2009). *Construcción de una escala de actitudes hacia la matemática (Tipo Likert) para niños y niñas entre 10 y 13 años que se encuentran vinculados al Programa Pretalentos de la Escuela de Matemáticas de la Universidad Sergio Arboleda (Tesis de maestría)*. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá.

Chandía, J. (2015). *Enseñanza de las habilidades lingüísticas en el segundo idioma: Un estudio a partir de los relatos de los actores participantes de la clase de inglés comunicacional de una institución de educación superior (Tesis de maestría)*. Universidad del Bío-Bío, Chile.

Delfin, B. (2007). Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 1-35.

Escobar, C., & Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En L. Nussbaum, & M. (. Bernaus, *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria* (págs. 39-77). Madrid: Síntesis.

García, M. S., & Juárez, J. A. (2011). Revisión del constructo actitud en Educación Matemática: 1959-1979. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 177-125.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS para Windows*. Boston: Allyn and Bacon.

Gestión. (14 de octubre de 2015). *Solo el 3% estudia inglés en institutos de Lima dentro de la "edad ideal"*. Obtenido de Gestión: <https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/3-estudia-ingles-institutos-lima-edad-ideal-102352>

Hernández, E. (2014). *El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Inglés de la modalidad semipresencial de la Universidad Técnica de Ambato*. Madrid: Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana editores.

Herrera, A. N. (2015). *Uso de recursos educativos abiertos en el desarrollo de las habilidades comunicativas en la enseñanza del idioma Inglés del nivel intermedio en un centro de idiomas de Lima Metropolitana (Tesis de Maestría)*. Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima).

Iriarte, N. (2014). *Las actitudes y su relación con el aprendizaje del inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria del colegio experimental de aplicación Víctor Raúl Oyola Romero, Chosica, 2012 (Tesis de grado)*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.

Katz, D. (1971). El enfoque funcional para el estudio de las actitudes. En R. Zuñiga, *Psicología Social 10: La influencia social individualizada* (págs. 101-128). Valparaiso: Ediciones Universitarias de Valparaiso.

Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

López, A. M. (2013). *Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés con propósitos odontológicos (Trabajo de ascenso docente)*. Universidad de Carabobo, Bárbula.

Machado, P., Casas, L. M., & Torres, J. L. (2014). Evolución de las actitudes de alumnos ante el aprendizaje del inglés mediante el uso de la pizarra digital interactiva. *Revista Científica de Opinión y Divulgación*, 1-18.

Martínez, O. J. (2008). Actitudes hacia la matemática. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 237-256.

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2013). *Metodología de la Investigación Científica y elaboración de tesis*. Lima: Centro de Producción Editorial e Imprenta de la UNMSM.

O'shanahan, I. (1996). *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado (Tesis doctoral)*. Universidad La Laguna (España).

Ovejero, A. (1993). La teoría de la disonancia cognitiva. *Psicothema*, 201-206.

Palacios, A., Arias, V., & Arias, B. (2014). Las actitudes hacia las matemáticas: construcción y validación de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 67-91.

Palacios, N. (2018). *La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de EBR de la Institución Educativa n° 20133, Castilla-Piura, 2018 (Tesis doctoral)*. Universidad César Vallejo, Piura.

Pueyo, S. (2009). *Desarrollo de las destrezas en el aula*. Piura: Fundación Universitaria Iberoamericana.

Quispe, S. (2015). *Actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca, 2015 (Tesis de grado)*. Universidad Peruana Unión, Juliaca.

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graò.

Supo, J. (02 de enero de 2014). *Niveles de investigación*. Obtenido de Seminarios de Investigación: <http://seminariosdeinvestigacion.com/niveles-de-investigacion/>

Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2003). Actitudes: Definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, & E. Zubieta, *Psicología Social, Cultura y Educación* (págs. 293-316). México: Pearson Educación.

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. (2016). *Código de Ética para la investigación*. Chimbote: Rectorado ULADECH.

Uribe, D., Gutiérrez, J., & Madrid, D. (2007). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: Estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 85-100.

Vara, A. A. (2012). *7 pasos para una tesis exitosa. Desde la idea inicial hasta la sustentación*. Lima: Universidad San Martín de Porres, Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos.

Vivar, M. (2013). *La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes de primer grado de educación secundaria (Tesis de maestría)*. Universidad de Piura.

Wipf, J. (1984). Strategies for teaching second language listening comprehension. *Foreign Language Annals*, 345-348.

Young, K. (1967). *Psicología de las actitudes*. Madrid: Paidós.

Young, K., & Flugel, J. (1967). *Psicología de las actitudes*. Madrid: Paidós.

Zapata, J. C. (2016). *Guía para elaborar una tesis universitaria*. Piura: Material de trabajo, Escuela de Posgrado UNP.

ANEXOS

Anexo 1: Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés
(Elaborada por R. Infante y JC. Zapata, 2018)

Estimado estudiante

El presente instrumento pretende medir tus actitudes frente al aprendizaje del idioma inglés, y así saber las dificultades que tienes y plantear algunas acciones de mejora.

Información general:

Sexo: Varón Mujer

Carrera prof.:

Colegio procedencia: Nacional Particular

Modalidad: Presencial SUA

Curso de inglés: Básico Intermedio

Grupo:

A continuación, lee atentamente cada una de las afirmaciones y responde de manera sincera de acuerdo a lo piensas, sientes o haces. Debes responder de acuerdo a la siguiente escala, tu respuesta es la que vale, no existe afirmación correcta e incorrecta.

MD (1)	ED (2)	IN (3)	DA (4)	MA (5)
Significa que estas muy en desacuerdo con la afirmación	Significa que estas algo en desacuerdo con la afirmación	Significa que estas indeciso con la afirmación	Significa que estas algo de acuerdo con la afirmación	Significa que estas muy de acuerdo con la afirmación

Recuerda que tus respuestas son anónimas y no te comprometen con nada, ni con nadie.

Gracias por tu colaboración.

Nº	Ítems	Escala				
		MD	ED	IN	DA	MA
I.	Actitud hacia la comprensión de textos escritos de inglés	1	2	3	4	5
1.	Creo que leer textos en inglés (reading) es muy complicado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Pienso que no estoy preparado para comprender un texto escrito en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Creo que mi profesor exige demasiado en la lectura de textos en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Pienso que leer textos en inglés es importante para mi carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Siento decepción de no poder leer textos en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Me disgusta cuando no comprendo lo que leo en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Siento temor cuando el profesor me pide que lea en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Disfruto leer textos en inglés porque es importante para mi profesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Evito leer textos en inglés, porque siempre me equivoco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Me aburre y me desanima hacer tareas sobre lectura de textos en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Rechazo o evado a mi profesor cuando me pide que lea un texto en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.	Me esfuerzo en comprender textos escritos en inglés, sé que servirá en mis estudios y desempeño profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
II.	Actitud hacia la producción de textos escritos de inglés	1	2	3	4	5
13.	Creo que escribir textos en inglés (writing) es muy complicado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Pienso que no estoy preparado para escribir textos en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Creo que mi profesor exige demasiado escribir textos en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Pienso que saber escribir en inglés es importante para mi carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Siento decepción de no poder escribir textos en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Me disgusta cuando no puedo escribir textos en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Siento temor cuando el profesor me pide que escriba en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Disfruto escribir en inglés porque es importante para mi profesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Evito escribir textos en inglés, porque siempre me equivoco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Me aburre y me desanima hacer tareas sobre escritura de textos en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Rechazo o evado a mi profesor cuando me pide que escriba textos en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Me esfuerzo en escribir textos en inglés, se que servirá en mis estudios y desempeño profesional					
III.	Actitud hacia la comprensión de textos orales de inglés	1	2	3	4	5
25.	Creo que comprender mensajes de una conversación o diálogo en inglés (listening) es muy complicado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Pienso que no estoy preparado para comprender una conversación en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Creo que mi profesor exige demasiado en la comprensión de conversaciones o diálogos en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Pienso que saber comprender cuando alguien me hable en inglés es importante para mi carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Siento decepción de no lograr comprender cuando me hablan en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Me disgusta cuando no puedo comprender al que me habla en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Siento temor cuando el profesor me pide que escuche y comprenda una conversación en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Disfruto comprender conversaciones en inglés porque es importante para mi profesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Evito conversar o dialogar en inglés, porque no me sale bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Me aburre y me desanima hacer tareas relacionadas con la comprensión de conversaciones o diálogos en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Rechazo o evado a mi profesor cuando me pide que comprenda una conversación o diálogo en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36.	Me esfuerzo en comprender conversaciones o diálogos en inglés, sé que servirá en mis estudios y desempeño profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IV.	Actitud hacia la producción de textos orales de inglés	1	2	3	4	5
37.	Creo que hablar en inglés (speaking) es muy complicado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Pienso que no estoy preparado para hablar en inglés con otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Creo que mi profesor exige demasiado hablar en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Pienso que saber hablar en inglés es importante para mi carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Siento decepción cuando no puedo expresarme en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Me disgusta cuando no puedo hablar en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Siento temor cuando el profesor me pide que hable en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Disfruto hablar en inglés porque es importante para mi profesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Evito hablar en inglés, porque no me sale bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Me aburre y me desanima hacer tareas que exigen hablar en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Rechazo o evado a mi profesor cuando me pide que hable en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Me esfuerzo en hablar en inglés, sé que servirá en mis estudios y desempeño profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 2: Baremo de evaluación, según componentes de la actitud

	Ítems	Positiva	Promedio	Negativa
5. Actitud comprensión de textos escritos	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
d) Comp. Cognitivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
e) Comp. Afectivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
f) Comp. Conductual	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
6. Actitud producción de textos escritos	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
d) Comp. Cognitivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
e) Comp. Afectivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
f) Comp. Conductual	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
7. Actitud comprensión de textos orales	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
d) Comp. Cognitivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
e) Comp. Afectivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
f) Comp. Conductual	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
8. Actitud producción de textos orales	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
d) Comp. Cognitivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
e) Comp. Afectivo	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
f) Comp. Conductual	4	4 a 9	10 a 14	15 a 20
Actitud aprendizaje del inglés	48	48 a 111	112 a 176	177 a 240
d) Comp. Cognitivo	16	16 a 37	38 a 58	59 a 80
e) Comp. Afectivo	16	16 a 37	38 a 58	59 a 80
f) Comp. Conductual	16	16 a 37	38 a 58	59 a 80

Anexo 2: Baremo de evaluación, según indicadores de la actitud

	Ítems	Positiva	Promedio	Negativa
1. Actitud comprensión de textos escritos	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
a) Actitud frente a la destreza	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
b) Actitud frente al desempeño del estudiante	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
c) Actitud frente al desempeño docente	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
d) Actitud frente al valor de la destreza	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
2. Actitud producción de textos escritos	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
a) Actitud frente a la destreza	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
b) Actitud frente al desempeño del estudiante	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
c) Actitud frente al desempeño docente	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
d) Actitud frente al valor de la destreza	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
3. Actitud comprensión de textos orales	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
a) Actitud frente a la destreza	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
b) Actitud frente al desempeño del estudiante	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
c) Actitud frente al desempeño docente	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
d) Actitud frente al valor de la destreza	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
4. Actitud producción de textos orales	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
a) Actitud frente a la destreza	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
b) Actitud frente al desempeño del estudiante	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
c) Actitud frente al desempeño docente	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
d) Actitud frente al valor de la destreza	3	3 a 6	7 a 11	12 a 15
Actitud aprendizaje del inglés	48	48 a 111	112 a 176	177 a 240
a) Actitud frente a la destreza	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
b) Actitud frente al desempeño del estudiante	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
c) Actitud frente al desempeño docente	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60
d) Actitud frente al valor de la destreza	12	12 a 27	28 a 44	45 a 60

Anexo 3: Ficha de Validación del instrumento

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador :
.....
- 1.2 Cargo e institución donde labora :
.....
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado :
.....
- 1.4 Autores del instrumento :
.....

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PER TINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• COH ERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CON GRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• SUFI CIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• OBJ ETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CON SISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• ORG ANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CLA RIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• FOR MATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• EST RUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)			02	27	29
		C	B	A	Total

Coefficiente de validez

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Piura, 20 de febrero de 2018.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	1. Validez nula
0,50 – 0,59	2. Validez muy baja
0,60 – 0,69	3. Validez baja
0,70 – 0,79	4. Validez aceptable
0,80 – 0,89	5. Validez buena
0,90 – 1,00	6. Validez muy buena