

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS-PUEBLA

**Escuela de Humanidades
Departamento de Lenguas**



**Tesis presentada por Amanda Nieves Alcalá Osorio como
Requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Lingüística
Aplicada. Dirigida por la Dra. Lydia Giles y aceptada por el
Departamento de Lenguas.**

Santa Catarina Mártir, Puebla, Primavera del 2003.

**LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA EN EL APRENDIZAJE
DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN INGLÉS DE LOS
ALUMNOS MEXICANOS UNIVERSITARIOS.**

**Esta Tesis ha sido Leída y Aprobada por los Miembros
del Comité de Tesis de**

Amanda Nieves Alcalá Osorio.

**Como Requisito Parcial para
La Obtención del Grado**

Maestría en Lingüística Aplicada

_____ **Lydia Giles** _____

(Director de Tesis)

_____ **Laura Helena Porras** _____
(Asesor de Tesis)

_____ **Connie Rae Johnson** _____
(Asesor de Tesis)

Contenidos

| | página |
|--|--------|
| Capítulo 1: INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1. Problematización | 1 |
| 1.2 Antecedentes | 2 |
| 1.3 Propósito de Estudio | 4 |
| 1.4 Preguntas de investigación | 4 |
| 1.5 Justificación | 6 |
| 1.6 Hipótesis de Investigación | 7 |
| 1.7 Límites de Estudio | 8 |
| 1.8 Posibles Resultados | 9 |
| Capítulo 2: REVISIÓN DE LITERATURA | 10 |
| 2 Marco teórico | 10 |
| 2.1 Afectividad | 16 |
| 2.2 La auto eficacia y la teoría de las atribuciones | 16 |
| 2.3 Auto eficacia | 21 |
| 2.4 Motivación | 25 |
| 2.5 Ansiedad | 28 |
| 2.6 Estrategias de Aprendizaje | 31 |
| 2.7 Actitudes | 33 |
| Capítulo 3: METODOLOGÍA | 36 |
| 3 Diseño | 36 |
| 3.1 Selección de la Muestra | 39 |

| | página |
|--|--------|
| 3.2 Sujetos o Participantes | 41 |
| 3.3 Procedimientos | 43 |
| 3.4 Materiales | 45 |
| 3.4.1 Resultados del Piloteo | 49 |
| 3.4.2 Diseño de cuestionarios | 50 |
| 3.4.3 Aplicación de dos Cuestionarios | 50 |
| 3.5 Análisis de Resultados | 51 |
| Capítulo 4: Resultados | 54 |
| 4.1 Resultados de los dos Cuestionarios | 54 |
| 4.2 Análisis de resultados del cuestionario uno sobre motivación experiencias personales y percepción de auto eficacia | 54 |
| 4.3 Resultados del cuestionario dos sobre su percepción de auto eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés | 78 |
| 4.4 Resultados de la prueba-t | 79 |
| 4.5 Resultados de las calificaciones finales del rendimiento académico de las muestras de la universidad privada y pública. | 80 |
| 4.6 Análisis de las Variables | 94 |
| Capítulo 5: Discusión de resultados | 96 |
| Capítulo 6: Conclusiones | 102 |
| 6.1 Límites de Estudio | 106 |
| 6.2 Posteriores investigaciones | 108 |

| | Página |
|-------------------------------------|--------|
| 6.3 Implicaciones para los Maestros | 109 |
| REFERENCIAS | 112 |
| APÉNDICES | |
| Apéndice 1 | 119 |
| Apéndice 2 | 120 |
| Apéndice 3 | 121 |
| Apéndice 4 | 122 |
| Apéndice 5 | 123 |
| Apéndice 6 | 124 |

TABLAS Y FIGURAS

página

| | |
|--|----|
| Figura 1: Gráfica de las calificaciones finales del rendimiento académico de los alumnos de una universidad privada y una pública. | 82 |
| Figura 2: Gráfica de porcentajes de la calificación final del rendimiento académico de los alumnos de la universidad privada y una pública . | 82 |
| Tabla 1: Preguntas del factor uno del cuestionario dos. | 46 |
| Tabla 2: Preguntas del factor dos del cuestionario dos. | 47 |
| Tabla 3: Preguntas del factor tres del cuestionario dos. | 47 |
| Tabla 4: Preguntas del factor cuatro del cuestionario dos. | 48 |
| Tabla 5: Preguntas de los cuatro factores del cuestionario dos | 48 |
| Tabla 6: Respuestas de las dos muestras de la universidad privada y pública a la primera pregunta del cuestionario uno ¿Te sientes confiado escribiendo en inglés? | 54 |
| Tabla 7: Respuestas de la dos muestras a la pregunta del Cuestionario uno ¿Te sientes confiado escribiendo en Inglés?. | 56 |
| Tabla 8: Respuestas de la muestra de la universidad privada a la pregunta del cuestionario uno ¿Te sientes confiado o no escribiendo en Inglés? | 58 |
| Tabla 9: Respuestas de la muestra de la universidad pública a la pregunta del Cuestionario uno te sientes confiado o no escribiendo en Inglés? | 59 |
| Tabla 10: Respuestas de las dos muestras a la pregunta del cuestionario uno ¿Te sientes confiado leyendo en inglés? | 60 |

| | |
|---|----|
| Tabla 11: Respuestas de la muestra de la universidad privada a la pregunta del cuestionario uno ¿Por qué te sientes confiado o no leyendo en inglés? | 61 |
| Tabla 12: Respuestas de la muestra de la universidad pública a la pregunta del cuestionario uno ¿Por qué te sientes confiado o no leyendo en inglés? | 62 |
| Tabla 13: Respuestas de las dos muestras a la pregunta del cuestionario uno ¿Te sientes confiado hablando en inglés? | 63 |
| Tabla 14: Respuestas de la muestra de la universidad privada a la pregunta del cuestionario uno ¿Te sientes confiado o no hablando en inglés? | 64 |
| Tabla 15: Respuestas de la muestra de la universidad pública a la pregunta del cuestionario uno ¿Te sientes confiado o no hablando en inglés? | 65 |
| Tabla 16: Respuestas de las dos muestras a la pregunta del cuestionario uno ¿Te sientes confiado cuando escuchas a otros hablando en inglés? | 66 |
| Tabla 17: Respuestas de la muestra de la universidad privada a la pregunta del cuestionario uno ¿Por qué te sientes confiado o no cuando escuchas a otros hablando en inglés? | 67 |
| Tabla 18: Respuestas de la muestra de la universidad pública a la pregunta del cuestionario uno ¿Por qué te sientes confiado o no cuando escuchas a otros hablando en inglés? | 68 |
| Tabla 19: Respuestas de las dos muestras a la pregunta del cuestionario uno ¿Por qué estás aprendiendo inglés? | 69 |
| Tabla 20: Respuestas de las dos muestras a la pregunta del cuestionario uno ¿Qué tipo de estudiante sientes que eres? | 72 |

| | |
|--|----|
| Tabla 21: Respuestas de la muestra de la universidad privada a la pregunta del cuestionario uno ¿Por qué te sientes que eres ese tipo de estudiante en inglés? | 73 |
| Tabla 22: Respuestas de la muestra de la universidad pública a la pregunta del cuestionario uno ¿Por qué te sientes que eres ese tipo de estudiante en inglés? | 74 |
| Tabla 23: Opiniones negativas de la muestra de la universidad privada a la pregunta del cuestionario uno sobre sus experiencias en inglés. | 75 |
| Tabla 24: Opiniones positivas de la muestra de la universidad privada a la pregunta del cuestionario uno sobre sus experiencias personales en inglés. | 75 |
| Tabla 25: Opiniones negativas de la muestra de la universidad pública a la pregunta del cuestionario uno sobre sus experiencias personales en inglés. | 76 |
| Tabla 26: Opiniones positivas de la muestra de la universidad pública a la pregunta del cuestionario uno sobre sus experiencias personales en inglés. | 76 |
| Tabla 27: Resultados del análisis de regresión simple de los resultados del cuestionario dos. | 78 |
| Tabla 28: Resultados de la prueba-t aplicada con los resultados del cuestionario dos de las dos muestras. | 79 |
| Tabla 29 Resultados de las calificaciones finales del rendimiento académico de los alumnos de la universidad privada. | 80 |
| Tabla 30: Resultados de las calificaciones finales del rendimiento académico de los alumnos de la universidad pública. | 80 |
| Tabla 31: Comparaciones de la calificación final del rendimiento académico de las dos muestras. | 81 |

| | |
|--|----|
| Tabla 32: Cuadro de porcentajes de las calificaciones finales del rendimiento académico de las dos muestras. | 81 |
| Tabla 33: Resultado de las calificaciones finales del rendimiento académico de la muestra de la universidad privada por sexo, edades y escuelas de procedencia. | 83 |
| Tabla 34: Resultados de las calificaciones finales del rendimiento académico de la muestra de la universidad pública por sexo, edades y escuelas de procedencia. | 84 |
| Tabla 35: Licenciaturas que estudian los alumnos de la muestra de la universidad privada. | 85 |
| Tabla 36: Resultados de la calificación final del rendimiento académico de los sujetos de la muestra de la universidad privada y la atribución que los maestros dieron sobre las calificaciones finales. | 87 |
| Tabla 37: Resultados de la calificación final del rendimiento académico de los sujetos de la muestra de la universidad pública y la atribución que los maestros dieron sobre las calificaciones finales. | 88 |
| Tabla 38: Concentración de calificaciones finales de las dos muestras y la distribución que los maestros dieron sobre la calificación final. | 89 |
| Tabla 39: Resultado del análisis comparativo entre la percepción de auto eficacia que los alumnos de la muestra de la universidad privada dijeron tener en el cuestionario uno y la atribución que los maestros dieron a los alumnos en la calificación final de su rendimiento académico. | 91 |
| Tabla 40: Resultado del análisis comparativo entre la percepción de auto eficacia que los alumnos de la muestra de la universidad pública dijeron tener en el cuestionario uno y la atribución que los maestros dieron a los alumnos en la calificación final de su rendimiento académico. | 92 |

Tabla 41: Comparación de los resultados de ambas muestras de la percepción de auto eficacia que dijeron tener en el cuestionario uno y la atribución que los maestros dieron a los alumnos en la calificación final.

Capítulo I

INTRODUCCIÓN

1.- Problematización

El salón de clase es el escenario donde se presentan y se viven una gran variedad de experiencias que los alumnos proporcionan al maestro de manera no intencionada pero que lo llevan a reflexionar e investigar sobre las causas posibles de estos fenómenos que muestran los estudiantes para tratar de comprender sus conductas y a buscar las formas posibles de ayudarlos.

Tal es el caso de Juan (nombre ficticio) estudiante de la Facultad de Físico Matemáticas de una Universidad pública, quien estudiaba el tercer nivel de inglés, llegaba tarde a clase, mostraba timidez, no tomaba participación en clase por sí mismo a menos que se le pidiera y se presumía que sentía miedo para participar, lo diferente de su conducta llamaba la atención. Se le preguntó por qué no participaba en clase, respondiendo que no le gustaba el inglés porque estaba “negado” para aprenderlo y consideraba que no tenía capacidad para aprenderlo. Su respuesta sorprendió porque su promedio en la facultad era de “9”.

La pregunta que surgió fue cómo era posible que un estudiante que lleva buen promedio en una facultad tan difícil se percibía como falto de capacidades o de auto eficacia para aprender inglés. Agregó que había tenido problemas desagradables en otros cursos de inglés. Y nuevamente la pregunta que surgió fue ¿Cómo es posible que un alumno pueda resolver otras tareas pero tuviera problemas con inglés. Se platicó con él, para investigar más sobre esta situación y buscar otras razones por las que había fallado, excepto el de no tener capacidad para aprender. Es posible que al

reflexionar sobre su situación y hacerla más conciente se sintió con más confianza y pensó que podía aprender porque no era tan difícil como creía y porque era inteligente. Tal vez su percepción de auto eficacia cambió positivamente y lo reflejó en sus resultados finales.

1.2 Antecedentes

En el aprendizaje de una lengua extranjera o de una segunda lengua intervienen diferentes factores que favorecen o no su aprendizaje. El estudio de estos factores permite conocer su influencia, las relaciones que se establecen entre ellos y la importancia que tienen en el logro del aprendizaje. La percepción de auto eficacia es uno de estos factores. Cuando los aprendices tienen un alto nivel de ésta, como consecuencia aumentan su motivación y cuando observan que las tareas de aprendizaje no son tan difíciles como creían, desarrollan y aprovechan sus estrategias de aprendizaje más adecuadamente creando un sentimiento de afectividad y de confianza entre el aprendiz y las tareas de aprendizaje. Estos factores traen como beneficio en primera instancia la capacidad de percibirse auto eficaces para resolver sus tareas y producir un aprendizaje con buenos resultados para los aprendices. Cuando estos factores no se conjuntan, el aprendiz se siente frustrado. Esto le provoca un estado de ansiedad que bloqueará sus potencialidades de aprendizaje y creará un sentimiento de incapacidad e impotencia para aprender.

En algunos casos, existen maestros que han pasado por alto o no han tomado muy en cuenta estos factores para encontrar en ellos una explicación al por qué de los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Generalmente lo atribuyen, entre otras causas, a la falta de estudio, y tal vez esto podría ser una explicación ante el resultado

de la falta de desarrollo de sus capacidades que traen como consecuencia una pobre percepción de su auto eficacia.

Varios investigadores, han expresado que la percepción de auto eficacia es el origen del éxito de los seres humanos en las tareas propuestas y al mismo tiempo que juega un rol importante en la actuación humana. Es decir entre más alta sea la percepción de auto eficacia que los seres humanos tengan, su éxito en las tareas de aprendizaje estarán garantizadas. Entre estos teóricos destaca Bandura (1977, 1986, 1997), con su teoría sobre el rol que juega la percepción de auto eficacia como predictor de la actuación humana en varios ámbitos.

Bandura, (1977), Zimmermann, et al (1996), Schunk, (1982), se refieren a la auto eficacia como los juicios que los individuos tienen sobre su habilidad para actuar satisfactoriamente en la realización de sus tareas. En este estudio se tomará el concepto de “self-efficacy” en inglés con el significado en español de auto eficacia, es decir “saberse capaz de hacer las tareas que se proponen satisfactoriamente”

Los mismos autores asumen que la percepción de auto eficacia influirán de igual manera en los resultados de este aprendizaje. Esta percepción de auto eficacia no significa que el alumno no tenga capacidad para aprender una lengua extranjera o una segunda lengua, sino más bien que el aprendiz al percibirse capaz de aprender, limita o no, los logros en su aprendizaje. .

En México, Johnson, C. (en proceso), se encuentra haciendo estudios sobre la percepción de auto eficacia en el aprendizaje del inglés con alumnos universitarios de universidades públicas y privadas de Puebla y Tlaxcala.

1.3 Propósito del Estudio

Esta investigación pretende ser una aportación para aquellas personas que se encuentran interesadas, ocupadas y comprometidas en el aprendizaje de sus alumnos de una segunda lengua para conocer por qué fallan los estudiantes en su aprendizaje del inglés y cómo contribuir en el desarrollo de la percepción de auto eficacia y en casos muy particulares como proporcionar una ayuda específica para los aprendices que lo necesiten. Al tener una mejor comprensión de los problemas que presentan los estudiantes mexicanos especialmente al aprender inglés, el maestro puede diseñar cómo se les puede apoyar para que tengan mayores posibilidades de éxito durante su desempeño académico y más adelante en su desarrollo profesional. Los malos resultados aparte de una frustración, producen sentimientos de una baja autoestima e incapacidad para aprender así como un estado de ansiedad que limita el aprendizaje (Garduño, 2001)

1.4 Preguntas de Investigación

El interés que motiva esta investigación sobre la percepción de auto-eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés del alumno universitario tiene varias razones: La primera es saber ¿cuál es la percepción de la auto-eficacia que los aprendices tienen y qué influye en sus logros de aprendizaje de la lectura y escritura en inglés? Segunda, ¿cómo influye la percepción de auto eficacia de los aprendices en su rendimiento en inglés? y tercera, ¿la atribución de éxito en el aprendizaje del inglés que el maestro tiene de sus alumnos y como los puede afectar en su percepción de auto eficacia?

Se presume que los profesores al conocer la capacidad de los alumnos para usar su auto eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés, podrían intentar mejorar los mecanismos de apoyo en los alumnos para desarrollar sus habilidades cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas. Se presume que estas habilidades producirían una reacción de auto eficacia en los alumnos que los hará más capaces de emprender las tareas que se les asigne o que ellos mismos se impusieron con éxito (Rubin, 1982)

Se pensó en la lectura y escritura, primero para delimitar un campo de investigación, luego porque la lectura es uno de los caminos posibles para aprender a escribir y debido a que entre la lectura y la escritura hay algo en común, como la ayuda mutua para incrementar el vocabulario y a tener mejores habilidades para comprender y permitir la reflexión desde diferentes puntos de vista (Smith, 1988). La lectura y la escritura no pueden ser separadas de los propósitos, el conocimiento anterior y los sentimientos. La lengua escrita tiene la facilidad de poder evidenciar los datos más fácilmente por ser mas temporal y espacial. Y también porque la información que se obtuvo está aplicada a investigar la percepción de auto eficacia de la lectura y escritura en inglés. Todo esto determinó tomar a la lectura y escritura para delimitar este estudio de investigación de tesis. Además se encontró una encuesta que investigó sobre la percepción de auto eficacia de alumnos adultos que aprenden inglés en la Universidad de Indiana. Por lo tanto se deja el campo abierto para futuras investigaciones en el campo de la expresión oral y la comprensión auditiva.

Será importante que este estudio aporte información relevante para los profesores y estudiantes, a fin de que puedan ayudar a los alumnos a ser auto

eficaces, evitándoles así un estado de ansiedad que lo alumnos viven cuando no logran concretar sus tareas satisfactoriamente y que los conduce a una desmotivación. Al desarrollar y usar la percepción de auto eficacia para mejorar su capacidad de aprendizaje, sus creencias en las capacidades puedan ser mejor empleadas. Sus buenos resultados se reflejarán en sus futuros éxitos y su percepción de auto eficacia les ayudará a usar sus habilidades y estrategias de aprendizaje eficazmente, con lo que su motivación será más fuerte y sus actitudes serán más positivas.

El estar conscientes de la percepción de una baja auto eficacia, será un indicador que ayude a los alumnos y profesores a precisar en que área es necesario aplicar mayores esfuerzos, para decidir como modificar las estrategias de aprendizaje en la lectura y escritura en inglés para hacerlas más efectivas (Zimmerman, et al 1996)

1.5 Justificación.

Existen pocas investigaciones sobre el desarrollo de la percepción de la auto eficacia como variable importante y como un medio para lograr el aprendizaje del inglés según Huang, et al (1999). Al investigar sobre si habían publicaciones acerca de la aplicación de la auto eficacia aplicada al inglés, no se encontró información de investigaciones sobre la percepción de auto eficacia aplicadas al aprendizaje en inglés o sobre la auto eficacia en educación superior en México. Actualmente Johnson, C. (publicación en progreso) está realizando estudios de investigación sobre la motivación y la percepción de auto eficacia en alumnos universitarios en Puebla y Tlaxcala.

El interés de la presente investigación, es el buscar respuestas a las preguntas que han surgido de los fenómenos de falta de auto eficacia de los alumnos ¿cómo desarrollarla? Es necesario tratar de encontrar cómo los alumnos auto eficaces la

desarrollan. Además porque el profesor puede ayudar a los alumnos a desarrollar sus percepciones de auto eficacia (Alderman, 1999).

Stevick (1992) señala, que la preocupación que el profesor debe tener con los alumnos es la de hacer del aprendizaje no solo un acto cognoscitivo, en el que la única importancia sea la adquisición del conocimiento, sino también un acto humano en el que se tome en cuenta al alumno como un ser con sentimientos y emociones. Se consideró que era necesario hacer un trabajo de investigación sobre el tema, por las repercusiones que pueda tener tanto para el alumno, como profesores interesados en el área y para las instituciones educativas.

Este estudio pretende investigar sobre la percepción de auto eficacia que los alumnos muestran en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés. Así como la relación que se establece entre el profesor y el alumno, que puede ayudarlo a desarrollar sus creencias de auto eficacia, como un medio para alcanzar aprendizajes significativos.

1.6 Hipótesis de investigación.

Primera hipótesis. Existe una relación entre la percepción de auto eficacia del alumno mexicano universitario en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés y su rendimiento académico en la lectura y escritura en inglés.

Segunda hipótesis. Existen diferencias significativas entre las percepciones de auto-eficacia en la lectura y escritura en Inglés que tienen los alumnos de nuevo ingreso en una Universidad Pública y los de una Universidad Privada.

Tercera hipótesis. Existe una relación entre la percepción de auto eficacia de los alumnos mexicanos universitarios y la atribución de éxito o fracaso que tienen los maestros de los alumnos.

Hipótesis nulas.

Primera hipótesis. No existe una relación, ni diferencias significativas entre la percepción de auto eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés de los alumnos mexicanos universitarios y su rendimiento académico en la lectura y escritura en inglés.

Segunda hipótesis. No existe diferencia significativa entre la percepción de auto eficacia de los alumnos de una Universidad Pública y una Privada en la ciudad de Puebla.

Tercera hipótesis. No existe una diferencia significativa entre la percepción de auto eficacia de los alumnos mexicanos universitarios y la atribuciones de éxito o fracaso que tienen los maestros de los alumnos.

1.7 Límites del estudio.

Este proyecto de estudio está dirigido únicamente a una representación tomada al azar de alumnos de nuevo ingreso de una Universidad Pública y una Privada. De la Pública se tomó solo una muestra al azar, si se hubiera tomado el 30% de toda la muestra habría sido muy difícil realizar las comparaciones debido a las diferencias de tamaño de ambas poblaciones. Estas dos universidades son las más representativas dentro de esta entidad por ser las más conocidas, las de mayor antigüedad, prestigio y con el mayor número de alumnos y por tener la característica de ser privada la una y pública la otra, porque los alumnos provienen de diferentes medios y escuelas y la

mayoría de ellos se encuentran en estas universidades por primera vez. Sin embargo, la generalización de los resultados queda limitada a estas dos instituciones.

1. 8 Posibles resultados.

Entre los resultados que se van a obtener en este estudio, están los de conocer cual es la percepción de auto eficacia que los alumnos universitarios creen tener en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés y si se establece esa relación entre la percepción de auto eficacia que ellos dicen tener con las calificaciones finales de su rendimiento académico en inglés y si no se establece esta relación buscar cuales podrían ser las causas. Estos resultados permitirían asumir o atribuir cuales podrían ser las causas de tales resultados, así como sugerir posibles soluciones ante las evidencias que se obtengan.

También conocer si los alumnos dicen percibirse auto eficaces en al aprendizaje de la lectura y escritura en inglés por qué llegan a fallar o que otras causas pueden motivar esas fallas o sí es verdad que la percepción de auto eficacia realmente es esencial para obtener resultados positivos en el aprendizaje. Si esto fuera así cómo se podría ayudar a los alumnos a desarrollar su percepción de auto eficacia.

Capítulo 2

Revisión de Literatura

Marco Teórico.

Bandura, (1997), dice que los seres humanos poseen habilidades y sub-habilidades que son necesarias desarrollar en los alumnos para crearles la percepción de auto-eficacia que les permitirá enfrentarse a sus tareas con éxito. En su libro **Self-Efficacy: The Exercise of Control**, (1997) Bandura se refiere a cómo aplicó la auto-eficacia en muchas áreas para el tratamiento de algunas fobias. Aquí, él estudió la auto-eficacia en relación a una variedad de problemas clínicos, tales como la fobia a las serpientes, las montañas, etc. En este libro Bandura explicó y predijo los cambios de conducta a través de diferentes métodos que están regidos por un mecanismo cognitivo común.

Pajares (1995), aplicó la teoría de la auto-eficacia de Bandura en la investigación de las creencias de auto-eficacia de los alumnos en el aprendizaje de las matemáticas. En este estudio encontró que la auto-eficacia tiene efectos directos y fuertes en la actuación de los alumnos para resolver problemas en la medida en que los alumnos se perciban con una gran auto-eficacia tenían mejores resultados en matemáticas. Las expectativas sobre la auto-eficacia son las creencias que uno tiene acerca de las habilidades que se poseen para actuar en tareas dadas o reflejarlas en conductas satisfactorias. Bandura (1986), señala que la auto-eficacia percibida relaciona

directamente la integración y la aplicación de las habilidades que se tienen con la influencia externa percibida.

Para medir el desarrollo de la actitud y percepción de auto eficacia varios investigadores han validado diferentes escalas, entre ellos están Sherer y Maddux (1982) quienes construyeron una escala de expectativas en áreas como habilidades sociales o competencia vocacional.

Zimmermann, et al, (citados por Huang, et al 1999), estudiaron la auto motivación para propósitos académicos. Marjoribanks (citado por Huang et al, 1999), adoptó la escala de Barker Lunn (1970) Children's School Attitude Schedule, para probar la relación que existía entre las actitudes de los niños en la escuela y sus logros en sus diferentes ambientes familiares. Huang, et al (1999), desarrollaron y validaron una escala de auto eficacia en el área de la enseñanza para alumnos adultos que aprenden inglés. Bandura (1986), habla de la auto eficacia como las creencias que uno tiene sobre sus habilidades para actuar satisfactoriamente. Las personas pueden poseer habilidades y un fuerte sentido de eficacia de que pueden hacer sus tareas satisfactoriamente, pero si no se tiene la percepción de auto eficacia, las personas no saben que tienen habilidades, ni que las pueden usar y desarrollar eficazmente y por lo tanto sus resultados no son positivos.

Así mismo sugiere que el académico motiva al aprendiz a continuar con su esfuerzo de aprendizaje. Pajares (1995), opina que las creencias de auto eficacia están correlacionadas con las creencias propias, con los cambios académicos y con los resultados. La auto eficacia es un fuerte predictor de los resultados académicos.

Considerando la opinión de Bandura, surge la pregunta de: ¿qué entendemos por eficacia? El concepto de la auto eficacia percibida es considerada por Schunk (1982), como los juicios personales que permiten la capacidad de actuación en actividades de un dominio dado. En este estudio tomaremos como significado de self-efficacy, el significado de “auto eficacia” en español, tratando de interpretar el significado que dan los autores que se mencionan en este estudio para el concepto de self-efficacy en inglés.

El concepto de la percepción de auto eficacia juega un rol muy significativo en la predicción de la actuación humana, en las diferentes áreas del esfuerzo humano (Huang, et al 1999). Zimmermann et al. (1996), opina que la auto eficacia es el grado en el cual una persona se siente capaz de actuar exitosamente una cierta tarea, tal como resolver un tipo de problemas de ciencia.

La auto-eficacia es una capacidad generativa (productiva) en donde las habilidades cognitivas, emocionales y conductuales deben estar perfectamente organizadas en los seres humanos a fin de que puedan servir para innumerables propósitos (como aprendizaje, resolución de problemas entre otros). Existe una marcada diferencia entre tener habilidades (para resolver todo tipo de problemas) y ser capaz de integrarlas en acciones para aplicarlas en situaciones difíciles. (Bandura, 1997). Delcourt y Kinzie (1993, citados por Mikulecky et al., 1994), consideran que la percepción de auto-eficacia refleja la confianza individual en su habilidad para actuar sobre las conductas requeridas que produzcan éxitos específicos.

La auto-eficacia ha sido aplicada en muchas áreas, pero es difícil encontrar estudios sobre la auto-eficacia aplicada en el campo del aprendizaje del inglés como

una segunda lengua y como lengua extranjera también. Entre los pocos que existen destaca el de Huang y Chang, (1996), quienes hicieron un estudio sobre ESL (Inglés como Segunda Lengua) con cuatro individuos de un programa intensivo de inglés en lectura y escritura de la Universidad de Indiana. Su objetivo fue explorar su experiencia en el aprendizaje de inglés y su percepción de auto-eficacia en dicho aprendizaje, encontrando que la auto-eficacia de los sujetos era significativamente más elevada que su aprovechamiento de aprendizaje.

La auto-eficacia juega un rol importante en la predicción de la actuación humana en las diferentes áreas en las que las personas realizan sus esfuerzos. Sin embargo es necesario investigar sobre la auto eficacia en donde la persistencia del esfuerzo relacionada con la afectividad percibida será probablemente un mayor factor en el éxito del aprendizaje de una segunda lengua (Huang et al, 1999). Las personas pueden ejercer una influencia en sí mismos mucho mayor a lo que se puedan imaginar, la cual puede ser positiva o negativa por lo que el control o una dirección adecuada de esa influencia puede ser determinante en el desarrollo de la auto eficacia (Bandura, 1986).

Cuando los alumnos observan su progreso en la solución de los problemas, empiezan a desarrollar el sentido de auto eficacia (Schunk, 1982). La auto eficacia afecta la selección de las actividades y la perseverancia o persistencia en frente a las dificultades.

Las acciones que se generan tienen la intención de servir a propósitos determinados y es el agente sujeto quien tiene la facultad de realizarlas y es en base al conocimiento de sus propias capacidades que la gente genera cursos de acción para conseguir determinados propósitos sin tener la mínima noción de cómo se organizan

los eventos neuropsicológicos ni de los esfuerzos que se tienen que hacer para conseguirlos (Bandura, 1997, Schumann, 1998).

En un estudio realizado por Brown y Larkin, (1984, citado por Huang et al), se encontró una falta de correlación entre la percepción de auto-eficacia, la persistencia y el éxito de los sujetos en el estudio del Colegio de Ciencia y Estudios de Ingeniería.

A la vez Zimmerman, et al (1992), al estudiar la auto-motivación para lograr el éxito académico, usaron dos escalas, una de auto-eficacia para un aprendizaje regulado y la otra escala para medir la auto-eficacia en los logros académicos. Encontraron que la auto-eficacia permite a los alumnos precisar las áreas donde es necesario realizar más esfuerzos y con esta información los estudiantes pueden decidir como modificar sus estrategias para hacerlas más efectivas (Zimmerman et al, 1996).

Según Bandura (1986), para obtener la auto-confianza de sus capacidades en amplias áreas de su funcionamiento por lo que tienen que desarrollar, evaluar y probar sus capacidades físicas, sus competencias sociales, sus habilidades lingüísticas y sus habilidades cognitivas para comprender y manejar las múltiples situaciones que encuentran diariamente. Estas creencias de eficacia regulan el funcionamiento humano a través de cuatro grandes procesos, el cognitivo, el motivacional, el afectivo y el selectivo (Bandura, 1997).

Según estos procesos las construcciones cognitivas sirven al alumno de guías para la acción en el desarrollo de la experiencia y de la habilidad. El proceso motivacional desarrolla la capacidad para auto-motivarse y dirige acciones radicadas en la actividad cognitiva. En la motivación cognitiva el alumno se motiva a sí mismo y guía sus acciones anticipadamente a través del ejercicio de la premeditación, en tanto

que el mecanismo de auto-eficacia juega un rol central en la auto-regulación de los estados afectivos. Las creencias de eficacia de los alumnos regulan los estados emocionales proporcionando acciones efectivas que transforman el ambiente de tal manera que no alteran su potencial emotivo. De esta manera el afecto orientado influye en las creencias de eficacia para mejorar los estados emocionales adversos que controlarán el inicio de la ansiedad, la depresión y el estrés (Bandura, 1997, Schumann, 1998).

De acuerdo con lo anterior, resulta que los estudiantes son parcialmente producto de su entorno. Para seleccionar su entorno ellos hacen uso de sus experiencias previas que los han modificado, convertido y transformado, así como por la influencia y resultado de estar en contacto con ese entorno. Estas elecciones están influidas por las creencias de sus capacidades personales. Los juicios de eficacia determinan también cuanto esfuerzo necesitarán emplear los alumnos y que tanto durará esa persistencia al afrontar los obstáculos o experiencias adversas. Las fallas de los estudiantes producen ganancias en eficacia porque pueden ser un indicador valioso debido al uso incorrecto de una estrategia de aprendizaje o de un fracaso de la estrategia implementada (Zimmerman, et al. 1996). Zimmerman et al (1996), define a la estrategia como un procedimiento cognitivo que los estudiantes pueden usar para ayudarse ellos mismos a entender las tareas y las acciones de actuación para alcanzar un objetivo.

Al hablar de auto eficacia es importante establecer qué es la auto eficacia, si los seres humanos nacen con la auto eficacia o hay que desarrollarla, si es benéfica para

los individuos y como se puede desarrollar para tener éxito en las tareas que se emprenden.

2.1 Afectividad.

Durante muchos años, los investigadores en los procesos emocionales se enfocaron casi exclusivamente en los efectos del conocimiento. Recientemente los investigadores han comenzado a explorar los efectos recíprocos de estados emocionales, de como la gente piensa de ellos mismos y de su mundo social (Leary, 2000). Muchos términos han sido usados para describir los estados emocionales, tales como el afecto, que puede referirse a un simple tono de agrado o desagrado; afecto como relacionado a una mera preferencia o valor para un estímulo en particular y como una inclinación a cierto estímulo.

Las características del aprendiz en el dominio social y afectivo están profundamente influenciados por los éxitos adquiridos en las conductas de la adquisición del lenguaje. La humillación que llegan a sentir los alumnos cuando sus aprendizajes no son los que ellos esperan, es un estado sobre regulado que potencialmente está dañando el desarrollo emocional del aprendiz (Schumann 1998).

El afecto en la forma de evaluación de estímulos es importante, lo mismo que en la adquisición de una segunda lengua y en todo el aprendizaje profundo y sostenido, con el reconocimiento de que en el cerebro se ejecuta el afecto y el conocimiento. Los individuos que pueden reflexionar sobre sus reacciones afectivas pueden concentrarse mejor en las tareas pedidas, esto constituye una estrategia efectiva (MacIntyre, et al, 1997).

2.2 La autoeficacia y la teoría de las atribuciones

La auto eficacia está considerada como un componente importante del auto concepto de los individuos (Pajares, 1995). Las percepciones sobre la capacidad juega un rol importante en la mayoría de las teorías de la motivación. El auto concepto es una postura sobre uno mismo que se forma a través de experiencias directas y la adopción de evaluaciones de otro significado (Bandura, 1997). Las personas que atribuyen su éxito a sus capacidades personales y sus fracasos al esfuerzo insuficiente se empeñarán más en tareas complicadas y persistirán ante el fracaso.

Estas personas ven sus logros como el resultado del esfuerzo dedicado a la tarea. En tanto que aquellas que atribuyen sus fracasos a la deficiencia de sus habilidades y su éxito a factores situacionales se esforzarán muy poco cuando se encuentran en dificultades (Bandura, 1997). Las razones de pasadas actuaciones que afectan las creencias de capacidades personales pueden servir como causas para futuras acciones.

Algunas personas creen que fallaron porque no hicieron un esfuerzo suficiente, otros creen que fallaron por falta de habilidades, ellos están atribuyendo sus resultados a diferentes causas. La pregunta es cuándo la atribución de la causa funciona como excusa y cuándo como una garantía motivadora de investigación. Las atribuciones de éxito en la habilidad, están acompañadas por grandes creencias de eficacia personal, la cual predice posteriores logros en las actuaciones (Bandura, 1997).

El impacto del esfuerzo de las atribuciones sobre las creencias de eficacia variarán bajo diferentes concepciones de habilidad y diferentes puntos de vista sobre la capacidad para controlar el esfuerzo. Por ejemplo un alto esfuerzo será relacionado

positivamente con las creencias individuales de eficacia personal con individuos que consideran que una habilidad se puede adquirir por medio de un trabajo duro, pero estará negativamente relacionado con aquellos individuos que ven una habilidad como una habilidad propia y la limitan a una capacidad deficiente cuando fallan (Bandura, 1997). Al juzgar su eficacia desde sus logros de actuación, la gente usa recursos variados de información como “esfuerzo, habilidad, dificultad de la tarea y oportunidad”. Estos recursos son evaluados frecuentemente en la investigación de los atributos.

La evidencia revela que las causas de las atribuciones pueden ser en forma de habilidad, esfuerzo o tarea difícil y pueden tener un efecto débil dependiente en la actuación de la motivación. El mecanismo de la auto eficacia de la agencia personal opera en todas las formas variables de la motivación del conocimiento como son: “objetivo de conocimiento, expectativas de éxito y causas percibidas de éxito o fracaso” (Bandura, 1997).

La teoría de las atribuciones se centra únicamente en las causas percibidas del desempeño exitoso o de fracaso, la teoría de la auto eficacia considera el modelamiento, la persuasión verbal, los estados psicológicos y las experiencias establecidas como fuentes de información. Si las dificultades son atribuidas a factores externos cambiantes, la gente tiene menos incentivos para construir sus competencias y fácilmente falla otra vez y busca excusas si su situación no mejora (Bandura, 1986). Las atribuciones de éxito o fracaso que los maestros atribuyen a sus alumnos es parte de esta investigación de tesis. Los maestros al dar una calificación a los alumnos lo hacen en base a la atribución de éxito o fracaso que ellos tiene de sus alumnos.

La gente se motiva a sí misma y guía sus acciones hacia el éxito que ellos esperan. La fuerza de la motivación está gobernada por las expectativas de acciones particulares que producirán éxitos específicos. El valor de la teoría de la expectativa predice que las altas expectativas de una cierta conducta, puede especificar seguramente los éxitos y el valor más alto del éxito es la motivación para realizar una actividad. De acuerdo con los más altos modelos de expectativas la gente busca optimizar sus éxitos. Un bajo sentido de eficacia puede nulificar una motivación potencial. En oposición una firme creencia en la eficacia personal, puede sostener los esfuerzos en prolongados períodos a pesar de la incertidumbre o de resultados negativos (Bandura, 1997).

La gente regula sus actuaciones por las creencias de lo que pueden hacer mejor, más que por las expectativas de los esfuerzos que ellos pueden hacer por otros. Más aun, la gente que actúa pobremente, con expectativas estresantes, actúan con situaciones intimidantes que determinarán su auto debilitamiento a pesar de cuanto esfuerzo hagan y lo duro que traten. La capacidad de ejercer una auto influencia, ante retos personales, evalúan las reacciones de las propias actuaciones para adquirir un mecanismo cognitivo de motivación y de auto dirección.

La auto eficacia percibida, es una de las auto influencias a través de la cual se crean estándares personales de efectos motivacionales poderosos. Las creencias de eficacia contribuyen a crear motivación en diferentes formas, es en parte en las creencias de la eficacia personal que la gente escoge que retos tomar, cuanto esfuerzo necesita y que tiempo empleará en enfrentar las dificultades. La motivación es quizá mejor sostenida por un fuerte sentido de eficacia.

El mecanismo de auto eficacia también es un pivote de la auto regulación de los estados afectivos. Uno puede distinguir tres formas principales en las cuales las creencias de eficacia afectan la naturaleza y la intensidad de las experiencias emocionales: a través del ejercicio del control personal sobre el pensamiento, la acción y el afecto. Las creencias de eficacia regulan los estados emocionales apoyando cursos efectivos de acción que transforman el entorno en tal forma que altera su potencial emotivo (Bandura, 1997).

La ansiedad es definida como un estado de aprehensión anticipada, sobre un posible deterioro que sucede. Si la ansiedad es caracterizada como un conocimiento aprehensivo su rendimiento no es significativo, el conocimiento genera ansiedad ambos son parte de la misma cosa. La ansiedad es entonces conceptualizada como una emoción de temor aunado a sentimientos subjetivos de agitación. En la teoría social cognitiva de Bandura (1986), la eficacia percibida ejerce un control sobre eventos atemorizantes que juegan un rol central en el incremento de la ansiedad.

La gente que tiene un alto sentido de eficacia, adopta estrategias y cursos de acción diseñados para cambiar ambientes difíciles en otros más benignos. De este modo el control afectivo, las creencias de eficacia regulan el estrés y la ansiedad a través del impacto de la eficacia. La gente tiene la capacidad para manejar sus propios procesos del pensamiento, puede regular lo que ellos piensan, ellos pueden influir en como se sienten y como actúan. Algunos pueden controlar lo que ellos piensan, otros se sienten incapaces de manejarse ellos mismos y de evitar pensamientos destructivos.

Cuando la gente tiene un fuerte sentido de eficacia, controla su propio pensamiento y son menos vulnerables a pensamientos negativos y a experimentar un bajo nivel de ansiedad. Ejerciendo un control conductual sobre amenazas potenciales, estrés y control del conocimiento sobre pensamientos que se introducen, la gente puede ejercer control sobre sus estados afectivos sin alterar el ambiente o las fuentes del conocimiento de la emoción (Bandura, 1997).

2.3 Auto-eficacia.

Estas preguntas de ¿qué es la percepción de auto eficacia?, ¿qué es auto eficacia, como desarrollarla? empezaron a tener respuestas en la teoría de Bandura, (1977), quien considera a la auto eficacia como la confianza específica de que uno es capaz de completar una tarea correcta. Zimmerman, et al (1986), considera a la auto eficacia como el corazón de la motivación, de la auto estima y la auto regulación. Dörnyei (1994), Oxford y Shearin (1994) y Barnhardt, (1997) opinan que la auto eficacia se refiere a los juicios que los individuos tienen sobre su habilidad para actuar en una acción específica. Cuando los alumnos desarrollan un fuerte sentido de la percepción de auto-eficacia las fallas que puedan tener posteriormente es posible que no tengan mucho impacto en sus actividades por que ha fortalecido su percepción de auto eficacia. Al resolver sus problemas, los alumnos observan su progreso y comienzan a desarrollar su sentido de auto eficacia al darse cuenta de que a través de un esfuerzo continuado lograron progresar y mejorar sus capacidades (Schunk, 1982).

La auto eficacia percibida es una capacidad generativa en donde las habilidades del conocimiento, sociales, emocionales y las sub-habilidades de conducta deben estar debidamente organizadas para poder servir a múltiples propósitos. Al parecer la auto

eficacia percibida no está relacionada con las habilidades que se tengan, sino más bien con las creencias de lo que se puede hacer con las habilidades. Las creencias que se tienen sobre auto eficacia, son un factor importante de un sistema que genera y desarrolla las competencias humanas.

Estas creencias explican el porque personas con habilidades similares o bajo diferentes circunstancias pueden actuar pobre, adecuada o extraordinariamente de acuerdo con las percepciones de eficacia personal que se tenga. Así, los alumnos que se perciben a sí mismos como auto eficaces son capaces de realizar sus tareas exitosamente, fenómeno que no se presenta cuando los alumnos dudan de su auto eficacia.

La teoría de la auto eficacia prescribe un modelo apropiado para medirla en términos de juicios particularizados de capacidad que pueden variar a través de la actividad bajo los diferentes niveles de las demandas de las tareas, dentro del dominio de una actividad y bajo diferentes circunstancias (Huang et al, 1996)

El desarrollo de la auto eficacia está ligado íntimamente con factores como la motivación, la ansiedad o angustia que viven algunos alumnos cuando su percepción de auto-eficacia no está desarrollada, al uso efectivo de las estrategias de aprendizaje, de afectividad que se presentan cuando el aprendiz se da cuenta que tiene éxito en las tareas que realiza y se despierta en él / ella un grado de afectividad hacia la tarea que está haciendo.

Todos estos factores ayudan al alumno a tener resultados positivos en el aprendizaje. Las experiencias observadas en el salón de clase hacen suponer que algunas de las fallas en el aprendizaje de los alumnos son motivadas por la falta de

estrategias de aprendizaje adecuadas que traen como resultado una pobre percepción de su auto eficacia, una devaluación de su autoestima, y como consecuencia fallas en el aprendizaje y un estado de ansiedad que no les permite aplicar su auto-eficacia ni desarrollarla.

El alumno con una percepción alta de auto eficacia es capaz de resolver problemas generando una confianza en sí mismo y la habilidad para desarrollar estrategias de aprendizaje que le ayuden a aprender y que desarrollen sus creencias de auto eficacia. Opuestos a estos alumnos están aquellos que tienen una baja auto eficacia que piensan que sus habilidades son pocas, que creen que sus esfuerzos están marcados por una carencia de habilidades, que los conducirá a escoger las tareas más fáciles con la intención de no cometer errores (Bandura, 1993)

Las investigaciones sobre la auto eficacia así como las observaciones de las conductas de los alumnos en el salón de clase llaman poderosamente la atención, por la relación y vínculo que se establecen entre el profesor y el alumno y la pregunta que surge es de como convertir esa relación en algo positivo para el alumno. Vygostky (1978) implica que los alumnos necesitan la asistencia del profesor para desarrollar sus potenciales en el aprendizaje. Oxford y Shearin (1994) y Alderman (1999) consideran que los profesores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar sus creencias de éxito o fracaso en el aprendizaje de una lengua extranjera. Las creencias de auto eficacia son importantes porque influyen en la motivación y conducta, en parte porque ellos median la relación entre el conocimiento y la acción. Los factores afectivos influyen en la conducta parcialmente por la influencia de las auto creencias (Pajares, 1995).

Como se ha dicho anteriormente, existen factores que influyen en la percepción de auto eficacia y por consecuencia en el aprendizaje, en este caso del inglés, como la motivación, las estrategias de aprendizaje, la actitud, la ansiedad y la afectividad, entre ellas se establecen relaciones muy estrechas de tal modo que resulta difícil decir donde empieza una o donde termina la otra. Sin embargo este estudio se limitará a investigar cuál es la percepción de auto eficacia de los alumnos que conformaron estas dos muestras para compararlas, establecer diferencias y semejanzas entre ellas y lo más importante confirmar o rechazar las hipótesis de investigación.

Además de este análisis es necesario investigar cuáles fueron las opiniones acerca de sus experiencias personales en el aprendizaje del inglés para conocer a qué atribuyeron estos sujetos sus éxitos o sus fallas y asumir si su aprendizaje estuvo limitado por ellos mismos por no haber hecho el esfuerzo necesario para aprender o verdaderamente hubieron causas que los limitaron.

En este estudio se investigó cuál fue la relación de auto eficacia en relación con su calificación final para conocer si se estableció esta relación como dice Bandura (1997), que existe, y si no se dio esta relación investigar la razón en los resultados de los dos cuestionarios. También en este estudio sobre la percepción de auto eficacia se analizarán los resultados para buscar si hay alguna diferencia entre la percepción de auto eficacia de una universidad pública y una privada. El resultado permitirá aceptar o rechazar las hipótesis.

Al considerar únicamente a la percepción de auto eficacia como el factor positivo de aprendizaje se deja para otros estudios posteriores la investigación de los demás factores. Por la relación que se establece entre estos factores y la percepción de auto

eficacia se hará referencia a ellos aunque se hace hincapié en que la percepción de auto eficacia es el tema motivo de esta investigación de tesis, por lo que la referencia de los otros factores no se hará a profundidad.

2.4 Motivación.

La motivación desempeña un papel especialmente importante en la adquisición de una segunda lengua (Berko y Bernstein, 1999). La motivación es un proceso que influye en la selección y realización de una tarea determinando su logro. De acuerdo con Brown (2002), la motivación es uno de los factores importantes en el aprendizaje del inglés. La motivación es un proceso dinámico y no un estado físico. Se dice que es dinámico porque los estados motivacionales están en continuo flujo, observándose cuatro etapas, una de anticipación, otra de activación, la tercera de retroalimentación y la cuarta de resultado (Reeve, 1995).

La motivación puede ser auto regulada o regulada por el ambiente. Es auto regulada cuando surge de intereses, necesidades, y reacciones personales al propio comportamiento; en tanto que la regulada por el ambiente es una consecuencia artificial y extrínseca de una conducta, por ejemplo cuando un trabajador hace su trabajo por dinero o la motivación del estudiante por la presión externa de sus padres y maestros o la competencia por las calificaciones (Knowles, 1984). Finalmente los estudiantes están más motivados por estímulos externos que por presiones internas (ibidem).

Reeve (1995), considera a la motivación como una causa hipotética inducida por las condiciones ambientales por ejemplo, privación del alimento o que se puede inferir de las expresiones conductuales, fisiológicas y de auto informe.

El concepto de motivación se remonta a la época de los filósofos griegos, quienes se refirieron a ella con el concepto de “alma jerárquica”. Mas tarde Tomás de Aquino sugirió que el cuerpo aportaba los impulsos motivacionales irracionales basados en el placer, en tanto que la mente aportaba los motivos racionales basados en la voluntad. Los esfuerzos están presumiblemente bajo el control de la volición, atribuyendo las fallas del pasado a esfuerzos insuficientes, por lo que los efectos motivacionales deberían conducir a una mejor persistencia y a un alto nivel de actuación (Schunk, 1983).

Actualmente la teoría de la motivación se orienta hacia la identificación de las bases motivacionales de las distintas disciplinas dentro de la psicología como son la cognición, la personalidad y la psicología social. Schumann (1998) nos dice que la motivación varía a través del tiempo debido a que la motivación que un alumno presenta en un momento dado, va variando también con el tiempo.

La auto determinación, entendida como la capacidad de elegir, determina las acciones para llegar a un objetivo, constituye una parte importante de la motivación intrínseca, porque no es lo mismo determinar que es lo que se quiere estudiar y donde, a estudiar lo que otras personas quieren que se estudie que vendría siendo la motivación extrínseca (Gardner y Lambert, 1972). Los nuevos y complejos contextos educativos alientan una amplia gama de conductas extrínsecamente motivadas en donde el interés del alumno por aprender es alto.

Cuando los alumnos aprenden una segunda lengua, en este caso el inglés, lo hacen con curiosidad y con el deseo de asumir nuevos retos y sin duda la figura del profesor bien orientado hacia el desarrollo motivacional del alumno juega un papel preponderante (Reevé, 1995). La atribución que los maestros tienen sobre los alumnos lo ayuda a incrementar la motivación y por ende su auto eficacia Bandura (1997). Para conocer la atribución de los maestros sobre sus alumnos se hará una entrevista con los maestros para conocer sobre su atribución.

Gardner (1993), define a la motivación como la combinación del deseo de un esfuerzo máximo para alcanzar el objetivo del aprendizaje de la lengua y de actitudes más favorables que conduzcan a su aprendizaje. Asimismo, Dörnyei, (1994), Gardner y Clement (citados por Noels, et al, 2000) y O'Malley y Chamot (1990), consideran a la motivación como uno de los más importantes determinantes del aprendizaje de una segunda lengua de acuerdo con una gran investigación que hicieron dentro del área. Mantle-Bromley, (1995) apoyando las opiniones anteriores, agregó que tanto la investigación como el sentido común confirman la importancia de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua.

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, la motivación juega un rol importante y determinante. En las últimas tres décadas se han incrementado las investigaciones sobre el tema (Dörnyei 1994), Gardner y Lambert (1972) han contribuido también con los resultados de sus investigaciones para aumentar la información sobre la motivación. A su vez Oxford y Shearin (1994) consideran que muchos ven a la motivación como un factor determinante de éxito en el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua. Contrariamente a esto los alumnos que no están

suficientemente motivados no se sienten involucrados en el aprendizaje de una segunda lengua y por lo tanto son incapaces de desarrollar sus habilidades potenciales.

La motivación enfatiza dos aspectos: la motivación integrativa y la instrumental (Gardner y Lambert, 1972). La motivación integrativa es mucho más significativa para el aprendiz de una segunda lengua quien debe aprender a vivir en la nueva cultura y a comunicarse fluidamente en la lengua que se aprende. La mayoría de los profesores desconocen cual es la motivación de sus alumnos para aprender una segunda lengua, pero es importante para el docente que tiene que conocer por qué los alumnos seleccionan una lengua con el fin de apoyarlos en su intento. La motivación de los estudiantes para el aprendizaje de una segunda lengua es muy personal o individualista y con múltiples facetas, por lo tanto los profesores necesitan conocer cuál es la motivación del aprendiz y cómo construir con ella. El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo en el cual la motivación tiene un papel preponderante (Oxford y Shearin, 1994).

Estudios sobre motivación en la adquisición de una segunda lengua, determinan que el aprendiz puede despertar su motivación cuando valora la situación del aprendizaje de la lengua (Schumann, 1998, Schunk, 1998), considerando que un alto sentido de eficacia ayuda a una motivación más sostenida y a una adquisición de habilidades. El tipo y grado de motivación puede afectar la disposición del aprendiz hacia situaciones auténticas de aprendizaje (Bacon y Finnemann, 1990). La falta de auto eficacia y motivación en el alumno traerán para éste como consecuencia un

estado de ansiedad que bloquea al aprendizaje e impide el usar y desarrollar las estrategias adecuadas para aprender.

2.5 Ansiedad.

La ansiedad es el sentimiento subjetivo de tensión, de aprensión, nerviosismo y preocupación, asociado con un despertar del sistema nervioso autónomo. La ansiedad previene que alguna gente actúe exitosamente en ciencia o en matemáticas y que mucha gente encuentre estresante aprender una lengua extranjera (Horwitz et al, 1986).

El temor o la ansiedad son sentimientos que un individuo presenta cuando quiere comunicarse y siente dificultades para hacerlo. La ansiedad se refiere generalmente a la tendencia de las personas a estar ansiosas, más no a un estado de ansiedad (Onwuegbuzie et al, 2000). Muchas personas sienten ansiedad cuando aprenden una lengua porque se sienten constantemente evaluados con pruebas o gentes tímidas que se sienten incómodos por los requerimientos de su aprendizaje (Horwitz y Young, 1991). La evaluación y las expectativas de una emoción negativa, producen la emoción secundaria de la ansiedad (Schumann, 1998). La ansiedad está ligada con problemas de aprendizaje de una segunda lengua (MacIntyre y Gardner, 1991). El concepto de ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua ha sido investigado en el contexto de las actitudes de la motivación y de sus relaciones con el aprovechamiento. Algunas situaciones producen más ansiedad que otras. Por lo tanto es importante tomar en consideración al sujeto y su contexto.

Mucha gente considera tener bloqueos mentales para aprender una lengua, aunque en otras situaciones son buenos aprendices. (Horwitz et al 1986). Quienes no

experimenten ansiedad pueden procesar la información más rápida y efectivamente y no cabe duda que la ansiedad puede ser provocada por las dificultades del aprendizaje de una lengua (MacIntyre, 1995) y (Horwitz et al 1986). Sparks y Ganschow (1996), consideraron que el nivel de ansiedad de un estudiante en una clase de lengua extranjera, puede ser un temprano indicador de los problemas básicos del lenguaje. El concepto de ansiedad de una segunda lengua ha sido investigado en el contexto de actitudes y motivación y en su relación con el aprovechamiento (MacIntyre y Gardner 1989).

Los aprendices que tienen modelos adecuados de comunicación presentan menos ansiedad que aquellos que han estado expuestos a modelos inadecuados (Horwitz y Young, 1991). Cuando la gente adquiere más experiencia se siente con mayor confianza para comunicarse y cuando tiene el conocimiento del lenguaje que está aprendiendo se vuelve familiar con su cultura y literatura, disminuyendo su ansiedad. Los estudiantes que maximizan su potencial en el aprendizaje de una lengua extranjera, deben tener una positiva contribución desde una constelación de factores afectivos (Brown, 2000; Rubin y Thompson. 1982).

Los profesores pueden reducir la ansiedad de los alumnos creando y fomentando una gran seguridad psicológica al notar los signos de ansiedad, o desarrollando un clima en el que los aprendices no sientan temores y ayudándolos a relajarse. Esto puede ser con música o con movimientos corporales que les ayuden a reducir su ansiedad, a reír y a usar técnicas de auto-estímulo (Oxford y Shearin, 1994). En torno a esta opinión Vygotsky (1978), dice que los aprendices necesitan apoyo de

sus profesores para moverse de sus niveles de eficacia actuales a donde ellos deberían estar potencialmente.

Así como las experiencias de auto estima del aprendiz ante los resultados satisfactorios son atribuidos a su habilidad y a su esfuerzo, la angustia como reacción emocional ante un resultado negativo se considera arbitrariamente causada por otros resultados (Schumann, 1998). Esta reacción emocional juega un rol en la conducta motivacional en donde el orgullo y la auto estima se generan cuando un éxito es visto como resultado de auto control.

La evaluación y las expectativas de una emoción negativa producen emociones secundarias de ansiedad. El temor y la ansiedad pueden conducir a retroalimentaciones negativas; la ansiedad con expectativas dolorosas aumenta la vulnerabilidad al sentir impotencia y desamparo, sin embargo si se empieza a hacer planes, a proponerse objetivos que faciliten escapar de esta atracción dolorosa se puede contrarrestar esta atracción negativa. Los estudiantes que se hayan bajo un estado de ansiedad tienden a desestimar su competencia en relación con los que tienden a sobre-estimar su competencia. Los primeros necesitan desarrollar sus capacidades lingüísticas porque al conocer sus limitaciones se sienten apenados y desmotivados (MacIntyre, et al, 1997).

Una experiencia de aprendizaje poco exitosa conduce a un estudiante a la conclusión de que para aprender una lengua extranjera se requiere de habilidades especiales y que él / ella, no la tiene (Horwitz y Young, 1991).

2.6 Estrategias de aprendizaje.

Al hablar de estrategias de aprendizaje, surge una nueva pregunta, ¿cómo explicar o entender que son las estrategias? Según Brown (2002, p. xiii), define a las estrategias de aprendizaje como *las técnicas que tú puedes usar para hacer un aprendizaje exitoso*. Oxford (1990) afirma que las estrategias son pasos que los estudiantes toman para mejorar sus propias formas de aprendizaje, especialmente para el aprendizaje de las lenguas que son herramientas encaminadas a activar, una implicación auto dirigida que es esencial para el desarrollo de una competencia comunicativa.

Una estrategia es una técnica que se puede usar para aprender mejor (The Learning Strategies Instructional Resource, 2000). El desarrollar estrategias de aprendizaje adecuadas da como resultado una eficiencia lingüística y una gran auto confianza, es decir al lograr el desarrollo de habilidades comunicativas sin restricciones los convierte en aprendices exitosos (Dörnyei, 1995, Oxford y Nyikos, 1989).

Recientemente, los investigadores han enfatizado los estilos individuales de aprendizaje de los alumnos y sus relaciones con las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera (Sparks y Ganschow, 1991). Los mejores aprendices de las lenguas, han usado estrategias que van desde técnicas prácticas de un lenguaje natural hasta reglas basadas en estrategias (Oxford, 1990). Ellos sugieren que los estudiantes motivados con actitudes positivas hacia la lengua son más exitosos que aquellos que tienen menos actitudes positivas y motivación (Sparks y Ganschow, 1991). Las estrategias de aprendizaje juegan un papel importante en el proceso de adquisición de una segunda lengua, así el uso de estrategias de aprendizaje afecta los logros de los estudiantes. Nao-Dong, (1993) y Wenden y Rubin (1987), han sugerido que la

investigación de las creencias de los estudiantes acerca del aprendizaje del lenguaje es útil para entender porque los estudiantes eligen ciertas estrategias de aprendizaje y rechazan otras.

La gente hace juicios de su auto eficacia en virtud de que estos juicios lo conducen a la acción. Contribuyen con las creencias de auto eficacia los procesos del pensamiento, la motivación y la situación afectiva y la acción. Entre la auto eficacia y la acción se encuentran factores que pueden afectar esta relación, Bandura (1997) se refiere a ellos como factores que gobiernan la actividad del interés. Las actividades de la vida diaria están salpicados de impedimentos que provocan frustración, aburrimiento, estrés, y otras adversidades que conducen al ser humano a juicios de falta de confianza. La adquisición del conocimiento y de sus competencias requieren de un esfuerzo persistente para encarar las dificultades y los retrocesos. Un optimista sentido de eficacia contribuye psicológicamente a un logro de actuaciones bien hechas.

A la vez la percepción de una baja auto eficacia constituye un indicio para precisar aquellas áreas en donde los estudiantes necesitan aplicar mayores esfuerzos. Esta información les permitirá decidir como modificar sus estrategias para hacerlas más efectivas (Zimmermann, et al, citado en Huang et al, 1999). Lent, et al, (1984) hicieron un estudio sobre las expectativas de auto eficacia en los logros académicos y la persistencia, encontrando que la relación entre la auto eficacia y el grado de actuación y persistencia están generalmente relacionados con los logros académicos.

2.7 Actitudes.

La actitud es un constructo hipotético usado para explicar la dirección y la persistencia de la conducta humana, por ejemplo, si alguien cree en orar y le disgustan

las cosas profanas, se dice de él que tiene actitudes religiosas. Las actitudes no pueden ser directamente observadas, porque las actitudes están latentes en los individuos, solamente se puede inferir su dirección y persistencia por las conductas externas (Baker, 1992).

Las actitudes hacia el aprendizaje de una segunda lengua se refieren a las reacciones de los estudiantes ante una instrucción formal. Gardner y Lambert (1972), encontraron que el éxito en la adquisición del lenguaje depende de la predisposición afectiva del aprendiz. Se asocia con el interés en las lenguas extranjeras, el deseo de aprender una lengua, en actitudes hacia una situación de aprendizaje, en un deseo de interactuar con el lenguaje de la comunidad, y de las actitudes hacia el lenguaje de la comunidad (Gardner, 1972). Las predisposiciones afectivas hacia la lengua de la comunidad es poco probable que expliquen las diferentes proporciones en que se adquiere la lengua (Dörnyei, 1990). Un aprendizaje profundo y sostenido puede verse interrumpido por su considerada dependencia con el afecto, la emoción y la motivación (Schumann, 1998). Según Schumann, (1998), el afecto y el trabajo del conocimiento, generan ambos un motor y una conducta mental, por lo que resulta importante conocer qué es lo que los profesores pueden hacer por sus alumnos, puesto que su influencia para estimular y evaluar lo que los alumnos hacen para aprender una segunda lengua puede resultar muy productivo cuando se hace de manera positiva (Alderman, 1999).

Las actitudes del lenguaje han sido examinadas en términos de preferencia del lenguaje, de razones para aprender un lenguaje, de la enseñanza del lenguaje, del lenguaje de los grupos y las comunidades, de los usos del lenguaje, de los procesos del lenguaje en el salón de clase y de las actitudes del lenguaje de los padres

(Gardner, 1985). La actitud es un factor de predisposición que afecta los éxitos del estudiante (Baker, 1995). Las actitudes cambian en función de los motivos y necesidades individuales y en función de una situación social. Las actitudes pueden cambiar a través de actividades las cuales están auto dirigidas y planeadas con un propósito y también a través de las necesidades de seguridad y de estatus dentro del grupo.

Las teorías de Bandura (1986; 1997), sobre las creencias de auto eficacia ha indicado como ésta regula los estados emocionales que ayudan a los individuos a realizar acciones exitosas. El desarrollo de estas creencias en los aprendices de una segunda lengua les facilitará el aprendizaje de una lengua extranjera. Como se ha mencionado Bandura (ibidem) en sus teorías, la percepción de auto eficacia propicia en los alumnos que al sentirse motivados pueden aprender y realizar los esfuerzos necesarios para ser persistentes en su aprendizaje. Al estar motivados y mostrarse persistentes en sus esfuerzos los resultados que obtienen los motiva más para aprender, dejan de sentirse angustiados por el cambio positivo de sus resultados que les permite una mayor predisposición para su aprendizaje, su actitud cambia y se sienten más interesados e inclinados afectivamente en las tareas que hacen, al mismo tiempo que van desarrollando sus estrategias de aprendizaje y su percepción de auto eficacia se fortalece cada vez más en su propio beneficio.

Capítulo 3

METODOLOGÍA.

Diseño.

Esta es una investigación con técnicas cuantitativas y cualitativas que sigue el paradigma cuantitativo deductivo porque se parte de ciertas hipótesis a comprobar (hipótesis e hipótesis nulas). En el análisis se usó el programa de STAT VIEW y en particular el análisis de regresión simple y una prueba “t” para comprobar las hipótesis respectivas. Según Casanova (1998) una técnica cuantitativa se usa cuando se evalúan procesos acabados y se desea conocer el resultado obtenido, es decir cuando se valoran productos (evaluación sumativa), la técnica cuantitativa se refiere a datos que son generalizables al conjunto que sirve para tomar decisiones. Esta información estadística se expresa numéricamente y garantiza la objetividad y posibilidad de generalizar los datos. Por lo tanto es un buen sistema para tomar medidas a largo plazo.

La técnica cualitativa o descriptiva, es un complemento de la cuantitativa que permite describir con amplitud las situaciones e informar a los implicados en los procesos. Supone un seguimiento del proceso en el que no caben planteamientos cuantitativos, numéricos, generales, finales, además porque no todo puede ser medible pero a la vez no se puede dejar a un lado. En muchas ocasiones es necesario aplicar ambas técnicas para tomar decisiones más completas y adecuadas en cada situación.

Se aplicaron dos cuestionarios. El primero al que se le llamará cuestionario número “uno” investigó sobre la motivación, experiencias personales y la percepción de auto eficacia del alumno en inglés. El cuestionario fue diseñado, piloteado por la

maestra Johnson, C. (en progreso) con alumnos de diferentes tipos de universidad, este trabajo no se ha publicado porque está en proceso. El segundo al que se llamará cuestionario “dos”, fue diseñado, piloteado y validado por Huang, et al, (1996). Los investigadores lo aplicaron a 45 alumnos adultos de la Universidad de Indiana, Estados Unidos para medir la auto eficacia en la lectura y escritura en inglés. Este cuestionario probó su validez y confiabilidad con 225 alumnos que aprendían inglés en las instituciones de California, Nueva York, Finlandia y Taiwán.

En el cuestionario número uno, se aplicó una técnica cualitativa y cuantitativa. Cuantitativa porque las respuestas de sí o no fueron codificadas como uno y dos respectivamente y cualitativa porque las respuestas abiertas de por qué seleccionaron sí o no, que dieron los alumnos de ambas muestras fueron interpretadas y codificadas para su interpretación y análisis en opiniones positivas y negativas según la tendencia y como respuesta en blanco cuando el alumno no dio su opinión. El código se hizo con la agrupación de las respuestas abiertas que dieron los alumnos buscando similitudes en ellas. Las respuestas del cuestionario “uno” no venían numeradas originalmente, pero para su manejo y análisis se les dio la numeración progresiva del uno al ocho. Se usó una técnica cualitativa con los resultados de ambas muestras a la pregunta número ocho del cuestionario “uno”, de *¿Qué tipo de estudiante de inglés sientes que eres? Excelente, bueno, regular, no muy bueno, deficiente* y la atribución que los maestros de las muestras dieron a la calificación final del rendimiento académico de los sujetos de las muestras.

El código o clave implementado para su análisis e interpretación, que siguió un proceso de organización del que se habló anteriormente, fue como se detalla a continuación.

Clave de opiniones positivas.

I.- Deseo aprender este idioma.

II.- Aprendo con facilidad.

III.- He estudiado inglés antes.

Clave de opiniones negativas.

1.- Apenas estoy aprendiendo inglés y sólo sé lo básico.

2.- Tomo el curso por obligación.

3.- Problemas con la gramática.

4.- Falta de bases anteriores.

5.- Tener poco vocabulario.

6.- Se me olvida.

7.- Desinterés.

Clave para la ausencia de opinión.

0.- En blanco.

Estas fueron las respuestas que dieron los alumnos de ambas muestras, se agruparon convencionalmente siguiendo las similitudes que presentaron las respuestas para facilitar su análisis e interpretación.

Se clasificaron en positivas y negativas según la tendencia de la respuesta.

En el segundo cuestionario o cuestionario “dos”, se aplicó un análisis de regresión simple para conocer cual era la percepción de auto eficacia que los alumnos

tenían en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés, en particular de sus habilidades percibidas; de su aspiración, persistencia y disfrute del aprendizaje del inglés, así como de la percepción del afecto por la escritura y del afecto por la lectura en inglés contra la calificación académica final que los alumnos de las muestras tuvieron. Otra prueba que se aplicó fue una prueba-t para conocer si existían diferencias significativas entre la percepción de eficacia de las dos muestras.

3.1 Selección de la muestra .

La muestra estuvo integrada por 29 alumnos de nuevo ingreso tanto de la universidad privada como de la pública. Se pensó en alumnos de nuevo ingreso por que al provenir de diferentes preparatorias y bachilleratos, así como de otras ciudades las muestras podrían presentar ciertas diferencias particulares que tal vez reflejarían en los resultados finales. Si la muestra se hubiera tomado con alumnos que no hubieran sido de nuevo ingreso en las universidades y al estar conformados como grupo tal vez pudieran los resultados pudieran haber sido diferentes.

La muestra de la universidad privada estuvo integrada por alumnos de diferentes licenciaturas como se detalla en la tabla 35 p. 88, con la única característica de que fueran de nuevo ingreso en la universidad. Para obtener la muestra de la universidad pública, se preguntó al coordinador de inglés cuál grupo se podía tomar dentro de los 120 grupos que se formaron y al azar se tomó el primer grupo que apareció en la lista de todos los grupos. Actualmente los grupos de inglés de la universidad pública, son de la misma licenciatura por lo que los cuestionarios de investigación se aplicaron con alumnos de nuevo ingreso de la licenciatura de Relaciones Internacionales de la Facultad de Derecho. Estos alumnos no son los que

obtuvieron los promedios ni más altos ni más bajos para ingresar, sino más bien resultaron ser de promedios intermedios sin ser esta la intención ni el propósito de esta investigación. Se menciona esto para indicar que la selección de la universidad pública, fue totalmente al azar.

Durante su curso de inglés los alumnos de estas dos muestras estuvieron estudiándolo y sus profesores observaron el desarrollo de la percepción de sus habilidades, de su aspiración, persistencia y disfrute, así como la percepción de auto-eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés. Además de la evaluación de sus participaciones, se incluyó para su calificación final, sus tareas, todo tipo de pruebas que se les aplicó y que permitió a sus maestros dar una calificación final más completa. Con el resultado de las calificaciones finales de su rendimiento académico se conoció la relación que se estableció entre la percepción de auto-eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés del alumno y su calificación final (que incluyó tareas, composiciones, ejercicios de comprensión de lectura, trabajo en clase y pruebas).

La aplicación de los dos cuestionarios para este trabajo de investigación se hizo en septiembre del año 2002 debido a que en ese semestre hubo alumnos de nuevo ingreso en ambas universidades. La intención de que la muestra estuviera integrada con alumnos de nuevo ingreso en las universidades no se hubiera logrado si se hubiera hecho en este año (2003) porque no hay inscripciones en la primavera y había que presentar el trabajo de tesis en este cuatrimestre.

Al término del curso, se tomaron los resultados por una parte del cuestionario número dos para relacionarlo con el resultado de la calificación de su rendimiento

académico que los maestros de los alumnos de la muestra proporcionaron. Con ellos se hizo el análisis e interpretación final que permitió probar la primera hipótesis y una prueba-t para probar la segunda hipótesis. Por otra parte con el cuestionario número uno, se hizo un análisis cualitativo y cuantitativo y con el cuestionario número dos un análisis cuantitativo a fin de comprobar o rechazar las hipótesis planteadas en este estudio de investigación.

3.2 Sujetos o Participantes

Se mencionó anteriormente que los alumnos participantes para este estudio fueron de nuevo ingreso en las universidades de una universidad pública y una privada. Se supone que los alumnos participantes de las universidades al ser de nuevo ingreso y no conocerse entre ellos, no tendrían prejuicios por experiencias previas que hubieran vivido en conjunto con sus actuales compañeros y que pudieran haber alterado los resultados de este estudio. Se supone que traen experiencias de sus preparatorias y colegios de bachilleres, pero se supuso que serían diferentes por no conocerse, por estar formando un nuevo grupo con nuevos y desconocidos compañeros. Por lo tanto constituyeron una muestra interesante para la investigación de este estudio. Existieron otras diferencias entre la población de ambas muestras como el de venir de diferentes instituciones, ciudades de México, estatus social, variedades lingüísticas y antecedentes académicos. Aunado a esto el tipo de financiamiento particular o privado de estas universidades que conjuntado a las características anteriores pudieron haber presentado diferencias significativas en los resultados de esta investigación.

Se seleccionaron estas dos universidades que son las más representativas dentro de esta entidad por ser las más conocidas, las de mayor antigüedad y prestigio y con el mayor número de alumnos, sin embargo la generalización de los resultados quedó limitada a estas instituciones y a la investigación sobre su percepción de autoeficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés.

Los de menor edad (17 a 22 años) fueron los alumnos de la muestra de la universidad pública debido a que son alumnos que no trabajaban y que sólo estaban estudiando. Los sujetos de la muestra de la universidad privada fueron alumnos de mayor edad (17 a 36 años) debido a que algunos de ellos son trabajadores de la universidad y están estudiando su licenciatura. Se buscaron las diferencias de ambas muestras entre mujeres y hombres, entre mujeres y mujeres, hombres y hombres de cada muestra sin encontrar diferencias significativas. Estadísticamente era preferible una muestra mixta en los sujetos para analizar y establecer las implicaciones entre ambos sexos, la edad, sus habilidades, el provenir de escuelas públicas y privadas y el pertenecer a distintas universidades. Sin embargo en la muestra de la institución privada hubieron 17 hombres y 12 mujeres, en tanto que la muestra de la institución pública hubieron 22 mujeres y 7 hombres. Por ser muestras que se tomaron al azar los grupos resultaron con mayor número de mujeres en una muestra que en la otra y no se pudo establecer una comparación entre las muestras.

Cuando se recogió el informe de la calificación final del rendimiento académico de la muestra de los alumnos de la universidad privada, los maestros informaron que el objetivo de la enseñanza del inglés en esta universidad es el de un desarrollo de un inglés académico escrito. Se le preguntó al coordinador de inglés de la pública cual era

el objetivo de la enseñanza del inglés para los alumnos de tronco común y se informó que era el de un aprendizaje a nivel muy básico únicamente de supervivencia.

3.3 Procedimientos.

Se aplicó el cuestionario número uno que elaboró y piloteó la maestra Johnson, (en progreso) para investigar sobre la motivación, experiencias personales y percepción de auto eficacia en el aprendizaje del inglés con los alumnos de las dos muestras. A los maestros de los alumnos que integraron estas muestras, se les pidió su colaboración para conocer cuáles fueron los resultados de las calificaciones finales de su rendimiento académico y poder establecer la relación que existió entre la percepción de auto eficacia que los alumnos dijeron tener y los resultados en sus calificaciones finales. Estas calificaciones finales incluyeron la evaluación de sus tareas, participaciones, trabajos de redacción y pruebas que les habían aplicado durante el curso. Previamente a la aplicación se piloteó este cuestionario con estudiantes de la universidad privada y de la pública para su validación.

Se aplicó el cuestionario número dos, diseñado por Huang, et al, (1999). El cuestionario fue traducido al español y revisado por una maestra hablante nativa del inglés. Esto con la finalidad de hacer las adecuaciones necesarias dado que se iba a aplicar con alumnos mexicanos y que esto pudiera traer cambios en la interpretación por la nacionalidad y las diferencias culturales de los sujetos de las muestras.

La replicación del cuestionario aplicado por Huang, et al, (1999), fue piloteado con dos muestras, una de ellas de una universidad privada, la otra de una pública, en el otoño del 2001 con alumnos de nuevo ingreso que no tomaron parte en este estudio. Esto se realizó para conocer qué posibles problemas se podrían presentar. Un ejemplo

que se consideró fue si las instrucciones eran claras y entendibles, si pudieron contestarlas todas o si alguna resultó irrelevante o desconcertante. Otro aspecto que se consideró también fue conocer si los resultados de este piloteo eran los mismos o si había diferencias con los resultados que obtuvieron los creadores del cuestionario después de su aplicación. Es importante considerar si esas diferencias fueron significativas o no para buscar la validación y la confiabilidad de las preguntas al aplicarlas con alumnos mexicanos.

Por lo que después del piloteo y del análisis del cuestionario, se decidió hacerle algunas modificaciones a las instrucciones en cuanto al formato pero no al contenido para darle más claridad. Con los datos obtenidos en el análisis de regresión simple que se aplicó al cuestionario número dos, se determinó omitir seis preguntas que no demostraron suficiente confiabilidad y validez ni la consistencia suficiente para ser aplicadas en este estudio de investigación de tesis.

Las preguntas que no tuvieron consistencia ni validez ni confiabilidad del cuestionario número dos, fueron la pregunta tres: *No soy muy bueno para redactar en inglés*. La pregunta doce: *Encuentro muchas de las composiciones difíciles en inglés*. La pregunta quince: *Me siento inseguro de mi habilidad para escribir claramente en inglés* y la pregunta diecinueve: *Me preocupo por la calidad de mis trabajos escritos en inglés*. Estas preguntas pertenecieron al factor tres, que se refiere a la percepción del afecto a la escritura.

Del factor número cuatro: que se refiere a la percepción del afecto a la lectura se eliminaron dos preguntas, la once: *Trato de evitar leer nuevos artículos cuando parecen difíciles*. Y la pregunta 26 *Me preocupo por la calidad de mis trabajos de lectura en*

inglés. Se eliminaron estas preguntas porque en los resultados del piloteo demostraron inconsistencia y falta de confiabilidad.

3.4 Materiales.

En este estudio se manejaron dos encuestas, la encuesta número uno que investigó cuales eran los motivos que los alumnos tenían para aprender inglés, cuales eran las experiencias personales que habían tenido de su aprendizaje en inglés en sus escuelas de procedencia y cual era su percepción de auto eficacia en el aprendizaje del inglés de manera general.

La maestra Johnson (en progreso), aplicó este cuestionario a sus alumnos para probar su confiabilidad y validez. Al mismo tiempo que para medir cual era su motivación, conocer sobre sus experiencias personales y su auto eficacia en el aprendizaje del inglés de manera general. Posteriormente se aplicó este instrumento para pilotarlo con dos muestras, una de la universidad privada y la otra de una pública, con alumnos que no tomaron parte de este estudio de investigación de tesis para analizar sus resultados y probar la validez y confiabilidad de las preguntas para su aplicación en la investigación de tesis propuesta.

Este cuestionario se modificó en su estructura más no en su contenido después de su pilotaje con las muestras que no tomaron parte en este estudio de investigación para tesis. Se modificó el formato porque se creyó que era más adecuado para las muestras de investigación de tesis.

El cuestionario número dos que se aplicó, es el cuestionario utilizado con estudiantes estadounidenses (este cuestionario originalmente fue validado con adultos de un programa intensivo en inglés por Huang, et al, 1999, para medir cuatro factores

de percepción de auto eficacia: primero, como perciben los aprendices ser efectivas sus habilidades, segundo, de la aspiración, persistencia y disfrute de los aprendices; tercero, de la afición por la escritura y cuarto, de la afición por la lectura.

Este cuestionario se adaptó por los resultados obtenidos después de su piloteo con alumnos que no participaron en este estudio. Se midió la percepción de auto eficacia de los alumnos en los cuatro factores investigados en el cuestionario original, (el aplicado en la Universidad de Indiana por Huang, et al, 1999). Los factores investigados en este cuestionario fueron:

Primer factor, de Percepción de Habilidades.

Tabla 1: Preguntas del factor uno del cuestionario dos

| PREGUNTA NÚM. | PRIMER FACTOR |
|--------------------------|--|
| 1 | Puedo participar exitosamente en discusiones en clase de inglés. |
| 3 | Puedo continuar leyendo en inglés sin problema aunque haya otras cosas interesantes que hacer. |
| 5 | No tengo problemas para aprender a leer en inglés. |
| 19 | Creo que soy mas o menos bueno para leer en inglés. |
| 11 | Recuerdo muy bien los puntos importantes de las lecturas en inglés. |
| 13 | Creo que soy mas o menos bueno para escribir mis tareas en inglés. |
| 14 | Puedo motivarme para leer en inglés. |
| 19 | Puedo aprender nuevas palabras en inglés fácilmente. |
| 22 | Puedo estudiar bien el inglés aun cuando haya otras cosas interesantes que hacer. |
| 23 | A veces pienso que soy bueno leyendo en inglés. |

Segundo factor, de la Aspiración, Persistencia y Disfrute de la Auto Eficacia

Tabla 2: Preguntas del factor dos del cuestionario dos

| Pregunta Num. | Segundo factor |
|----------------------|--|
| 2 | Realmente disfruto el aprendizaje en inglés. |
| 4 | Una de mis principales metas es ser mucho mejor en redacción en inglés el año próximo. |
| 8 | Cuando decido escribir algo en inglés, lo hago. |
| 10 | Cuando decido leer algo en inglés, lo hago de inmediato. |
| 12 | Uno de mis principales objetivos es leer mucho mejor en inglés el año próximo. |
| 18 | Disfruto escribiendo en inglés. |
| 20 | Si no puedo entender una lectura en inglés la primera vez, sigo hasta que la entiendo. |

Tercer factor, Afecto del Aprendizaje de la Escritura.

Tabla 3; Preguntas del factor tres del cuestionario dos

| <u>Pregunta Num.</u> | <u>Tercer factor.</u> |
|-----------------------------|---|
| <u>6</u> | <u>Mi problema es que no puedo obligarme a leer y escribir en inglés cuando debería hacerlo</u> |
| <u>7</u> | <u>Algunas veces creo que no soy bueno para escribir en inglés.</u> |

Nota: en este factor se suprimieron las preguntas 3, 12 15 y 19 por que no tuvieron confiabilidad y validez después de haberlo piloteado.

Cuarto factor del Afecto del Aprendizaje de la Lectura.

Tabla 4: Preguntas del factor cuatro del cuestionario dos

| Pregunta Núm. | Cuarto factor. |
|---------------|---|
| 15 | Encuentro muchas lecturas en inglés difíciles de entender. |
| 16 | Es difícil para mi concentrarme cuando leo o escribo en inglés. |
| 17 | No soy bueno en mis trabajos de inglés en la escuela. |
| 21 | Es aburrido leer en inglés. |

Nota: en este factor se suprimieron las preguntas 11 y 26 por lo explicado anteriormente.

CUESTIONARIO Núm. Dos.

Tabla 5: Preguntas de los cuatro factores del cuestionario dos

| Factor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------|------------------------------|---------------------|---------|----------------|
| Preguntas. | 1,3,5,9,11,13,14,19, 22 y 23 | 2,4,8,10,12,18 y 20 | 6 y ,7, | 15,16,17 y 21. |

En este cuestionario se utilizó una escala Likert con un rango del 1 al 5 que van desde 1 estoy totalmente de acuerdo, 2 estoy de acuerdo, 3 me da igual, 4 estoy en desacuerdo y 5 estoy completamente en desacuerdo.

Cuando se aplicó este cuestionario para pilotarlo con los alumnos de nuevo ingreso de una universidad pública y de una privada, se hizo un análisis de regresión simple con los resultados para buscar la confiabilidad y validez de las preguntas para aplicarlas posteriormente en la investigación de tesis.

Se realizaron también entrevistas con los profesores de los grupos en donde se aplicaron los cuestionarios para pedirles la información de las calificaciones finales de su rendimiento académico para este trabajo de investigación de tesis así como conocer

a qué atribuían la calificación que cada alumno de las muestras alcanzó al final del curso.

3.4.1 Resultados del Piloteo

Los resultados del piloteo del cuestionario uno sobre “Motivación, experiencias personales y percepción de auto eficacia del inglés de manera general”, se pueden apreciar en el apéndice tres en donde se codificaron las respuestas de los sujetos de ambas muestras. El cuestionario aparece en el apéndice uno de este trabajo de investigación. Los alumnos coincidieron en señalar ciertos problemas que se aprecian en dicho apéndice. Aquí se aplicó un método cualitativo para su análisis.

Los resultados del piloteo del cuestionario dos, sobre: “la percepción de auto eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés” (apéndice dos), se pueden observar en los apéndices cuatro, cinco y seis de este trabajo de investigación. En este cuestionario se aplicó una prueba de regresión simple para buscar la confiabilidad y validez de las preguntas de este cuestionario y aplicarlo posteriormente en el trabajo de investigación. Se tomaron cada uno de los valores de las 29 preguntas de ambas muestras que se asentaron en una escala Likert. Cada una de los valores anteriores, constituyó una variable y la otra se tomó de la suma total de cada uno de los valores de las 29 preguntas. Esto se hizo con cada una de las preguntas (apéndices cuatro y cinco)

La mayoría de las preguntas mostraron ser directamente proporcionales al tener una valor arriba de .5 por lo que fueron confiables para su futura aplicación. Las preguntas que no mostraron confiabilidad ni validez aparecen en el apéndice cuatro. En este análisis se aplicaron técnicas cuantitativas y un análisis de regresión simple.

Con este mismo cuestionario se aplicó una prueba-t usando las respuestas de las dos muestras para investigar si había alguna diferencia significativa entre la percepción de auto eficacia de una muestra contra la otra. El análisis de los resultados de esta prueba mostraron que no había diferencias entre ambas muestras (apéndice seis).

3.4.2. Diseño de Cuestionarios

El cuestionario número uno diseñado y validado por Johnson, (2001), también se piloteó con sujetos que no iban a formar parte de este estudio de investigación de tesis. Se aplicó a 29 sujetos que conformaron la muestra de la universidad privada y a 22 sujetos de la muestra de la universidad pública.

El otro cuestionario (cuestionario dos), que se aplicó a los alumnos de nuevo ingreso de la universidad pública y de la privada, fue diseñado por Huang et al, para alumnos adultos que aprenden una lengua extranjera. Se tradujo al español para que los sujetos a quienes se les aplicó pudieran entenderlo fácilmente. La aplicación de los dos cuestionarios fue consecutiva al término del primero se continuó con el segundo. En este estudio de investigación de tesis, se les informó a los sujetos sobre el motivo y la finalidad de la aplicación de las encuestas, diciéndolos que era para un estudio de investigación de tesis y además se les solicitó su colaboración para contestar los cuestionarios. No se les informó sobre el contenido que se investigaba en los cuestionarios para no alterar o influir en sus respuestas.

3.4.3 Aplicación de dos cuestionarios.

Los cuestionarios se aplicaron en el mes de septiembre del 2002, porque eran los alumnos de nuevo ingreso en ambas universidades, en los salones de los alumnos

y en sus horarios de clase de inglés. Se aplicó un método cuantitativo y cualitativo para el análisis e interpretación del cuestionario número uno que investigó sobre por qué estudiaban inglés, sobre su percepción de auto eficacia y de sus experiencias personales en el aprendizaje del inglés. En el cuestionario número dos se usó un método cuantitativo para medir la percepción de auto-eficacia de los alumnos en los cuatro factores que el cuestionario investigó.

Otro dato importante fue el informe que dieron los profesores de los alumnos que aplicaron los cuestionarios, sobre la atribución de auto eficacia que los profesores otorgan a sus alumnos en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés y el resultado que los estudiantes obtuvieron en su rendimiento académico en general al finalizar el curso.

Otro dato más lo proporcionó la aplicación de la prueba-t con los resultados de la percepción de auto eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés que los alumnos de las dos muestras mostraron en el cuestionario dos que permitió conocer si existió o no una diferencia significativa entre la percepción de auto eficacia entre ambas muestras.

3. 5 Análisis de Resultados.

La aplicación de los cuestionarios para este trabajo de investigación de tesis, se hizo con alumnos de nuevo ingreso del primer nivel de inglés de la universidad privada y de la pública. El número de sujetos que integró la muestra fue de 29 alumnos de la Universidad privada y 29 de la pública, con un total de 58 estudiantes. Como se mencionó anteriormente se determinó tomar la muestra con alumnos de nuevo ingreso que no habían tenido un tratamiento específico para observar y analizar las variaciones

y tendencias estadísticas que la muestra manifestó en sus respuestas a las preguntas de los cuestionarios, así como del comportamiento de la muestra.

El análisis de los resultados estadísticos que se obtuvieron en los cuestionarios permitieron conocer cuales fueron los motivos que tuvieron los alumnos para estudiar inglés, sus experiencias personales en este aprendizaje, su percepción de auto eficacia en el inglés de manera general y cual era su percepción de auto eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés en los alumnos de ambas muestras.

En los resultados de la encuesta número uno sobre motivación, experiencias personales y percepción de auto eficacia para aprender inglés de las dos muestras, se agruparon las opiniones que dieron los alumnos como respuestas para analizarlas e interpretarlas y buscar las relaciones de diferencias y semejanzas entre ambas muestras. El análisis de regresión simple se usó en la encuesta dos, para establecer una correlación, entre la percepción de auto eficacia que los sujetos de la muestra dijeron tener y el resultado de las calificaciones finales de su rendimiento académico que reportaron los maestros de los grupos que conformaron estas muestras.

Una de las variables fueron las respuestas de los alumnos de la universidad pública y la otra las calificaciones finales en una de las muestras. La variable independiente fue la de los resultados sobre la percepción de auto eficacia del cuestionario dos y la variable dependiente fue la calificación final de sus resultados académicos. Esto fue en cada una de las muestras.

Los resultados obtenidos en las dos muestras, permitieron confirmar o no la primera hipótesis de investigación que se planteó sobre si existía o no una relación entre las dos variables (su percepción de auto eficacia en el aprendizaje de la lectura y

escritura en inglés y su rendimiento académico final en inglés). La variable independiente se tomó del promedio de la suma de los valores que cada sujeto de la muestra dio, de acuerdo con la escala Likert, en donde el valor 1 lo representó la respuesta *estoy fuertemente de acuerdo*; la número 2 a *estoy de acuerdo*; la 3 a *mi me da igual*; la número 4 a *estoy en desacuerdo* y la 5 a *estoy completamente en desacuerdo*. Se sumaron los valores en cada factor y se promedió para sacar un valor final, este valor final fue la variable independiente. La variable dependiente se tomó de la calificación final del rendimiento académico de las muestras. Este procedimiento se hizo con cada una de las muestras en forma separada.

Con las respuestas del cuestionario número uno sobre sus razones para estudiar inglés, percepción de auto eficacia y experiencias personales, se obtuvo una información que se clasificó de acuerdo con el código que se estableció y que se detalló anteriormente tomando en cuenta las tendencias positivas y negativas de las respuestas, así como la ausencia de respuesta.

Con los resultados de los promedios generales del cuestionario número dos, se aplicó una prueba t para confirmar o negar la hipótesis número dos de esta investigación de tesis.

Capítulo 4

Resultados

4.1 Resultados De los Dos Cuestionarios.

En el cuestionario uno se usó un método cuantitativo y cualitativo para investigar sobre cual era la percepción de auto eficacia que cada sujeto de las dos muestras dijo tener, pero lo más importante que se trató de conocer fue acerca de la relación que podría haber entre su percepción de auto eficacia y la calificación final que obtuvieron de su rendimiento académico. Al término de este análisis no se encontró la relación que se pensaba encontrar.

4.2 Análisis de Resultados del Cuestionario uno sobre Motivación, Experiencias Personales y Percepción de Auto eficacia.

Los resultados obtenidos fueron como se indica. Las respuestas que se encontraron a la pregunta uno *¿Eres estudiante de nuevo ingreso en este semestre?* en las muestras de la universidad privada y de la pública de acuerdo con la clave de respuestas era Si= se le asignó el valor de 1 y al No= se le designó el valor de 2. Los resultados aparecen en las tablas siguientes.

Tabla 6: Respuestas de las dos muestras a la pregunta uno del cuestionario uno.

| | U PRIV | U PÚB |
|--------------------------------|---------------|--------------|
| N° de alumnos Respuesta Si. | 25 | 28 |
| N° de alumnos Respuesta No. | 4 | 1 |
| Total de Alumnos. | 29 | 29 |

De los 29 alumnos de la universidad privada que conformaron la muestra de investigación para este trabajo de tesis 25 alumnos fueron de nuevo ingreso en esta

universidad y cuatro dijeron no serlo. Tres de ellos están haciendo una segunda licenciatura y un alumno está cursando el módulo de inglés para entrar a la licenciatura en el siguiente cuatrimestre. Se pretendía que esta muestra estuviera integrada por alumnos de nuevo ingreso para poder apreciar la percepción de auto eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés que el alumno creía tener sin tener la influencia que pudiera haber por estar formando parte de este nuevo grupo. El 86% de los alumnos de la muestra manifestaron ser de nuevo ingreso y el 14% son alumnos que habían estado en esta universidad en la situación que se explicó anteriormente.

En la muestra que se tomó de los alumnos de la universidad pública, el 97% de alumnos dijeron ser de nuevo ingreso y un alumno el 3%, de la muestra no era de nuevo ingreso, pero no había tomado inglés en su carga académica. En general se consiguió que los alumnos fueran de nuevo ingreso para evitar que hubieran tenido contacto entre ellos como grupo y que ese contacto pudiera cambiar los resultados.

Se les preguntó *¿has tomado cursos de inglés en esta universidad en otros semestres?* La respuesta fue negativa, porque nadie había tomado cursos de inglés en estas universidades.

Pregunta dos del cuestionario uno.

Las respuestas que dieron los alumnos de ambas muestras de las Universidades privada y pública a la pregunta dos *¿Te sientes confiado escribiendo en inglés?* fueron de selección entre si y no, además de una respuesta abierta en la que tenían que contestar por qué. Los resultados fueron como sigue:

Tabla 7: Respuestas de las dos muestras a la pregunta dos del cuestionario uno

¿Te sientes confiado escribiendo en inglés?

| | U PRIV | U PÚB |
|--------------------------------|--------|-------|
| N° de alumnos Respuesta Si. | 4 | 16 |
| N° de alumnos Respuesta No. | 25 | 13 |
| Total de Alumnos. | 29 | 29 |

En la muestra conformada por los alumnos de la universidad privada, 25 alumnos dijeron no sentirse confiados escribiendo en inglés y cuatro aceptaron sentirse confiados escribiendo en inglés. El 86% se mostró no sentirse confiado escribiendo en inglés en tanto que el 14% dijo si estar confiado escribiendo en inglés.

Los alumnos de la muestra de la universidad pública, dijeron dieciséis alumnos o el 55% sentirse confiados escribiendo en inglés, en tanto que trece ó 45% dijeron no sentirse confiados escribiendo en inglés.

Al hacer la comparación entre las muestras de ambas universidades se observa que los alumnos de la universidad pública, manifiestan sentirse más confiados leyendo en inglés que los alumnos de la universidad privada.

Como resultado a la pregunta abierta número dos, de por qué decían si o no se *¿“Te sientes confiado escribiendo en inglés?”*, las respuestas abiertas se agruparon en las categorías siguientes de acuerdo con ciertas similitudes que presentaron para facilitar su análisis e interpretación. Unas se clasificaron como negativas por su sentido negativo, otras positivas por ser ese su sentido y otras en blanco por no haber anotado ninguna opinión. El mismo criterio se aplicó en todas las respuestas abiertas de este

cuestionario. La clave con la cual se agruparon las respuestas abiertas quedó como sigue: Para establecer esta clave se tomaron las similitudes en las respuestas.

Clave de Categorías Positivas.

- I.- Deseo aprender este idioma.
- II.- Aprendo con facilidad.
- III.- He estudiado inglés antes.

Clave de Categorías Negativas.

- 1.- Apenas estoy aprendiendo y solo se lo básico.
- 2.- Tomo el curso por obligación.
- 3.- Problemas con la gramática.
- 4.- Falta de bases anteriores.
- 5.- Tener poco vocabulario.
- 6.- Se me olvida.
- 7.- Desinterés.

Clave de respuestas en blanco.

- 0.- Ninguna respuesta.

Para este código se tomaron las respuestas de los alumnos de las muestras con mayor frecuencia y al mismo tiempo que se buscaron ciertas similitudes para establecerlo.

Tabla 8: Respuestas a la pregunta dos del cuestionario uno
¿Por qué te sientes confiado o no escribiendo en inglés?

| UNIVERSIDAD PRIVADA | | | | | | | |
|---------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------|----------------------|
| | Clave Negativa. | N° de Alumnos. | Clave Positiva. | N° de Alumnos. | Clave en Blanco. | N° de Alumnos. | Total de Alumnos. |
| | 1 | 14 | I | 1 | 0 | 1 | 16 |
| | 2 | 1 | II | 2 | | | 3 |
| | 3 | 5 | III | 0 | | | 5 |
| | 4 | 3 | | | | | 3 |
| | 5 | 1 | | | | | 1 |
| | 6 | 1 | | | | | 1 |
| | 7 | 0 | | | | | 0 |
| Totales. | 7 | 25 | 3 | 3 | 1 | 1 | 29 |

En los resultados de esta tabla, catorce alumnos dijeron no sentirse confiados escribiendo en inglés porque apenas estén aprendiendo y solo saben lo básico, un alumno dijo estar tomando el curso por obligación; cinco alumnos no sentirse confiados escribiendo en inglés porque tienen problemas con la gramática; tres alumnos dijeron no sentirse confiados escribiendo en inglés porque no traen bases anteriores; un alumno dijo no sentirse confiado escribiendo en inglés porque tiene poco vocabulario; un alumno no se siente confiado escribiendo en inglés porque se le olvida.

De las respuestas abiertas positivas que dieron los alumnos a la pregunta dos *¿te sientes confiado escribiendo en inglés?*, un alumno dijo que desea aprender este idioma; dos alumnos dijeron que aprenden con facilidad.

De acuerdo con los resultados que se observan en estas tablas, la muestra de los alumnos de la universidad privada manifestó una tendencia negativa en su percepción de auto eficacia, en las respuestas abiertas que dieron un 86% de respuestas de causas negativas por las que no se sienten confiados escribiendo en

inglés, un 10% de sus respuestas se refieren a causas positivas y un 4 % que no dio su opinión.

Tabla 9: Respuestas a la pregunta dos del cuestionario 1 ¿Por qué te sientes confiado o no escribiendo en inglés?

| UNIVERSIDAD PÚBLICA | | | | | | | |
|---------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|-------------------|
| | Clave Negativa. | N° de Alumnos. | Clave Positiva. | N° de Alumnos. | Clave en Blanco. | N° de Alumnos. | Total de Alumnos. |
| | 1 | 5 | I | 0 | 0 | 0 | 5 |
| | 2 | 0 | II | 3 | | | 3 |
| | 3 | 7 | III | 10 | | | 17 |
| | 4 | 2 | | | | | 2 |
| | 5 | 2 | | | | | 2 |
| | 6 | 0 | | | | | 0 |
| | 7 | 0 | | | | | 0 |
| Totales. | 7 | 16 | 3 | 13 | 1 | 0 | 29 |

Los resultados que se obtuvieron en la muestra de los alumnos de la universidad pública, a la pregunta número dos *¿te sientes confiado escribiendo en inglés?*, fueron los siguientes: cinco alumnos dijeron no sentirse confiados escribiendo en inglés porque apenas están aprendiendo y solo saben lo básico; siete alumnos dijeron que tenían problemas con la gramática por lo que no se sentían confiados escribiendo en inglés; dos alumnos dijeron que la causa era porque les faltaban bases anteriores; otros dos alumnos dijeron no sentirse confiados escribiendo en inglés porque no tienen vocabulario. Las causas positivas por las cuales los alumnos dijeron sentirse confiados escribiendo en inglés fueron, tres alumnos que aprenden con facilidad y diez alumnos dijeron que se sentían confiados escribiendo en inglés porque han estudiado inglés antes.

Los porcentajes fueron como sigue un 55% de opiniones negativas y un 45% de opiniones positivas y cero % de opiniones en blanco. En esta tabla se observa cierto

equilibrio entre opiniones positivas y negativas, aunque inclinándose hacia una tendencia negativa.

Pregunta tres del cuestionario uno.

Las respuestas a la pregunta tres, si *¿Te sientes confiado leyendo en inglés o no?* de las muestras de ambas universidades fueron como se observa a continuación en las dos tablas.

Tabla 10: Respuestas de las dos muestras a la pregunta tres del cuestionario uno *¿Te sientes confiado leyendo en inglés?*

| | U PRIV | U PÚBL |
|--------------------------------|--------|--------|
| N° de alumnos Respuesta Si. | 11 | 24 |
| N° de alumnos Respuesta No. | 18 | 5 |
| Total de Alumnos. | 29 | 29 |

Los alumnos de la muestra de la universidad privada, expresaron como sigue: un 62% no sentirse confiados leyendo en inglés y un 38% que si. De los alumnos de la muestra de la universidad pública, manifestaron un 83% si sentirse confiados leyendo en inglés y un 17% no sentirlo. Comparando las dos muestras se nota que los alumnos de la muestra de la universidad pública dijeron sentirse más confiados leyendo en inglés que los alumnos de la muestra de la privada. ¿Por qué?

Las respuestas que dieron los alumnos de ambas universidades a la pregunta tres "*¿Te sientes confiado leyendo en inglés?*", fueron abiertas por lo que para su análisis e interpretación se han agrupado en las categorías que se mencionaron anteriormente.

Tabla 11: Respuestas a la pregunta tres del cuestionario uno ¿Por qué te sientes confiado o no leyendo en inglés?

| UNIVERSIDAD PRIVADA | | | | | | | |
|---------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|-------------------|
| | Clave Negativa. | N° de Alumnos. | Clave Positiva. | N° de Alumnos. | Clave en Blanco. | N° de Alumnos. | Total de Alumnos. |
| | 1 | 11 | I | 1 | 0 | 0 | 12 |
| | 2 | 0 | II | 6 | | | 6 |
| | 3 | 0 | III | 2 | | | 2 |
| | 4 | 2 | | | | | 2 |
| | 5 | 7 | | | | | 7 |
| | 6 | 0 | | | | | 0 |
| | 7 | 0 | | | | | 0 |
| Totales. | 7 | 20 | 3 | 9 | 1 | 0 | 29 |

Del análisis de esta muestra se observó que once alumnos no se sienten confiados leyendo en inglés porque apenas están aprendiendo inglés y solo sabían lo básico, dos alumnos no se sentían confiados leyendo en inglés por la falta de bases anteriores y siete alumnos dijeron no tener confianza leyendo en inglés porque no tenían vocabulario. De las respuestas atribuidas a causas positivas que dijeron tener los alumnos los resultados fueron como sigue, un alumno dijo que desea aprender el inglés, seis alumnos dijeron sentirse confiados leyendo en inglés porque aprenden con facilidad y dos alumnos dijeron sentirse confiados leyendo en inglés porque han estudiado inglés antes.

Los resultados que se encontraron en la muestra de alumnos de la universidad privada fueron un 69% de opiniones negativas a como se sentían de confiados leyendo en inglés y un 31% de opiniones positivas, observándose que la tendencia en sus opiniones fue más bien negativa.

Tabla 12: Respuestas a la pregunta tres del cuestionario uno *¿Por qué te sientes confiado o no leyendo en inglés?*

| UNIVERSIDAD PÚBLICA | | | | | | | |
|---------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|-------------------|
| | Clave Negativa. | N° de Alumnos. | Clave Positiva. | N° de Alumnos. | Clave en Blanco. | N° de Alumnos. | Total de Alumnos. |
| | 1 | 2 | I | 0 | 0 | 1 | 3 |
| | 2 | 0 | II | 9 | | | 9 |
| | 3 | 1 | III | 10 | | | 11 |
| | 4 | 2 | | | | | 2 |
| | 5 | 4 | | | | | 4 |
| | 6 | 0 | | | | | 0 |
| | 7 | 0 | | | | | 0 |
| Totales. | 7 | 9 | 3 | 19 | 1 | 1 | 29 |

En esta muestra se observó que dos alumnos dijeron no sentirse confiados leyendo en inglés porque apenas están aprendiendo y sólo saben lo básico; un alumno dijo que no se sentía confiado leyendo en inglés porque tiene problemas con la gramática; dos alumnos anotaron que no se sentían confiados leyendo en inglés porque les faltaban bases anteriores; cuatro alumnos dijeron que no se sentían confiados leyendo en inglés porque no tenían vocabulario. nueve alumnos dijeron que se sentían confiados leyendo en inglés porque aprenden con facilidad; diez alumnos dijeron sentirse confiados porque han estudiado inglés antes. Solamente un alumno no anotó ninguna respuesta.

La tendencia de las opiniones en la muestra de los alumnos de la universidad pública se manifestó como sigue. El 66% de sus opiniones fueron positivas, el 31% fueron opiniones negativas y el .03% no dio su opinión. En esta muestra se manifestó una tendencia más positiva que negativa con respecto a su percepción de sentirse confiados leyendo en inglés.

Pregunta cuatro del cuestionario uno.

Los resultados que los alumnos de las muestras de ambas universidades presentaron a la pregunta cuatro *¿Te sientes confiado hablando en inglés?* Fueron las siguientes.

Tabla 13: Respuestas de las dos muestras a la pregunta cuatro del cuestionario uno
¿Te sientes confiado hablando en inglés?

| | U.PRIV | U.PÚB |
|--------------------------------|--------|-------|
| N° de alumnos Respuesta Si. | 5 | 13 |
| N° de alumnos Respuesta No. | 24 | 16 |
| Total de Alumnos. | 29 | 29 |

De los alumnos de la muestra de la universidad privada; 24 alumnos dijeron que no se sentían confiados hablando en inglés, es decir un 83% y un 17% que si. En la muestra de los alumnos de la universidad pública, se encontró que dieciséis alumnos, el 55% no se sentía confiado hablando en inglés y el 45% si. En las dos muestras se vio una tendencia negativa hacia no sentirse confiados hablando en inglés, pero se acentuó más en la muestra de los alumnos de la universidad privada. ¿Por qué?

Las respuestas que dieron los alumnos de ambas universidades a la pregunta cuatro "*¿Te sientes confiado hablando en inglés?*", fueron abiertas por lo que para su análisis e interpretación se han agrupado en las categorías o código que se mencionaron anteriormente.

Tabla 14: Respuestas a la pregunta cuatro del cuestionario uno ¿Por qué te sientes confiado o no hablando en inglés?

| UNIVERSIDAD PRIVADA | | | | | | | |
|---------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|-------------------|
| | Clave Negativa. | N° de Alumnos. | Clave Positiva. | N° de Alumnos. | Clave en Blanco. | N° de Alumnos. | Total de Alumnos. |
| | 1 | 17 | I | 1 | 0 | 1 | 19 |
| | 2 | 0 | II | 1 | | | 1 |
| | 3 | 1 | III | 4 | | | 5 |
| | 4 | 2 | | | | | 2 |
| | 5 | 2 | | | | | 2 |
| | 6 | 0 | | | | | 0 |
| | 7 | 0 | | | | | 0 |
| Totales. | 7 | 22 | 3 | 6 | 1 | 1 | 29 |

En esta muestra se observó que diecisiete alumnos dijeron no sentirse confiados hablando en inglés porque apenas están aprendiendo y sólo sabían lo básico; un alumno manifestó que no se sentía confiado hablando en inglés porque tenía problemas con la gramática; dos alumnos anotaron que no se sentían confiados hablando en inglés porque les faltaban bases anteriores; otros dos alumnos dijeron que no se sentían confiados leyendo en inglés porque tenían poco vocabulario. En sentido opuesto un alumno opinó que se sentía confiado leyendo en inglés porque deseaba aprender el idioma; un alumno opinó que se sentía confiado hablando en inglés porque aprendía con facilidad y cuatro alumnos dijeron que sentían confiados hablando en inglés porque han estudiado inglés antes. Sólo un alumno no manifestó ninguna opinión.

En la muestra de la universidad privada, los alumnos mostraron un 76% de opiniones negativas, un 21% de opiniones positivas y el .03% que no opinó. En la muestra se manifestó una tendencia negativa en las opiniones.

Tabla 15: Respuestas a la pregunta cuatro del cuestionario uno *¿Por qué te sientes confiado o no hablando en inglés?*

| UNIVERSIDAD PÚBLICA. | | | | | | | |
|----------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|-------------------|
| | Clave Negativa. | N° de Alumnos. | Clave Positiva. | N° de Alumnos. | Clave en Blanco. | N° de Alumnos. | Total de Alumnos. |
| | 1 | 10 | I | 0 | 0 | 1 | 11 |
| | 2 | 0 | II | 6 | | | 6 |
| | 3 | 3 | III | 4 | | | 7 |
| | 4 | 2 | | | | | 2 |
| | 5 | 2 | | | | | 2 |
| | 6 | 1 | | | | | 1 |
| | 7 | 0 | | | | | 0 |
| Totales. | 7 | 18 | 3 | 10 | 1 | 1 | 29 |

En esta muestra los alumnos de la universidad pública, mostraron que diez alumnos no se sentían confiados hablando en inglés porque apenas están aprendiendo y sólo sabían lo básico; tres alumnos dijo que no se sentían confiados hablando en inglés porque tenían problemas con la gramática; dos alumnos anotaron que no se sentían confiados leyendo en inglés porque les faltaban bases anteriores; dos alumnos más no se sentían confiados hablando en inglés porque tenían poco vocabulario y un alumno más dijo no sentirse confiado leyendo en inglés porque se le olvida. Dentro de las respuestas positivas se encontró que seis alumnos se sienten confiados hablando en inglés porque aprendían con facilidad; cuatro alumnos opinaron que se sentían confiados hablando en inglés porque habían estudiado inglés antes. Únicamente un alumno no anotó ninguna respuesta.

Las tendencias que se observaron en las opiniones de la muestra de alumnos de la universidad pública a la pregunta cuatro *¿te sientes confiado hablando en inglés?* fueron como sigue: un 62% de opiniones negativas, el 35% de opiniones fueron

positivas y un .03% que no manifestó nada. La tendencia en esta muestra también es negativa.

Los resultados que se encontraron en las muestras de los alumnos de ambas universidades a la pregunta cuatro *¿Te sientes confiado cuando escuchas a otros hablando en inglés?*, fueron los siguientes

Tabla 16: Respuestas de las dos muestras a la pregunta cinco del cuestionario uno *¿Te sientes confiado cuando escuchas a otros hablando en inglés?*

| | U.PRIV | U.PÚB |
|--------------------------------|--------|-------|
| N° de alumnos Respuesta Si. | 7 | 15 |
| N° de alumnos Respuesta No. | 22 | 14 |
| Total de Alumnos. | 29 | 29 |

En la muestra de los alumnos de la universidad privada, se encontró que 22 alumnos dijeron que no se sentían confiados oyendo a otros hablando en inglés, o sea un 76%, y solo siete alumnos o sea un 24% dijo que si. Como se observa en esta tabla la tendencia es negativa.

La muestra de los alumnos de la universidad pública dio los datos siguiente. Solo catorce alumnos dijeron que no se sentían confiados oyendo a otros hablando en inglés, o sea un 48% lo manifestó así en tanto que quince alumnos dijeron que si se sentían confiados escuchando a alguien hablando en inglés o sea un 52%. Aquí se ve una tendencia más positiva de parte de la muestra. ¿Por qué?

Pregunta cinco del cuestionario uno.

Las respuestas que dieron los alumnos de ambas universidades a la pregunta cinco "*¿Te sientes confiado cuando escuchas a otros hablando en inglés?*", fueron

abiertas por lo que para su análisis e interpretación se han agrupado en categorías que se mencionaron anteriormente.

Tabla 17: Respuestas a la pregunta cinco del cuestionario uno *¿Por qué te sientes confiado o no cuando escuchas a otros hablando en inglés?*

| UNIVERSIDAD PRIVADA | | | | | | | |
|---------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|-------------------|
| | Clave Negativa. | N° de Alumnos. | Clave Positiva. | N° de Alumnos. | Clave en Blanco. | N° de Alumnos. | Total de Alumnos. |
| | 1 | 12 | I | 0 | 0 | 2 | 14 |
| | 2 | 0 | II | 7 | | | 7 |
| | 3 | 0 | III | 3 | | | 3 |
| | 4 | 3 | | | | | 3 |
| | 5 | 2 | | | | | 2 |
| | 6 | 0 | | | | | 0 |
| | 7 | 0 | | | | | 0 |
| Totales. | 7 | 17 | 3 | 10 | 1 | 2 | 29 |

Las respuestas que los alumnos dieron fueron las siguientes: doce alumnos dijeron no sentirse confiados cuando escuchan a otros hablando en inglés porque apenas estaban aprendiendo y sólo sabían lo básico; tres alumnos dijeron no sentirse confiados cuando escuchan a otros hablando en inglés porque les faltaban bases anteriores; dos alumnos más dijeron no sentirse confiados cuando escuchan a otros hablando en inglés porque tenían poco vocabulario. Ente las respuestas positivas que se encontraron siete alumnos dijeron que si se sentían confiados oyendo a otros hablando en inglés porque aprendían con facilidad y tres alumnos que se sentían confiados oyendo a otros hablando en inglés porque habían estudiado inglés antes. Sólo dos alumnos no dieron ninguna opinión.

En estas dos tablas de las opiniones de los alumnos de la muestra de la universidad privada, se encontró que el 59% de las opiniones fueron de tendencia

negativa, el 34% de opiniones fue positiva y el .07% fue de opiniones en blanco. La tendencia en estas opiniones fue negativa.

Tabla 18: Respuestas a la pregunta cinco del cuestionario uno *¿Por qué te sientes confiado o no cuando escuchas a otros hablando en inglés?*

| UNIVERSIDAD PÚBLICA. | | | | | | | |
|----------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------|----------------------|
| | Clave Negativa. | N° de Alumnos. | Clave Positiva. | N° de Alumnos. | Clave en Blanco. | N° de Alumnos. | Total de Alumnos. |
| | 1 | 7 | I | 0 | 0 | 2 | 9 |
| | 2 | 0 | II | 10 | | | 10 |
| | 3 | 0 | III | 2 | | | 2 |
| | 4 | 6 | | | | | 6 |
| | 5 | 2 | | | | | 2 |
| | 6 | 0 | | | | | 0 |
| | 7 | 0 | | | | | 0 |
| Totales. | 7 | 15 | 3 | 12 | 1 | 2 | 29 |

En estos resultados se observó que siete alumnos manifestaron no sentirse confiados cuando escuchan a otros hablando en inglés porque apenas estaban aprendiendo y solo sabían lo básico; seis alumnos dijeron que no se sentían confiados escuchando a otros hablando en inglés porque les faltaban bases anteriores; dos alumnos no se sentían confiados cuando escuchan a otros hablando en inglés porque tenían poco vocabulario. En las respuestas positivas se encontró que diez alumnos si se sentían confiados escuchando a otros hablando en inglés porque aprendían con facilidad; dos alumnos dijeron sentirse confiados escuchando a otros hablando en inglés porque habían estudiado inglés antes. dos alumnos no dieron su opinión.

Los alumnos que formaron la muestra de la universidad pública opinaron como sigue. El 52% de sus opiniones fueron negativas, en tanto que el 41% dio opiniones positivas y el .07% no opinó. En estos resultados se observa una tendencia negativa en la muestra.

Se les pidió a los alumnos de las muestras de ambas universidades que escogieran una o dos opciones (máxima) que mejor te represente y marca el número con un círculo.

Pregunta seis del cuestionario uno.

¿Por qué estás aprendiendo inglés?

- 1.- A mí me gustan los países angloparlantes y su cultura.
- 2.- Porque es un requisito para graduarme.
- 3.- Lo necesito para avanzar en mi futura profesión.
- 4.- ¿Otra razón?

Los resultados fueron como sigue

Tabla 19: Respuestas de las dos muestras a la pregunta seis del cuestionario uno *¿Por qué estás aprendiendo inglés?*

| Clave. | U. Priv N° de alumnos. | U. PÚBL N° de alumnos |
|--------|---------------------------|--------------------------|
| 1 | 1 | 4 |
| 2 | 0 | 3 |
| 3 | 12 | 11 |
| 1 y 2 | 0 | 0 |
| 1 y 3 | 5 | 9 |
| 2 y 3 | 11 | 2 |
| Total | 29 | 29 |

En la muestra de los alumnos de la universidad privada, encontramos que un alumno estudia inglés porque le gustan los países angloparlantes y su cultura, doce alumnos lo estudian porque lo necesitan, a cinco alumnos porque les gustan los países angloparlantes y su cultura y porque lo necesitan, y once alumnos porque es un requisito para graduarse y para avanzar en su futura profesión.

La tendencia más elevada se manifiesta en que estudian inglés porque es un requisito para graduarse y porque lo necesitan para avanzar en su futura profesión.

En la muestra de los alumnos de la universidad pública, se encontró que cuatro alumnos estudian inglés porque les gustan los países angloparlantes y su cultura, tres alumnos porque es un requisito para graduarse, once alumnos porque lo necesitan para avanzar en su futura profesión, nueve alumnos porque les gustan los países angloparlantes y su cultura y porque lo necesitan para avanzar en su futura profesión y finalmente dos alumnos porque es un requisito para graduarse y lo necesitan para avanzar en su futura profesión.

En estos resultados se manifiesta una tendencia a estudiar inglés para avanzar en su futura profesión y porque les gustan los países angloparlantes y su cultura y porque lo necesitan para avanzar en su futura profesión.

Otras opiniones: Entre otras razones que dieron algunos alumnos, pero no todos a la pregunta de otras razones que tuvieran para aprender inglés fueron éstas:

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • UNIVERSIDAD PRIVADA |
| <ul style="list-style-type: none"> • Porque es básico hoy en día. (motivación instrumental) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Por tener el gusto de hablar otro idioma. (motivación intrínseca) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Por querer aprenderlo. (motivación intrínseca) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Me gusta el idioma y deseo comunicarme con otras personas, también para enseñarlo a mis hijos. (motivación intrínseca e instrumental) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Para salir a conocer otros países. (motivación instrumental) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Quiero irme de intercambio. (motivación instrumental) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Porque es básico para mi carrera, me gustaría aprenderlo. (motivación intrínseca e instrumental) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Es necesario en la actualidad. (motivación instrumental) |

| |
|--|
| • UNIVERSIDAD PÚBLICA |
| • Es muy importante saber inglés. (motivación intrínseca) |
| • Porque me gusta aprenderlo. (motivación intrínseca) |
| • Me gustan los idiomas. (motivación intrínseca) |
| • Lo necesito y es indispensable para desarrollarme. (motivación instrumental) |
| • Se me facilita porque me gusta. (motivación intrínseca) |
| • Es indispensable. (motivación instrumental) |

No se cuantificaron estas respuestas porque fueron casi únicas.

De acuerdo con Gardner y Lambert, (1972) los alumnos manifestaron una motivación intrínseca e instrumental desde el momento en que consideran necesario aprender inglés porque es requisito actual (motivación intrínseca) y cuando expresan su deseo de aprender el idioma para interactuar con grupos que hablen inglés (motivación instrumental). De acuerdo también con Bandura, (1987) que considera importante a la motivación para el desarrollo de la percepción de auto eficacia.

Pregunta siete del cuestionario uno.

Las respuestas que dieron a la siguiente pregunta *¿Qué tipo de estudiante de inglés sientes que eres?*: se detallan después del código de respuestas.

1.- excelente

2.-bueno

3.-regular

4.-no muy bueno

5.- deficiente

Tabla 20: Respuestas de las dos muestras a la pregunta siete del cuestionario uno
¿Qué tipo de estudiante de inglés sientes que eres?

| Clave. | U. PRIV N° de alumnos. | U. PÚBL N° de alumnos. |
|---------------|---------------------------|---------------------------|
| Excelente. | 1 | 0 |
| Bueno. | 4 | 18 |
| Regular. | 23 | 9 |
| No muy bueno. | 0 | 2 |
| Deficiente. | 1 | 0 |
| Total | 29 | 29 |

Los alumnos de la muestra de la universidad privada se consideraron como se detalla a continuación. Un alumno se consideró excelente o sea el .035%; cuatro alumnos consideraron ser buenos o sea un 14%; 23 se consideraron regulares o sea un 79% y 1 alumno se consideró deficiente o sea un .035%. La tendencia de los alumnos de esta muestra fue la de considerarse como alumnos buenos pero un mayor número se consideró regular.

Los alumnos de la muestra de la universidad pública se consideraron como se detalla a continuación: ningún alumno excelente, pero dieciocho alumnos se consideraron buenos es decir un 62%; nueve alumnos se catalogaron como regulares o sea 31%; dos alumnos se consideraron no muy buenos o sea el .07% y ninguno deficiente. La tendencia de esta muestra fue a considerarse la mayoría de los alumnos como buenos y en menor cantidad como regulares, en la muestra ningún alumno se consideró ni excelente ni deficiente, sino más bien se ubicaron en un término medio. Se observó en esta muestra que los alumnos se manifestaron con una percepción de auto eficacia más alta que la muestra de los alumnos de la universidad privada. ¿Por qué?

Las respuesta que dieron los alumnos de ambas universidades a la pregunta siete del cuestionario uno acerca de *cómo se catalogaban como estudiantes en inglés y por qué*, aparecen en las tablas siguientes: ellos opinaron que: (las respuestas se agruparon usando la misma categorización que se empleó con las respuestas anteriores, es decir respuestas negativas, positivas y en blanco)

Tabla 21: Respuestas a la pregunta siete del cuestionario uno *¿Por qué sientes que eres ese tipo de estudiante en inglés?*

| UNIVERSIDAD PRIVADA | | | | | | | |
|---------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|-------------------|
| | Clave Negativa. | N° de Alumnos. | Clave Positiva. | N° de Alumnos. | Clave en Blanco. | N° de Alumnos. | Total de Alumnos. |
| | 1 | 7 | I | 5 | 0 | 1 | 13 |
| | 2 | 1 | II | 2 | | | 3 |
| | 3 | 1 | III | 0 | | | 1 |
| | 4 | 11 | | | | | 11 |
| | 5 | 1 | | | | | 1 |
| | 6 | 0 | | | | | 0 |
| | 7 | 0 | | | | | 0 |
| Totales. | 7 | 21 | 3 | 7 | 1 | 1 | 29 |

Las razones que los alumnos dijeron tener para considerarse como excelentes, buenos, regulares, no muy buenos y deficientes fueron las siguientes: siete alumnos dijeron que apenas estaban aprendiendo y solo sabían lo básico, un alumno opinó que tomaba el curso por obligación, un alumno dijo que tenía problemas con la gramática, once alumnos opinaron que les faltaban bases anteriores y un alumno opinó que tenía poco vocabulario.

De las opiniones positivas que dijeron tener para clasificarse dentro del código de excelente, bueno, regular, no muy bueno, deficiente se refirieron cinco alumnos a que desean aprender el idioma, dos alumnos dijeron que aprendían con facilidad. Solamente un alumno no dio su opinión.

De las opiniones que dieron los alumnos de la muestra de la universidad privada para explicar que tipo de alumno se consideraban ser y por qué, encontramos 21 opiniones negativas, es decir un 72%, siete opiniones positivas o sea un 25% y sin opinión un alumno o sea un .03%. La tendencia de sus opiniones es más negativa que positiva.

Las opiniones que dieron los alumnos de la muestra de la universidad pública para explicar que tipo de alumno se consideran ser y por qué, fueron como sigue.

Tabla 22: Respuestas a la pregunta siete del cuestionario uno *¿Por qué sientes que eres ese tipo de estudiante en inglés?*

| UNIVERSIDAD PÚBLICA | | | | | | | |
|---------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|-------------------|
| | Clave Negativa. | N° de Alumnos. | Clave Positiva. | N° de Alumnos. | Clave en Blanco. | N° de Alumnos. | Total de Alumnos. |
| | 1 | 7 | I | 4 | 0 | 0 | 11 |
| | 2 | 0 | II | 8 | | | 8 |
| | 3 | 2 | III | 3 | | | 5 |
| | 4 | 2 | | | | | 2 |
| | 5 | 1 | | | | | 1 |
| | 6 | 0 | | | | | 0 |
| | 7 | 2 | | | | | 2 |
| Totales. | 7 | 14 | 3 | 15 | 1 | 0 | 29 |

Los alumnos de esta muestra apoyaron su ubicación como excelentes, buenos, regulares, no muy buenos y deficientes en las siguientes opiniones: siete alumnos opinaron que apenas estaban aprendiendo y solo sabían lo básico; dos alumnos basaron su opinión en que tenían problemas con la gramática; dos alumnos dijeron que era porque les faltaban bases anteriores; un alumno opinó que porque tenía poco vocabulario y dos alumnos porque no están interesados en aprender. De las opiniones positivas que escribieron para apoyar su ubicación como excelentes, buenos, regulares, no muy buenos y deficientes se tiene que cuatro alumnos desean aprender

el idioma; ocho alumnos porque aprenden con facilidad y tres alumnos porque han estudiado inglés antes.

Las opiniones son el 48% negativas y el 52% positivas. En la muestra se ve una ligera tendencia positiva en las opiniones. Con respecto a sus experiencias positivas y negativas que los alumnos de ambas universidades dijeron tener se encontraron las siguientes opiniones. Al mismo tiempo se hace notar que estas respuestas fueron escasas como se puede observar en las tablas 23, 24, 25 y 26 en las páginas 77, 78 y 79. No todos los estudiantes dieron su opinión por esto se hizo un código arbitrario agrupando las opiniones por similitudes. Se trató de respetar las palabras de los alumnos, por eso se usaron en este código.

Pregunta ocho del cuestionario uno.

Tabla 23: Opiniones negativas de la pregunta ocho del cuestionario uno sobre sus experiencias en inglés.

| U. PRIV Negativas | |
|------------------------------|--------------|
| No he tenido buenos maestros | 5 opiniones |
| Me falta aprender más | 2 opinión |
| No me llamaba la atención | 1 opiniones |
| Es una lengua impuesta | 1 opinión |
| Mi nivel es básico | 1 opinión |
| Falta de práctica | 1 opinión |
| Me falta pensar en inglés | 1 opinión |
| Total de opiniones | 12 opiniones |

Tabla 24: Opiniones positivas de la pregunta ocho del cuestionario uno sobre sus experiencias en inglés

| U. PRIV Positivas | |
|--|--------------|
| Soy responsable, dedicado y me esfuerzo | 10 opiniones |
| Tuve buenos maestros | 3 opiniones |
| Me gusta el idioma | 2opinión |
| He tomado cursos de inglés fuera del colegio | 1 opiniones |
| Mi mamá me habla en inglés | 0 opiniones |
| Total de opiniones | 16 opiniones |

Al analizar estas dos tablas se observó que hubieron más respuestas positivas que negativas.

Tabla 25: Opiniones negativas de la pregunta ocho del cuestionario uno sobre sus experiencias en inglés.

| U. PÚBLICA Negativa | |
|--|-------------|
| No he tenido buenos maestros en inglés | 5 opiniones |
| No me llamaba la atención | 0 opiniones |
| Me falta aprender más | 0 opiniones |
| Es una lengua impuesta | 0 opiniones |
| Mi nivel es básico | 0 opiniones |
| Falta de práctica | 0 opiniones |
| Me falta pensar en inglés | 0 opiniones |
| Total de opiniones | 5 opiniones |

Tabla 26: Opiniones positivas de la pregunta ocho del cuestionario uno sobre su experiencias en inglés.

| U. PÚBLICA Positivas | |
|--|-------------|
| Tuve buenos maestros | 7 opiniones |
| Mi mamá me habla en inglés | 1 opiniones |
| He tomado cursos de inglés | 0 opiniones |
| Me gusta el idioma | 0 opiniones |
| Soy responsable dedicado y me esfuerzo | 0 opiniones |
| Total de opiniones | 8 opiniones |

En la muestra de los alumnos de la universidad pública se dieron más opiniones positivas que negativas. En comparación con las opiniones de la muestra de la universidad privada los alumnos dieron doce opiniones negativas en tanto que los alumnos de la universidad pública dieron cinco opiniones negativas. Los alumnos de la universidad privada dieron dieciséis opiniones positivas en comparación con los de la universidad pública que dieron ocho opiniones. La muestra de la universidad privada dio más opiniones negativas y positivas que la muestra de la pública.

La importancia que los alumnos dieron a su opinión con respecto a la importancia que para ellos tiene el tener un buen maestro que los ayude a aprender es considerable puesto que en las dos muestras los alumnos señaladamente marcaron la importancia del maestro en su proceso de aprendizaje ya sea positiva o negativamente. En la muestra de la universidad privada cinco del total de doce opiniones fueron destinadas para referirse a “que no tuvieron buenos maestros” y en esa misma muestra tres alumnos señalaron que su aprendizaje fue bueno por que tuvieron buenos maestros, pero en estas opiniones positivas fueron tres de dieciséis lo que no resulta un porcentaje muy alto (19%).

En la muestra de la universidad pública, hubieron cinco alumnos que dijeron no haber aprendido inglés porque no tuvieron buenos maestros, en esta muestra estas fueron las únicas opiniones. En estas mismas tablas, hubieron siete opiniones positivas de ocho en la que indicaron los alumnos que si habían aprendido inglés fue por haber tenido buenos maestros. Si se nota estas fueron opiniones de unos cuantos alumnos más no de la totalidad de sujetos de cada muestra (29 alumnos en total en cada muestra)

En la muestra de la universidad privada hubieron doce opiniones negativas y dieciséis positivas, es decir 28 alumnos de 29 externaron sus opiniones. En la muestra de la pública se encontraron cinco opiniones negativas y ocho positivas, o sea que solo trece alumnos de 29 dieron sus opiniones sobre “sus experiencias en inglés”. Queda para el maestro la responsabilidad de atender al alumno en su aprendizaje.

4.3 Resultados del cuestionario dos sobre su percepción de auto eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés.

Los resultados que se obtuvieron en el análisis de regresión simple mostraron que no había ninguna correlación entre la percepción de auto eficacia que los alumnos dijeron tener en el cuestionario dos y las calificaciones de sus resultados académicos que los maestros informaron. La variable independiente (resultado del cuestionario dos) y la variable dependiente (calificaciones de resultados académicos) no mostraron ninguna correlación por lo que la hipótesis uno se desecha, pero no la hipótesis nula que por la evidencia encontrada no se pudo rechazar.

Los valores que aportó el análisis de regresión simple fue como sigue: el valor de r para la universidad privada **$r = .080$ no es fuerte porque son $> a .5$** El valor de r en la muestra de la universidad pública **$r = a .014$ no fue fuerte porque no es $> a .5$** **Como ambos valores no fueron mayores al valor de .5 no hubo correlación entre ellas.** Los resultados del valor de p en la muestra de la universidad privada fue **$p = .6857$** que no es significativa por no ser menor que $<.05$. El resultado del valor de p en la muestra de la universidad pública fue **$p = .9433$**

Por lo tanto al no ser significativos los valores de p y no haber correlación entre ambos valores de r, se probó que en este estudio no hubo diferencia significativa entre ambas muestras por lo que se rechazó la primera hipótesis.

Tabla 27: Resultados del análisis de regresión simple del cuestionario dos.

| | U.PRIV | U PÚB | |
|--------------|---------------|--------------|---------------------|
| Valor de "r" | .080 | .014 | No tuvo correlación |
| Valor de "p" | .6857 | .9433 | No es significativo |

Nota: el resultado de los valores de “r” y “p” no fueron significativos porque los valores fueron mayores que $>.05$.

4.4 Resultados de la prueba “t”

Los resultados de la prueba t (el promedio de la suma de las respuestas del cuestionario dos de la muestra de la universidad privada, contra el promedio de la suma de las respuestas del cuestionario 2 de la muestra de la universidad pública fueron valor de $t = -.969$ y el valor de $p = .3411$ por lo que la diferencia hipotetizada fue de cero por lo que no hubo evidencia de una diferencia significativa entre las dos muestras.

Esta prueba se hizo para comprobar o negar la segunda hipótesis de este trabajo de investigación. Con los resultados obtenidos se desecha la segunda hipótesis pero no se rechaza la hipótesis nula.

Se tenía la duda de si habrían diferencias significativas en la percepción de auto eficacia entre los alumnos de las dos universidades, por las características de financiamiento de las universidades, de ser privada la una y de ser pública la otra.

En los datos que mostró el estudio no se encontró la evidencia de diferencias significativas entre ambas matrices (la diferencia que se encontró fue de “t”= -969 y el valor de “p”= $.3411$). Por lo tanto no hubieron diferencias significativas.

Tabla 28: Resultados de la prueba “t” aplicada con los resultados del cuestionario dos de las dos muestras

| U. PRIV-PÚB | | | |
|--------------------|-----|---------|---------|
| Mean difference | DF | t-value | p-value |
| - .083 | .28 | - .969 | .3411 |

4.5 Resultados de las calificaciones finales del rendimiento académico de las muestras de la Universidad Privada y de la Pública.

Tabla 29: Resultado de la calificación final del rendimiento académico dado por los maestros.

Resultado de la calificación final del rendimiento académico de los alumnos de la Universidad privada

| Calificaciones | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Total |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|--------------|
| Número de alumnos | 2 | 2 | 0 | 7 | 13 | 5 | 29 |
| Porcentajes | 0.07% | 0.07% | 0% | 0.24% | 0.45% | 0.17% | 100% |

Tabla 30: Resultado de la calificación final del rendimiento académico dado por los maestros

Resultado de la calificación final del rendimiento académico de los alumnos de la universidad pública

| Calificaciones | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Total |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|--------------|
| Número de alumnos | 1 | 0 | 2 | 7 | 10 | 9 | 29 |
| Porcentajes | 0.03% | 0% | 0.07% | 0.24% | 0.35% | 0.31% | 100% |

Tabla 31: Comparación de la calificación final del rendimiento académico de las dos muestras.

Comparación de resultados de la calificación final del rendimiento académico de los alumnos de la universidad pública y de la privada.

| Calificaciones | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Totales |
|-----------------|---|---|---|----|----|----|---------|
| Alumnos Pública | 1 | 0 | 2 | 7 | 10 | 9 | 29 |
| Alumnos Privad | 2 | 2 | 0 | 7 | 13 | 5 | 29 |
| Totales | 3 | 2 | 2 | 14 | 23 | 14 | 58 |

Tabla 32: Cuadro de porcentajes de las calificaciones finales de las dos muestras.

Comparación de resultados de porcentajes de las calificaciones finales del rendimiento académico de los alumnos de la universidad pública y privada .

| Calificaciones | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Totales |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|
| Alumnos Púb. | 0.03% | 0% | 0.07% | 0.24% | 0.35% | 0.31% | 100% |
| Alumnos Priv. | 0.07% | 0.07% | 0% | 0.24% | 0.45% | 0.17% | 100% |
| Totales | 0.10% | 0.07% | 0.07% | 0.48% | 0.80% | 0.48% | 200% |

Figura 1 Gráfica de la calificación final del rendimiento académico de los alumnos de la universidad privada y de la pública.

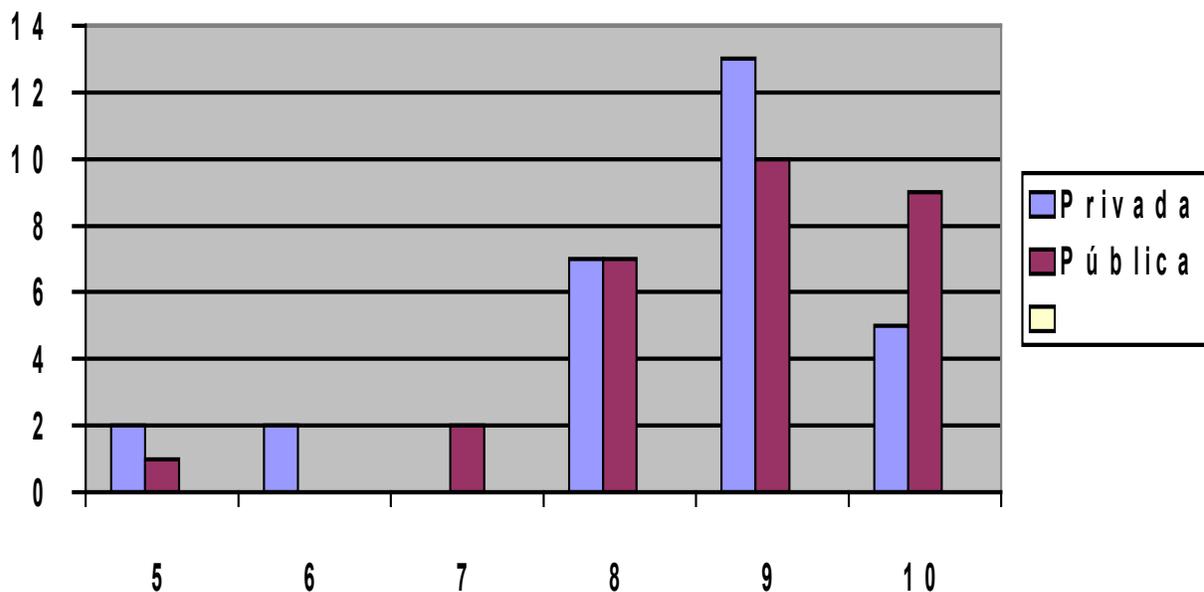


Figura 2 Gráfica de porcentajes de la calificación final del rendimiento académico de los alumnos de la universidad privada y de la pública.

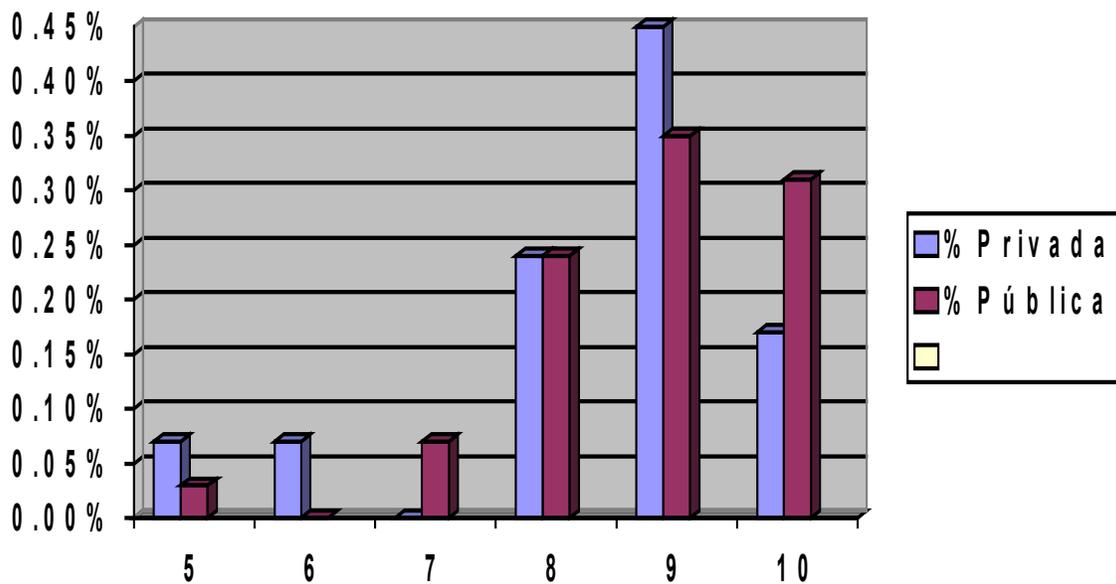


Tabla 33: Resultado de las calificaciones finales del rendimiento académico por sexo, edad y escuela de procedencia.

RESULTADO DE LA CALIFICACIÓN FINAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE LA U. PRIVADA POR SEXO, EDADES Y ESCUELAS DE PROCEDENCIA

| Escuela de Procedencia | Sexo | Edad | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Total |
|------------------------|---------|------|---|---|---|---|----|----|-------|
| - privada | H | 17 | | | | 8 | | | |
| Pública - | M | 17 | | | | | 9 | | |
| Pública - | M | 17 | | | | | 9 | | |
| - privada | M | 17 | | | | | | 10 | |
| - privada | M | 18 | | | | 8 | | | |
| - privada | M | 18 | 5 | | | | | | |
| - privada | M | 18 | | | | 8 | | | |
| - privada | M | 18 | | | | | | 10 | |
| Pública - | M | 18 | | | | | 9 | | |
| - privada | H | 18 | | | | 8 | | | |
| Pública - | H | 18 | | | | | | 10 | |
| Pública - | H | 18 | | 6 | | | | | |
| Pública - | H | 18 | | | | | 9 | | |
| Pública - | H | 18 | | | | | 9 | | |
| - privada | M | 19 | | | | | 9 | | |
| Pública - | H | 19 | | | | | 9 | | |
| - privada | H | 19 | | | | 8 | | | |
| Pública - | H | 19 | | | | | 9 | | |
| - privada | H | 19 | | 6 | | | | | |
| - privada | H | 20 | | | | | 9 | | |
| Pública - | M | 21 | | | | | 9 | | |
| Pública - | H | 21 | | | | | | 10 | |
| Pública - | H | 21 | | | | | 9 | | |
| Pública - | H | 21 | | | | 8 | | | |
| . privada | M | 22 | | | | 8 | | | |
| Pública - | H | 22 | | | | | | 10 | |
| - privada | H | 25 | 5 | | | | | | |
| - privada | H | 31 | | | | 8 | | | |
| Pública - | M | 36 | | | | | 9 | | |
| 15 + 14 | 12 - 17 | 29 | 2 | 2 | 0 | 7 | 13 | 5 | 29 |

Nota: las calificaciones fueron dadas con un decimal por lo que se hizo la aproximación en algunas calificaciones al número entero siguiente para facilitar el manejo de las calificaciones de ambas muestras. Las calificaciones de la universidad pública se manejaron con números enteros. Es decir de 7.4 se dejó en 7 y de 7.5 en 8 y así con los demás.

Tabla 34: Resultado de la calificación final del rendimiento académico por sexo, edad y escuela de procedencia.

RESULTADO DE LA CALIFICACIÓN FINAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA POR SEXO, EDADES Y ESCUELAS DE PROCEDENCIA

| Escuela de Procedencia | Sexo | Edad | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Total |
|------------------------|--------|------|---|---|---|---|----|----|-------|
| - privada | H | 17 | | | | | | 10 | |
| Pública - | M | 17 | | | | | 9 | | |
| - privada | M | 17 | | | | 8 | | | |
| Pública - | M | 18 | | | | 8 | | | |
| - privada | M | 18 | | | | | 9 | | |
| Pública - | M | 18 | | | | | 9 | | |
| Pública - | M | 18 | | | 7 | | | | |
| - privada | M | 18 | | | | | | 10 | |
| - privada | M | 18 | | | | | 9 | | |
| - privada | M | 18 | | | | | 9 | | |
| Pública - | M | 18 | | | | | 9 | | |
| Pública - | M | 18 | | | | | | 10 | |
| Pública - | M | 18 | | | | 8 | | | |
| Pública - | M | 18 | | | | | 9 | | |
| Pública - | M | 18 | | | | | | 10 | |
| Pública - | M | 18 | | | | 8 | | | |
| - privada | M | 18 | | | | 8 | | | |
| Pública - | H | 18 | | | | | | 10 | |
| Pública - | H | 18 | | | | | 9 | | |
| - privada | H | 18 | | | | | 9 | | |
| Pública - | M | 19 | | | | | | 10 | |
| - privada | M | 19 | | | | | 9 | | |
| Pública - | M | 19 | | | | | | 10 | |
| Pública - | M | 19 | | | | | | 10 | |
| Pública - | M | 19 | | | | 8 | | | |
| - privada | H | 19 | | | | 8 | | | |
| - privada | H | 20 | | | | | | 10 | |
| Pública - | H | 21 | | | 7 | | | | |
| Pública - | M | 22 | 5 | | | | | | |
| 18 + 11 | 22 - 7 | 29 | 1 | 0 | 2 | 7 | 10 | 9 | 29 |

El promedio general de calificaciones de la Universidad Privada fue de 8.5

El promedio general de calificaciones de la Universidad Pública fue de 8.8

Existe una diferencia de tres décimas entre una calificación y otra que parece no ser significativa entre ambas calificaciones esto se podría atribuir al sistema para calificar.

Tabla 35: Licenciaturas que estudian los alumnos de la muestra de la Universidad

Privada

| |
|--|
| LICENCIATURAS QUE ESTUDIAN LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA QUE INTEGRARON LA MUESTRA PARA EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE ESTA TESIS. |
|--|

| Núm. | Matric. | Esc. Proc. | Edad | Sexo | Licenciatura. | Calif. |
|------|---------|------------|------|------|-----------------------------------|--------|
| 1 | 118524 | Privada | 31 | M | Administración de Empresas | 8 |
| 2 | 119966 | Privada | 18 | F | Relaciones Internacionales | 8 |
| 3 | 120658 | Privada | 18 | M | Ingeniería Mecánica | 9 |
| 4 | 120770 | Pública | 21 | F | Diseño de Información | 9 |
| 5 | 110642 | Privada | 17 | M | Administración de Empresas | 8 |
| 6 | 120492 | Pública | 21 | M | Arquitectura | 10 |
| 7 | 120948 | Privada | 25 | M | Música | 9 |
| 8 | 118956 | Privada | 20 | M | Ing. en Electrónica y Común. | 9 |
| 9 | 120343 | Pública | 18 | M | Ingeniería Civil | 10 |
| 10 | 116753 | Pública | 19 | M | Ingeniería Industrial | 9 |
| 11 | 120855 | Privada | 18 | F | Derecho | 5 |
| 12 | 115950 | Privada | 19 | M | Administración de Empresas | 8 |
| 13 | 119821 | Pública | 21 | M | Arquitectura | 9 |
| 14 | 120778 | pública | 21 | M | Ingeniería Mecánica | 8 |
| 15 | 117903 | Privada | 19 | F | Derecho | 9 |
| 16 | 113040 | Pública | 36 | F | Innovaciones Educativas | 9 |
| 17 | 119857 | Pública | 19 | M | Diseño de Información | 9 |
| 18 | 120632 | Pública | 17 | F | Ing. En Sistemas de comp. | 9 |
| 19 | 120161 | Privada | 18 | F | Derecho | 8 |
| 20 | 118818 | Pública | 18 | M | Ing. en Electrónica y comp. | 6 |
| 21 | 119186 | Privada | 19 | M | Diseño de información | 6 |
| 22 | 120678 | Pública | 18 | M | Ing en Sistemas de comp.. | 9 |
| 23 | 120739 | Pública | 17 | F | Admón. De Hoteles y Rest. | 9 |
| 24 | 120349 | privada | 18 | F | Actuaría | 10 |
| 25 | 120496 | Pública | 18 | F | Administración de Empresas | 9 |
| 26 | 119973 | Privada | 17 | F | Admón. de Negocios Internac. | 9 |
| 27 | 110460 | Privada | 22 | F | Relaciones Internacionales | 8 |
| 28 | 120500 | Pública | 18 | M | Ing en Sistemas de Comp. | 9 |
| 29 | 200000 | Pública | 22 | M | Ninguna licenciatura era externo. | 10 |

Se incluyó el informe de las licenciaturas que estudian los alumnos de la muestra de la universidad privada para analizar si esto podría tener alguna diferencia significativa en relación con los sujetos de la muestra de la universidad pública, aunque no se

manifestó en los resultados. Todos los alumnos que forman la muestra de la universidad pública pertenecen a la Licenciatura de Relaciones Internacionales. Se tomó el grupo tal y como estaba totalmente al azar, posiblemente dentro de los grupos de nuevo ingreso en la universidad pública, podría ser de los grupos que tuvieron un promedio intermedio para ingresar a la universidad.

Los alumnos de nuevo ingreso con promedios más elevados se encuentran en el área de Medicina, de las Ciencias de la Comunicación, las Ingenierías y Arquitectura, Contaduría, Economía, en estas licenciaturas los promedios con los que ingresan los alumnos son los más altos de la universidad por el número de aspirantes a las licenciaturas. Se aclara que la elección del grupo fue totalmente arbitraria, se preguntó por un grupo de nuevo ingreso y se mencionó a este grupo dentro de los 120 grupos que había.

Por los resultados que se observaron en las calificaciones de las dos muestras no se mostraron diferencias significativas. Como se observa en las tablas 33 y 34 en pp 83 y 84, las dos muestras no manifestaron diferencias entre los sexos. Se podría pensar que una pudiera ser mejor que la otra o que tal vez la edad influiría para obtener mejores calificaciones que otros. Finalmente también se notó que nada tiene que ver la calificación que sacaron al final del curso con el hecho de que los alumnos vinieran de escuelas públicas o privadas para ser por esto mejor unos que otros. En los resultados no se encontró la evidencia de que alguno de los factores citados influyera ni en su calificación final, ni en su personal percepción de auto eficacia, por lo que quedaron descartados estos factores.

Los atributos que observaron los maestros de las muestras sobre los resultados de las calificaciones finales de su rendimiento académico fueron los siguientes:

Tabla 36: Resultado de la calificación final del rendimiento académico de los sujetos de la muestra, su percepción de auto eficacia (cuest. uno) y la atribución que los maestros dieron sobre las calificaciones.

UNIVERSIDAD PRIVADA

| Matrícula | Calificación | Percepción de auto eficacia de los alumnos | Atribución de los maestros sobre la calificación final. |
|-----------|--------------|--|---|
| 118524 | 8 | Regular | Lo intentó no lo suficiente |
| 119966 | 8 | Regular | Lo intentó no lo suficiente |
| 120658 | 9 | Bueno | Buen progreso |
| 120770 | 9 | Regular | Buen progreso final |
| 110642 | 8 | Regular | Lo intentó no lo suficiente |
| 120492 | 10 | Bueno | Lo hizo bastante bien |
| 120948 | 5 | Regular | Mal |
| 118956 | 9 | Regular | Buen progreso final |
| 120343 | 10 | Regular | Lo hizo bastante bien |
| 116753 | 9 | Regular | Buen progreso final |
| 120855 | 5 | Regular | Dejó de venir |
| 115950 | 8 | Regular | Lo intentó no lo suficiente |
| 119821 | 9 | Regular | Buen progreso final |
| 120778 | 8 | Regular | Lo intentó no lo suficiente |
| 117903 | 9 | Excelente | Buen progreso final |
| 113040 | 9 | Regular | Buen progreso final |
| 119857 | 9 | Regular | Buen progreso final |
| 120632 | 9 | Regular | Buen progreso final |
| 120161 | 8 | Regular | Lo intentó no lo suficiente |
| 118818 | 6 | Regular | No muy bien en el curso |
| 119186 | 6 | Deficiente | No muy bien en el curso |
| 120678 | 9 | Regular | Buen progreso final |
| 120739 | 9 | Buena | Buen progreso final |
| 120349 | 10 | Deficiente | Lo hizo bastante bien |
| 120496 | 9 | Regular | Buen progreso final |
| 119973 | 10 | Regular | Lo hizo bastante bien |
| 110466 | 8 | Regular | Lo intentó no lo suficiente |
| 120500 | 9 | Regular | Buen progreso final |
| 200000 | 10 | Bueno | Lo hizo bastante bien |

Se hace notar que la percepción de auto eficacia de la tercera columna se tomó del cuestionario uno de la pregunta siete y la cuarta columna indica la atribución de éxito o fracaso que el maestro atribuyó a sus alumnos. Tal vez la apreciación de “lo

intento no lo suficiente”, se interpretó como que el alumno pudo haber tenido una calificación más alta pero no lo intentó. En este análisis no se encontró la evidencia de que existiera alguna relación entre su percepción de auto eficacia y su rendimiento académico puesto que la calificación final no coincide con su percepción de auto eficacia.

Tabla 37: Resultados de las calificación final del rendimiento académico de los sujetos de la muestra, su percepción de auto eficacia (cuest uno) y la atribución que los maestros dieron sobre las calificaciones.

UNIVERSIDAD PÚBLICA

| Matrícula | Calificación | Percepción de auto eficacia de los alumnos | Atribución de los maestros sobre la calificación final |
|------------------|---------------------|---|---|
| 200221964 | 8 | Regular | Lo intentó no fue suficiente |
| 200223170 | 9 | Bueno | Buen progreso al final |
| 200227358 | 9 | Bueno | Buen progreso al final |
| 200110443 | 5 | Regular | No lo hizo bien |
| 200226155 | 10 | Buena | Muy bien |
| 200208674 | 9 | Buena | Buen progreso al final |
| 200212651 | 10 | Bueno | Muy bien |
| 200227460 | 7 | Regular | No muy bien en el curso |
| 200207951 | 10 | Buena | Muy bien |
| 200217697 | 10 | Regular | Muy bien |
| 200207600 | 9 | Bueno | Buen progreso al final |
| 200222624 | 9 | Buena | Buen progreso al final |
| 200211152 | 9 | Buena | Buen progreso al final |
| 200211057 | 9 | Regular | Buen progreso al final |
| 200212209 | 10 | Regular | Muy bien |
| 200207831 | 8 | Regular | Lo intentó no fue suficiente |
| 200218557 | 10 | Bueno | Muy bien |
| 200227433 | 8 | Regular | Lo intentó no fue suficiente |
| 200226209 | 9 | Buena | Buen progreso al final |
| 200207952 | 8 | Regular | Lo intentó no fue suficiente |
| 200211829 | 9 | Regular | Buen progreso al final |
| 200223742 | 10 | Regular | Muy bien |
| 200208567 | 8 | Bueno | Lo intentó no fue suficiente |
| 200222513 | 10 | Bueno | Muy bien |
| 200212019 | 8 | Regular | Lo intentó no fue suficiente |
| 200208507 | 9 | Bueno | Buen progreso al final |
| 200215378 | 10 | Bueno | Muy bien |
| 200216784 | 7 | Regular | No muy bien en el curso |
| 200216206 | 8 | Buena | Lo intentó no fue suficiente |

En la columna tres se incluyó la respuesta de la muestra a la pregunta siete del cuestionario uno y en la cuarta la atribución de éxito o fracaso que los maestros atribuyeron a los alumnos.

Nota: Se trató de interpretar las atribuciones que los maestros dieron a los alumnos de las muestras, usando las palabras que ellas manejaron en el informe. El informe se ubicó en los dos factores que se manejaron en el cuestionario dos. En el factor 1 percepción de las habilidades y el factor 2 de la aspiración, la persistencia y el disfrute.

Las maestras no mencionaron la palabra disfrute por eso no se manejó. Tampoco no hubo información más específica para los resultados del afecto por la escritura ni de afecto por la lectura por lo cual no se mencionó nada al respecto.

En este análisis no se mostró la evidencia de que existiera alguna relación entre su percepción de auto eficacia y su rendimiento académico debido a que no coinciden la calificación con la percepción de auto eficacia.

Análisis del informe de la atribución que los maestros dieron sobre las calificaciones finales del rendimiento académico de las dos muestras.

Tabla 38: Concentración de calificaciones finales de las dos muestras y la atribución que los maestros dieron sobre las calificaciones.

| CALIFICACIÓN | U.PRIV | U.PÚB | PERCEPCIÓN DE HABILIDADES |
|---------------------|---------------|--------------|----------------------------------|
| 5 | 2 | 1 | No coincidieron |
| 6 | 2 | 0 | No coincidieron |
| 7 | 0 | 2 | Coincidieron |
| 8 | 7 | 7 | No coincidieron |
| 9 | 13 | 10 | No coincidieron |
| 10 | 5 | 9 | No coincidieron |

Como se observa el informe tres alumnos con calificación de cinco se percibieron como alumnos regulares. Dos alumnos con calificación de seis dijeron ser uno regular y el otro deficiente. Dos alumnos con calificación de siete, dijeron ser regulares. Doce alumnos con calificación de ocho dijeron ser alumnos regulares, y dos dijeron ser buenos.

Doce alumnos con calificación de nueve dijeron ser regulares, diez alumnos de nueve dijeron ser buenos y un alumno se consideró excelente. Cinco alumnos de diez, dijeron ser regulares, ocho alumnos de diez dijeron ser buenos y un alumno de diez dijo ser deficiente, llamó la atención este último alumno porque no coincidió su percepción de auto eficacia con su calificación ni con la atribución de su maestra..

Al observar las tablas 36 y 37 se observó que la percepción de auto eficacia que los alumnos dijeron tener no coincidió con la atribución que los maestros les dieron en su calificación final de su rendimiento académico.

No se comprobó la teoría de Bandura, es posible que los alumnos no tengan una percepción clara de su percepción de auto eficacia, tal vez no están lo suficientemente motivados para aprender inglés y tal vez solo les interesa aprobar la materia pero no aprender. Lo cual esta representado por el .035 % de la muestra.

La tercera hipótesis se rechazó por que no se mostró la coincidencia entre la atribución que los maestros dieron sobre la calificación final de su rendimiento académico y su la percepción de auto eficacia que manifestaron en el cuestionario uno y dos. La tercera hipótesis nula por lo tanto no se rechaza.

Tabla 39: Resultado del análisis comparativo entre la percepción de auto eficacia que los alumnos de la muestra dijeron tener en el cuestionario uno y la atribución que los maestros dieron a los alumnos en las calificaciones finales de su rendimiento académico.

| Núm. m. | Percepción de auto eficacia de los alumnos | | | | M. bueno | Percepción de auto eficacia de los alumnos según los maestros. | | | | M. bueno | U. PRIV. Análisis |
|---------|--|------|---------|-------|----------|--|------|---------|-------|----------|-------------------|
| | M. bajo | Bajo | Regular | Bueno | | M. bajo | Bajo | Regular | Bueno | | |
| 1 | | | X | | | | | X | | | Coincide |
| 2 | | | | X | | | | X | | | no coincide |
| 3 | | | | X | | | | | X | | Coincide |
| 4 | | | | X | | | | | X | | Coincide |
| 5 | | | | X | | | | X | | | No coincide |
| 6 | | | | X | | | | | | X | No coincide |
| 7 | | | X | | | X | | | | | No coincide |
| 8 | | | | X | | | | | X | | Coincide |
| 9 | | | | X | | | | | | X | no coincide |
| 10 | | | | X | | | | | X | | Coincide |
| 11 | | | X | | | X | | | | | no coincide |
| 12 | | | X | | | | | X | | | Coincide |
| 13 | | | X | | | | | | X | | no coincide |
| 14 | | | X | | | | | X | | | Coincide |
| 15 | | | | | X | | | | X | | no coincide |
| 16 | | | X | | | | | | X | | no coincide |
| 17 | | | X | | | | | | X | | no coincide |
| 18 | | | | X | | | | | X | | Coincide |
| 19 | | | X | | | | | X | | | Coincide |
| 20 | | X | | | | | | X | | | Coincide |
| 21 | X | | | | | | | X | | | no coincide |
| 22 | | | X | | | | | | X | | no coincide |
| 23 | | | | X | | | | | X | | Coincide |
| 24 | X | | | | | | | | | X | Coincide |
| 25 | | | | X | | | | | X | | Coincide |
| 26 | | | | X | | | | | | X | no coincide |
| 27 | | | X | | | | | X | | | Coincide |
| 28 | | | | X | | | | | X | | Coincide |
| 29 | | | | X | | | | | | X | no coincide |

Tabla 40: Resultado del análisis comparativo entre la percepción de auto eficacia que los alumnos dijeron tener en el cuestionario 1 y la atribución que los maestros dieron a los alumnos en sus calificaciones finales de su rendimiento académico.

| Núm. | Percepción de auto eficacia de los alumnos. | | | Percepción de auto eficacia de los alumnos según los maestros | | | | | | | U. PÚBL. | Análisis |
|------|---|------|--------|---|----|----|------|--------|------|----|----------|-------------|
| | m. bajo | bajo | Regula | Buen | M. | M. | bajo | regula | buen | M. | | |
| 1 | | | | | X | | | X | | | | no coincide |
| 2 | | | | X | | | | | X | | | coincide |
| 3 | | | | X | | | | | X | | | Coincide |
| 4 | | | X | | | X | | | | | | no coincide |
| 5 | | | | X | | | | | | X | | no coincide |
| 6 | | | | X | | | | | X | | | Coincide |
| 7 | | | | X | | | | | | X | | no coincide |
| 8 | | X | | | | | X | | | | | Coincide |
| 9 | | | | X | | | | | | X | | no coincide |
| 10 | | | X | | | | | | | X | | no coincide |
| 11 | | | | X | | | | | X | | | Coincide |
| 12 | | | | X | | | | | X | | | Coincide |
| 13 | | | | X | | | | | X | | | Coincide |
| 14 | | | X | | | | | | X | | | no coincide |
| 15 | | | | X | | | | | | X | | no coincide |
| 16 | | | X | | | | X | | | | | coincide |
| 17 | | | | X | | | | | | X | | no coincide |
| 18 | | | X | | | | | X | | | | coincide |
| 19 | | | | X | | | | | X | | | coincide |
| 20 | | | X | | | | | X | | | | coincide |
| 21 | | | X | | | | | | X | | | no coincide |
| 22 | | | X | | | | | | | X | | no coincide |
| 23 | | | | X | | | | X | | | | no coincide |
| 24 | | | | X | | | | | | X | | no coincide |
| 25 | | | X | | | | | X | | | | coincide |
| 26 | | | | X | | | | | X | | | coincide |
| 27 | | | | X | | | | | | X | | no coincide |
| 28 | | | X | | | | X | | | | | no coincide |
| 29 | | | | X | | | | X | | | | no coincide |

Nota: El análisis de las tablas 39 y 40 de pp. 95 y 96 reflejaron el rechazo de la segunda hipótesis y por lo tanto la hipótesis nula no se rechaza.

Los resultados de las tablas 39 y 40 no mostraron la evidencia de que existiera una relación entre la percepción de auto eficacia y su rendimiento académico.

En estas dos gráficas se muestran los resultados que los alumnos de ambas universidades dieron a la pregunta siete del cuestionario número uno que decía *¿Qué tipo de estudiante de inglés sientes que eres?* (excelente, bueno, regular, bajo, deficiente. Se hace la aclaración que se cambió el término de excelente por muy bueno y el de deficiente por muy bajo) Estos resultados corresponden a las primeras cinco columnas.

En las otras cinco aparecen los resultados que los maestros de los alumnos dieron cuando se les preguntó a qué atribuían ellos la calificación final de los resultados académicos de estos sujetos. Se hizo este análisis para verificar si estos datos que se obtuvieron coincidían también con los resultados que se obtuvieron en el análisis de regresión simple que aplicó al mismo cuestionario. Al coincidir ambos resultados se rechaza totalmente la primera hipótesis, más no la hipótesis nula. Esta comparación se estableció para comprobar si la percepción de auto eficacia que los alumnos dijeron tener mostraba tener una relación con sus calificaciones finales. Después del análisis se observó que:

Tabla 41: Comparación de los resultados de la percepción de auto eficacia del cuestionario uno y la atribución que los maestros dieron a los alumnos en las calificaciones finales.

| | U.PRIV | U.PÚBL. |
|----------------|--------|---------|
| N° de alumnos. | 29 | 29 |
| Coincide. | 15 | 13 |
| No coincide. | 14 | 16 |
| Total. | 29 | 29 |

En resumen se nota que con quince alumnos de la universidad privada o sea un 52% no coinciden su percepción de auto eficacia con la atribución que los maestros de las muestras dieron sobre su calificación final del rendimiento académico que cada alumno obtuvo. En tanto que trece alumnos de la pública mostraron coincidir, o sea un 45% de la muestra. No coincidieron catorce alumnos de la privada o sea un 48% y dieciséis alumnos de la pública, o sea un 55%. Entre las dos muestras hubo una diferencia de coincidencias de dos alumnos o sea 0.034% lo que no resulta significativo en las dos muestras.

Se hizo el análisis de resultados de la prueba uno con cada uno de los alumnos en oposición con las calificaciones finales de su rendimiento académico porque los sujetos de ambas muestras manifestaron una tendencia negativa en sus respuestas como se observa en las tablas 39 y 40 de las pp. 95 y 96. Con este análisis se acabó de comprobar el rechazo para la primera hipótesis de investigación pero no para la hipótesis nula.

4.6 Análisis de variables.

Las variables que se analizaron fueron tomadas del cuestionario dos, son Primera los resultados de la percepción de las habilidades (factor 1), percepción de las aspiraciones, persistencia y disfrute (factor 2), percepción del afecto por la escritura (factor 3) y percepción del afecto por la lectura (factor 4). El promedio de las sumas de estos cuatro factores constituyeron la variable independiente y la variable dependiente se tomó de la suma de las calificaciones finales del resultado académico de los sujetos de la muestra. Con estas dos variables aplicadas en un análisis de regresión simple, se rechazó la primera hipótesis *existe una relación entre la percepción de auto eficacia del*

alumno en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés y su rendimiento académico en la lectura y escritura en inglés. Por lo tanto se rechazó la hipótesis pero no así la hipótesis nula porque no se demostró ninguna relación, ni diferencia significativa entre la percepción de auto eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés de los alumnos mexicanos universitarios y su rendimiento académico

Las variables para la prueba-t se tomaron de los resultados de la suma de los promedios de los cuatro factores del cuestionario número dos de las dos muestras. Con los resultados de esta prueba-t, se rechazó la segunda hipótesis de *existen diferencias significativas entre las percepciones de auto eficacia en la lectura y escritura en inglés que tienen los alumnos de nuevo ingreso en una Universidad Pública y los de una Universidad Privada, por ser pública la primera y privada la segunda.* La hipótesis nula no se rechazó por los resultados obtenidos en la prueba-t, por lo tanto se establece que no existen diferencias significativas entre la percepción de auto eficacia de los alumnos de la universidad pública con los de la privada.

Otra variable que se estableció fue la calificación final del rendimiento académico de los sujetos de la muestra para relacionarla con la percepción de auto eficacia que dijeron tener los alumnos en su respuesta en el cuestionario uno para establecer la coincidencia entre ambos resultados y comprobar o rechazar la primera hipótesis.

Esta variable de las calificaciones finales de su rendimiento académico se relacionó con la percepción de auto eficacia del cuestionario dos y la variable de la atribución de éxito o fracaso que los maestros dieron a los alumnos en sus calificaciones finales para aceptar o rechazar la tercera hipótesis.

CAPÍTULO 5

Discusión de Resultados.

Los resultados que se encontraron a las respuestas en el cuestionario uno que investigó sobre motivación experiencias personales y percepción de auto eficacia en el inglés, llamaron la atención porque en las respuestas a la pregunta “te sientes confiado escribiendo en inglés” (tabla 6, pág. 55) fueron 25 alumnos que dijeron que no se sentían confiados escribiendo en inglés en la muestra de la universidad privada y trece alumnos en la muestra de la pública. La tendencia fue más negativa en la muestra de la privada y más positiva en la muestra de la pública, aunque en ésta última la tendencia es ligeramente más positiva que negativa.

Los resultados de la pregunta tres del cuestionario uno a la pregunta “te sientes confiado leyendo en inglés” en la muestra de la universidad privada dieciocho alumnos dijeron que no y once que si (tabla 10, pág. 61). En la muestra de la universidad pública, 24 alumnos dijeron que sí y cinco que no. En esta pregunta la universidad privada manifestó una tendencia negativa y positiva en la pública.

En la pregunta cuatro del cuestionario uno “te sientes confiado hablando en inglés” los resultados de la muestra de la universidad privada (tabla 13, pág. 64) 24 alumnos dijeron no sentirse confiados y en la muestra de la pública, dieciséis alumnos opinaron que no se sentían confiados. En estas respuestas los resultados fueron negativos.

Los resultados encontrados en la pregunta cinco del cuestionario uno “te sientes confiado cuando escuchas a otros hablando en inglés” de la muestra de la universidad privada (tabla 16, pág 68) fueron 22 alumnos no se sentían confiados escuchando a

otros hablando en inglés y en la muestra de la pública (tabla 16, pág 68), catorce alumnos dijeron no sentirse confiados. En estos resultados la muestra de la universidad privada manifestó una tendencia negativa y la de la pública se encontró equilibrada entre si y no sentirse confiados escuchando a otros hablando en inglés. Aunque más bien la tendencia es negativa más que positiva en la muestras.

En los resultados finales la mayoría de los alumnos manifestaron una tendencia negativa en sus respuestas, estos resultados no se confirman con la atribución de auto eficacia que los maestros dieron a los sujetos de la muestra en su calificación final ni se reflejó en sus calificaciones puesto que el promedio de calificación de la universidad privada fue de 8.5 y la de la pública de 8.8, las tres décimas de diferencia entre las dos muestras no son significativas. Llama la atención que los sujetos de la muestra de la universidad privada se manifestaron con más respuestas negativas de parte la percepción de auto eficacia de los alumnos que los sujetos de la pública, pero en los resultados finales no se vio una diferencia que fuera significativa. Esto podría significar que la auto eficacia de los sujetos de la universidad pública no es alta.

En la muestra de la universidad privada hubieron dos reprobados uno de ellos porque dejó de asistir al curso y de alguna manera se tiene que reportar administrativamente para efectos de control escolar. En la universidad pública sólo hubo un alumno reprobado. Los alumnos reprobados en ambas muestras lo resultaron así porque faltaban mucho a clase, porque no cubrieron otros requerimientos como completar sus horas de laboratorio necesarias, porque no cumplieron con todas sus tareas, más no se dijo de parte de sus maestros que fuera porque no hubo aprendizaje.

De acuerdo con la teoría de las atribuciones de Bandura (1997), se asume que los alumnos de ambas universidades no tienen una clara motivación sobre el por qué están estudiando inglés. En cuanto a su percepción de auto eficacia no se ha desarrollado lo suficiente como para las respuestas fueran menos negativas. Se presume que sus respuestas manifiestan ansiedad y temor ante el aprendizaje del inglés por las opiniones que dieron como tengo poco vocabulario, no se lo suficiente, más bien esto es lo que se presume.

Otra situación que manifestaron fue la queja sutil de no haber tenido buenos maestros en sus cursos de inglés, excusando en esto el que ellos tuvieran poco conocimiento de la lengua. Aquí se marcó la falta de la relación y apoyo del maestro a la que ellos atribuyeron su rezago educativo. La falta de auto eficacia del maestro para implementar acciones que los ayudaran a aprender les ocasionó falta de auto eficacia en ellos. Como el alumno dijo no haber recibido el apoyo de su maestro para ayudarlo a desarrollar su auto eficacia el alumno se percibe titubeante y se dice que carece de habilidades para aprender.

Si los estudiantes se hubieran sentido auto eficaces se mostrarían más motivados para aprender y su aprendizaje del inglés les parecería menos difícil. Tratando de buscar otras explicaciones a sus respuestas más negativas en la muestra de la universidad privada, se presume que como la colegiatura es elevada, que tienen que pasar sus materias, que algunos de ellos están estudiando y trabajando todo esto es posible que ocasione una actitud de angustia, presión por las circunstancias que los rodean y preocupación, lo que disminuye su percepción de auto eficacia. Se presume que por esto los alumnos se manifestaron de tal manera. En tanto que los alumnos de

la universidad pública, es posible que al no sentir la presión de tener que pagar una colegiatura elevada, ni estar trabajando la mayoría de ellos, pero si la presión de pasar sus materias hubieran manifestado una percepción de auto eficacia un poco más positiva que la otra muestra. Otro supuesto podría ser el objetivo de aprendizaje de inglés en cada universidad. En la universidad privada el objetivo es que los alumnos adquieran una buena escritura académica, en tanto que en la pública el objetivo es únicamente el aprendizaje del inglés básico. Pero como esto no se investigó queda sólo como un supuesto e inquietud para una posterior investigación.

Otra evidencia que mostraron las dos muestras fue que el estudiar en una universidad privada no es garantía para tener una percepción de auto eficacia más alta. Las instituciones no son una razón para que el alumno desarrolle una auto eficacia más alta, sino más bien de acuerdo con la teoría de Bandura (ibidem) es el maestro el que puede ayudar al alumno a desarrollarla. Es el maestro quien puede ayudar a reducir las tensiones emocionales que se presentan en el momento del conocimiento, pero no por que el aprender signifique angustia, ansiedad y estrés, sino más bien porque estas emociones destructivas se producen en el alumno cuando se enfrenta a los problemas propios de cada tarea de aprendizaje, más no por aprender sino porque no se usan las estrategias de aprendizaje adecuadas, porque no desarrolla sus habilidades adecuadas, porque al tener problemas no persiste en el intento por aprender y lo abandona y lo que Bandura señaló como algo muy importante el sentirse y saberse auto eficaz.

Cuando se les preguntó (pregunta siete del cuestionario uno) “qué tipo de estudiante de inglés sientes que eres” sus respuestas fueron 23 alumnos dijeron

sentirse ser regulares en la muestra de la universidad privada (tabla 20, pág 74) y nueve alumnos en la muestra de la pública. Se consideraron como buenos en la muestra de la universidad privada cuatro alumnos (misma tabla) y dieciocho alumnos en la muestra de la pública. Aquí se notó que los alumnos de la muestra de la universidad privada se percibieron con una auto eficacia menor a la de los alumnos de la muestra de la pública. No se tiene una respuesta satisfactoria al por qué de estos resultados.

Los alumnos atribuyeron diferentes razones a las respuestas de sus pregunta siete del cuestionario uno “que tipo de estudiante de inglés sientes que eres” (tablas 23 y 25, págs. 78-79) ellos citaron por ejemplo el no tener buenos antecedentes académicos, porque les falta aprender más, porque sólo saben lo básico, porque tiene problemas con la gramática y vocabulario, porque tomaban el curso por obligación.

En cuanto a su motivación que es la pregunta seis del cuestionario uno ¿por qué estás aprendiendo inglés? los alumnos expresaron que por que lo necesitaban para avanzar en su futura profesión, es decir más bien por una motivación extrínseca que por una motivación intrínseca (tabla 19, pág. 71)

En los resultados del cuestionario dos, se encontró que en las dos muestras la percepción de auto eficacia de los sujetos fue regular (tabla 27, pág. 82) Por lo que al correlacionarlas con las calificaciones finales de su rendimiento académico no se pudo comprobar la primera hipótesis de investigación. Por lo tanto la hipótesis nula no se desechó.

La prueba-t que se aplicó con los resultados del cuestionario dos de ambas muestras, no comprobó la segunda hipótesis (tabla 28, pág. 83) puesto que se

demonstró que no había ninguna diferencia entre los resultados de la percepción de auto eficacia de los sujetos de la muestra de la universidad privada con los resultados de la percepción de auto eficacia de los sujetos de la muestra de la pública en dicho cuestionario, por lo que se rechazó la segunda hipótesis, pero no se rechazó la hipótesis nula.

Se hizo un último análisis con los resultados de la percepción de auto eficacia de los sujetos de ambas muestras (tablas 39 y 40, pp. 94-95) del cuestionario uno con los resultados de las atribuciones que los maestros de los sujetos de las muestras dieron al explicar el por qué de la calificación final de cada sujeto se comprobó en este último análisis que no había ninguna relación entre la percepción de auto eficacia que los alumnos dijeron tener en el cuestionario uno con el informe de la atribución que los maestros de los alumnos de estas muestras dieron en las calificaciones finales de cada sujeto. Se supone que algunos maestros no han tomado en consideración el trabajar con sus alumnos el desarrollo de su auto eficacia debido a que no han sido expuestos a esta información y por lo tanto, no lo han aplicado.

La atribución del maestro sobre su éxito o fracaso no se manifestó en los resultados, se presume que como los maestros no supieron del objetivo de investigación su colaboración fue incompleta. Además los alumnos no están altamente motivados a estudiar inglés, más bien toman la materia por estar incluida en su plan de estudios.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES:

De acuerdo con la teoría de las atribuciones de Bandura (1997), las respuestas a la pregunta seis del cuestionario uno sobre por qué estudias inglés, los alumnos no mostraron una alta motivación por lo que su percepción de auto eficacia no se manifestó alta. Es posible que los alumnos no tengan una clara motivación para estudiar inglés y solamente se conformen con pasar la materia, pero realmente no les interesa aprender. También se dice que la falta de conocimiento produce ansiedad, y el sujeto busca excusas para justificar sus escasos conocimientos en este caso sobre el inglés. Su inseguridad se manifestó en las respuestas negativas que fueron más que las positivas. Se esperaba que la auto eficacia tuviera una relación con los resultados de su calificación final, en este estudio no se presentó posiblemente por la inseguridad que se había mencionó antes.

Los sujetos de ambas muestras se consideraron ser como estudiantes de inglés entre buenos y regulares, buenos los de la universidad pública y regulares los de la privada, estos últimos se supone que están más tensionados por las circunstancias de colegiaturas altas que hay que pagar y por la obligación de aprobar la materia. Se creía que los alumnos de una universidad privada tendrían una mayor percepción de auto eficacia que los de una pública porque los primeros tendrían más apoyo de sus maestros aunque los resultados fueron contrarios, por esta razón se aplicó una prueba-t. Estos resultados mostraron que no había ninguna diferencia que se pensaba encontrar entre las muestras. Probablemente los alumnos de la universidad pública se sienten menos angustiados y estresados lo que los libera de estas emociones y tal vez

les permita sentirse con mayor eficacia, esto se puede observar en sus respuestas del cuestionario uno en donde sus respuestas fueron menos negativas y un poco más positivas que los sujetos de la otra universidad.

En los resultados de las respuestas del cuestionario dos, las muestras no presentaron una fuerte percepción de auto eficacia lo que se puede traducir como que en ambas muestras no se ha desarrollado la percepción de auto eficacia, por lo que al hacer la correlación entre estos resultados y los de las calificaciones finales de su rendimiento académico no se encontraron coincidencias, por lo que se dice que los resultados no fueron significativos.

En muchas actividades las personas no pueden confiar únicamente en sí mismos para evaluar su nivel de habilidad debido a que se requiere de juicios o inferencias que pueden ser desconocidos por ellos. Por lo tanto la auto percepción de auto eficacia se basa en las opiniones de otros que presumiblemente están capacitados. Por lo que se puede decir que la opinión de padres y maestros es un aspecto importante que ayuda a desarrollar la percepción de auto eficacia en el alumno (Bandura, 1986, 1997).

La percepción de auto eficacia influye en la conducta humana en tres diferentes formas: en primer lugar influye en la elección de una conducta específica, es decir las personas se comprometen con una actividad cuando se sienten competentes y confiados y rechazan aquellas en las que no se sienten confiados ni competentes. En segundo lugar, el sentido de auto eficacia ayuda a determinar el esfuerzo necesario o persistencia para realizar una actividad y el tiempo que empleará para terminarla. Por

último, las creencias de auto eficacia influyen en la forma de pensar de los individuos y en sus reacciones emocionales.

Las creencias de auto eficacia influyen de manera importante en la motivación y en las actitudes, Pajares (1995), sostiene que en términos generales las creencias de auto eficacia están correlacionadas con las creencias propias y con los cambios académicos y los resultados por lo que se dice que la auto eficacia es un fuerte predictor de los resultados académicos.

Así, los estudiantes que tienen una creencia pobre de su auto eficacia para alcanzar una meta es posible que ni lo intenten, mientras que aquellos que si creen que son eficaces probablemente se empeñarán por más tiempo y tendrán éxito (Schunk, 1988, 1989). La retroalimentación proporcionada por los maestros es un elemento que puede influir la percepción de auto eficacia, por ejemplo el decir “cada vez lo haces mejor” es una indicación para el alumno de que progresa en sus tareas e incrementa su auto eficacia (Schunk, 1988).

Cuando los maestros les dicen a los alumnos que si son capaces de aprender, los estudiantes pueden percibirse a sí mismos como más eficaces, porque una persona de confianza (el maestro) les dice que sí lo pueden hacer.(Garduño, 2001). La atribución de éxito o fracaso que los maestros atribuyeron sus alumnos ayudó a los alumnos para sentirse más eficaces para aprender, sus opiniones acerca de ellos fueron generalmente buenas aunque hizo falta más colaboración de los alumnos según sus opiniones.

Los investigadores opinan que la percepción de auto-eficacia en los alumnos es indispensable si se quiere que los alumnos puedan alcanzar aprendizajes que los

motiven a seguir en sus objetivos propuestos, al usar más adecuadamente sus habilidades y capacidades para aprender, sin los estados emocionales de ansiedad que se provocan cuando hay dificultades en aprender y resolver los problemas. Lo que ocasiona una desmotivación en el aprendizaje.

Se supone que a los maestros les gustaría influir en sus alumnos para estimular el aprendizaje de una segunda lengua por que tienen en sus manos la posibilidad de influir sobre ellos para desarrollar su auto-eficacia como una clave que los puede conducir a persistir en sus esfuerzos por aprender y a sentirse motivados, evitando estados de ansiedad y frustración que se convierten en barreras de aprendizaje.

Probablemente si los profesores observaran las actitudes de percepción de auto-eficacia de los aprendices en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en inglés se promoverían concientemente una serie de acciones dirigidas a apoyarlos, motivarlos y encauzarlos para hacer efectivas sus capacidades siempre que sea necesario hacerlo. Entre el maestro y los alumnos se establece una relación importante en virtud de que el maestro influye positiva o negativamente en el alumno, lo deseable es que esa influencia fuera siempre positiva.

La necesidad de los alumnos a tener éxito en sus tareas es una motivación que se puede aprovechar para hacer del alumno una persona comprometida con él mismo y responsable de su aprendizaje, que considere su miedo a fallar como algo que se puede controlar y manejar y no como algo determinante que no le permita aprender.

Es probable que resultarían diferentes acciones por medio de las cuales se podría ayudar al alumno en el desarrollo de la percepción de auto eficacia que se traduciría en el caso del aprendizaje de la lectura y escritura en inglés en un mejor

aprendizaje del inglés, que los profesores no desconocen la estrecha relación que se establece entre los alumnos y ellos.

6.1 Límites de estudio.

Este estudio se limitó a la investigación de la percepción de auto eficacia de los estudiantes mexicanos universitarios a sólo dos de las universidades de esta ciudad, en virtud de que la universidad privada y la pública son las universidades más representativas, por su número de alumnos, por ser las de mayor antigüedad, ser las que tienen mayor prestigio a nivel nacional e internacional y porque si se hubieran tomado a todas las universidades para este estudio de investigación de tesis se hubiera requerido de un mayor tiempo para hacerlo.

Se tomaron dos pequeñas muestras representativas, de la universidad privada se tomó la muestra con alumnos de tres grupos de nuevo ingreso que estaban estudiando el primer nivel de inglés en la universidad. Esta muestra estuvo integrada por alumnos de la mayoría de las licenciaturas de la universidad, de diferentes edades porque algunos de ellos son trabajadores de la universidad que tienen la oportunidad de estudiar su licenciatura. Casualmente en la muestra hubieron más hombres que mujeres.

La segunda muestra se tomó al azar de uno de los más de 120 grupos que se inscribieron en el año escolar 2002-2003 en la universidad pública, por lo que los resultados de la muestra se limitan a ese grupo de estudiantes de la licenciatura de Relaciones Internacionales. Se hace hincapié que este grupo tomado al azar no fue de los grupos con más alto promedio para ingresar a la universidad dado que los promedios más altos de los alumnos se encontraron en las facultades con mayor

demanda de ingreso como Medicina, Leyes, Economía, entre otras, pero tampoco fueron los alumnos de promedios más bajos sino más bien fueron los de promedios intermedios casualmente. Hubiera sido muy tardado haber tomado una muestra con el 30% de esta población debido a que se hubiera estado trabajando con cerca de dos mil alumnos.

El estudio se limitó a analizar únicamente las respuestas de los sujetos de las muestras, es posible que algunos aspectos no se hayan tomado en cuenta por ejemplo si ellos entendieron que es auto eficacia aunque no pidieron ayuda para entender. Además no todos los maestros supieron lo que se investigó por lo que es posible que algunas de las atribuciones que dieron de las calificaciones finales se tuvieran que adecuar. Lo valioso es que es una investigación de un campo todavía no explorado en educación superior en nuestro país y especialmente en el ámbito del aprendizaje del inglés, por lo que es un intento que otros investigadores pueden continuar y abundar.

Para que este trabajo de tesis tuviera mayor validez se hizo el análisis del resultado de cada uno de los sujetos de la muestra haciendo un análisis comparativo de caso por caso para darle consistencia y validez a esta investigación de tesis y para enriquecer los resultados de la investigación y a la vez fortalecer el rechazo de las tres hipótesis de investigación y confirmar las tres hipótesis nulas.

No se logró obtener una información abundante en la percepción de auto eficacia en el aprendizaje de la lectura y escritura especialmente en el cuestionario dos puesto que durante el pilotaje de este cuestionario ambas muestras rechazaron cuatro preguntas relacionadas con el factor tres de la percepción del afecto por la escritura y se considera que las dos preguntas restantes no fueron suficientes para reflejar esta

percepción. Lo mismo ocurrió con el factor cuatro de la percepción del afecto por la lectura, en donde el piloteo reflejó la inconsistencia e invalidez de dos preguntas quedando cuatro preguntas que no pudieron reflejar como era la percepción de auto eficacia de los alumnos.

También se tuvo la duda de que si los alumnos entendieron las instrucciones de los cuestionarios o no, pero al mismo tiempo los alumnos no pidieron explicaciones aclaratorias.

6.2 Posteriores investigaciones.

Un tema que podría ser motivo de una investigación posterior es conocer el vínculo que se establece entre los maestros y los alumnos, porque este resultado nos permitiría conocer que tanto puede influir el maestro en el aprendiz. Algunos investigadores como Alderman, (1999) opinan que para los maestros es importante conocer los recursos potenciales que podrían afectar su interacción con los estudiantes y sus prácticas de enseñanza. Este mismo autor dice que lo más importante es la gran auto eficacia de los maestros para innovar y cambiar sus prácticas de enseñanza que tendrán una estrecha relación con la percepción de auto eficacia del alumno. Se ha encontrado que la eficacia del maestro tiene un fuerte impacto en la alta o baja percepción de auto eficacia de los alumnos.

Sería importante investigar más sobre esta relación entre maestros y alumnos, pues como los investigadores han apuntado depende mucho de cual es la auto eficacia de los maestros que influirán definitivamente en la auto eficacia de los alumnos positiva o negativamente.

Valdría la pena fortalecer este vínculo y emplearlo en beneficio de los alumnos en el desarrollo de su percepción de auto eficacia, que permitiría alcanzar mayores niveles de aprovechamiento. Al mismo tiempo se desarrollarían sus habilidades y capacidades para obtener mejores resultados en sus aprendizajes. Una capacitación les proporcionaría seguridad y confianza para realizar todas sus tareas escolares, sociales, afectivas y lo más provechoso para ellos el adquirir un fuerte sentimiento de auto confianza que aunado al de auto estima generaría un estudiante responsable y comprometido consigo mismo y con su entorno.

Los maestros se verían beneficiados con el desarrollo alcanzado por sus alumnos y la satisfacción de los objetivos alcanzados. La investigación de este vínculo entre maestros y alumnos puede ser un motivo para investigaciones futuras por la trascendencia que tendría para ambos. Puesto que la educación se propone un desarrollo cognitivo, sin dejar el lado humano de la misma.

6.3 Implicaciones para los maestros.

A partir de los resultados que se obtuvieron en esta investigación, es necesario que los maestros tomen con mayor seriedad la importancia de desarrollar la auto eficacia en sus alumnos, pues como la teoría de Bandura ha señalado es generadora de motivación, evita que el alumno se enfrenta a frustraciones que le ocasionen estados de angustia que los limita en sus capacidades, sus habilidades y sus posibilidades de aprendizaje.

El maestro debería estar conciente de la responsabilidad que le corresponde de apoyar a los alumnos con mayores dificultades para guiarlos a tomar una mayor conciencia sobre la importancia de la auto eficacia en sus vidas por la trascendencia

que tiene para que el alumno no solo esté adquiriendo conocimientos, sino que se está preparando para la vida. Se sabe que entre el maestro y el alumno se crea un vínculo de amistad y confianza que puede ser muy fuerte o no dependiendo del papel que asuma el maestro. El alumno confía en su maestro al que ve no únicamente como la persona que lo guía a descubrir el conocimiento sino como el amigo en quien se puede confiar. Cuando el maestro no le da la ayuda oportuna y correcta al alumno para que este desarrolle sus capacidades potenciales creará en el alumno confusión pues se le hará más difícil enfrentar los problemas de aprendizaje.

De acuerdo con los resultados encontrados en esta investigación se supone que tanto maestros como alumnos necesitan tomar con una mayor seriedad el desarrollo de las capacidades para crear un sentimiento de auto eficacia. Lo que indican los resultados es que los alumnos no se han detenido a reflexionar sobre su auto eficacia como generadora de motivación, afecto por lo que se hace, persistencia en el trabajo que se inicia para no dar lugar a pensamientos destructivos. El maestro por su parte necesita retomar su propia auto eficacia para desarrollarla en sus alumnos, es difícil dar lo que no se tiene.

Este estudio pretende haber despertado la curiosidad y el interés del maestro así como su reflexión sobre lo que se ha investigado para esta tesis con la finalidad de que se continúe con la investigación dentro del salón de clases para abundar sobre el tema y hacer anotaciones de estas observaciones para investigaciones futuras.

También sería bueno que se retomara el papel importante y trascendente del desarrollo de la percepción de auto eficacia por los beneficios que los alumnos pueden lograr y que lo ayudarían a sentirse un ser capaz de realizar sus tareas escolares, sus

actividades sociales y culturales y lo más importante la seguridad y la confianza que le hará sentirse capaz de realizar cualquier tarea.

Si el maestro al leer este trabajo de investigación toma en consideración que una gran parte de este desarrollo de auto eficacia del alumno está en sus manos, posiblemente lo tomará en consideración para propiciar, promover y facilitar el desarrollo de la auto eficacia de sus alumnos.

Es deseable que este trabajo anime a los maestros a lograr alumnos auto eficaces. Esta no es una investigación concluida por lo queda abierta para otras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA.

- Alderman, M. K (1999). Motivation for Achievement. *Possibilities for Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- Bacon, S.M. y Finnemann, M.D. (1990). *A Study of the Attitudes, Motives, and Strategies of University Foreign Language Students and Their Disposition to Authentic Oral and Written Input*. The Modern Language Journal, 74, iv pp. 459-459.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters LTD.
- Bandura, A. y Adams, N.E. (1977). *Analysis of Self-Efficacy. Theory of Behavioral Change*. Therapy and Research 1, pp.287-308.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, Inc.
- Bandura, A. (1982). "Self-efficacy Mechanism in Human Agency". *American Psychologist*. 37, p 122-147.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action. *A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy. *The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barnhardt, S. (1997). *Self-Efficacy and Second Language Learning From The Language Resource*. Georgetown University Center for Applied linguistics. ERIC 445 519.
- Berko, J. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. Boston: McGraw Hill / Interamericana de España S. A. U.

- Brown, H. D. (2002). *Strategies for Success. A Practical Guide to Learning English*. San Francisco State University: Addison Wesley Longman, Inc.
- Brown, S.D. ;Lent, R.D., y Larkin, K.C. (1989). Self-efficacy as a moderator of scholastic Aptitude-academic performance relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 35, pp. 64-75.
- Casanova, M.A (1998). *La evaluación educativa*. Escuela básica. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Dörnyei, Z. (1995). *On the Teachability of Communication Strategies*. TESOL Quaterly 29, No. 1 pp.55-84.
- Dörnyei, Z. (1990). *Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning*. Language Learning 40:1, pp. 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom*. The Modern Language Journal, 78, iii pp. 273-284.
- Fraas, J. W. (1983). *Basic Concepts in Educational Research*. London: University Press of America. Inc.
- Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury Rowley, Massachusetts: House Publishers, INC.
- Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D. (1993). *On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning*. Language Learning 43:2, pp.157-194.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Garduño, L. (2001). *Efecto de un Programa para el Incremento de la motivación*

- Interna en Niños de Primaria: Resultados Preliminares*. Universidad de las Américas. No se ha publicado.
- Horwitz, E. K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72, iii pp.283-294.
- Horwitz, E. K., Horwitz, Michael B. y Cope, J. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*. *The Modern Language Journal*, 70, ii pp.125-132.
- Horwitz, E. y Young, D.J. (1991). *Language Anxiety : from Theory and Research In Classrooms Implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Huang, S. C., Lloyd, P. y Mikulecky, L. (1999). *ESL Literacy Self-Efficacy: Developing A New Scale*. ERIC. ED 427541.
- Huang, S. C. y Chang, S, F. (1996). *Self-Efficacy Of English As a Second Language Learner. An Example of Four Learners*. Reports-Research Technical (143). ERIC. ED 396536.
- Johnson, C. R. (Publicación en progreso) *Cuestionario sobre Motivación, Experiencias Personales y Percepción de Auto Eficacia en el Aprendizaje del Inglés*. Universidad de las Américas. Publicación en progreso.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: The Adult Education Company.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco. Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Leary, M. R. (2000). *Studies in Emotion and Social Interaction. Second Series. Feeling and Thinking. The Role of Affective in Social Cognition*. Edited by Joseph Forgas. Winston-Salem NC: Cambridge University Press.

- Lent, R. W., Brown, S. D. y Lark, K. C. (1984). Relation on Self-Efficacy Expectations to Academic Achievement and Persistence. 31 No. 3, pp.356-362.
- MacIntyre, P. D. (1995). *How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow*. The Modern Language Journal, 79, i pp. 90-99.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. y Clement, R. (1997). Biases In Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety. Language Learning 47:2, pp. 265-287.
- MacIntyre, P.D. y Gardner, R.C.(1989). *Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification*. Language Learning . 39, No. 2. pp.251-275.
- MacIntyre, P.D. y Gardner, R.C. (1991). Language Anxiety: Its Relationships to Other Anxieties and to Processing in Native and Second languages. *Language Learning*, 41, pp.513-534.
- Mantle-Bromley, C. (1995). *Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency*. The Modern Language Journal, 79, iii pp. 372-386.
- Nae-Dong, Y. (1993). *Understanding Chinese Students Language Beliefs and Learning Strategy Use*. Reports – Research / Technical (143) Speeches/ Conference Papers (150). Paper Presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Atlanta, Ga.
- Niedenthal, P. M. y Halberstadt, J. H. (2000). Studies in Emotion and Social Interaction. Second Series. Feeling and Thinking. The Role of Affect in Social Cognition. *Grounding Categories in Emotional Response*. Edited by Joseph Forgas. London: Cambridge University Press.

- Noels, K.A., Pelletier, L. G., Clement, R., Y Vallerand R. J. (2000). *Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory*. *Language Learning* 50: 1, pp. 57-85.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A.U (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Georgetown: Cambridge University Press.
- Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P. y Daley, C. E. (2000). The Validation of Three Scales Measuring Anxiety at Different Stages of the Foreign Language Learning Process: The Input Anxiety Scale, and the Output Anxiety Scale. *Language Learning* 50:1, pp. 87-117.
- Oxford, R. L. (1990), *Language Learning Strategies*. What Every teacher Should Know. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. y Shearin, J. (1994). *Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework*. *The Modern Journal*, 78, pp.12-28.
- Oxford, R. y Nyikos, M. (1989). *Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students*. *The Modern language Journal*, 73, iii pp.291-300.
- Pajares, F. (1995), *Self-Efficacy in Academic Settings*. ERIC ED 367676.
- Potter, J. y Wetherell M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage Publications.
- Reeve, J. (1995). *Motivación y Emoción*. University of Rochester: McGraw Hill.
- Rubin, J. y Thompson, I.,(1982). *How to be a More Successful Language Learner*. Boston. Heinle & Heinle. *The Learning Strategies Instructional*

Resource.

Schumann, J. H. (1998). *The Neurobiology of Affect in Language. A Supplement to Language Learning*. Vol. 48 Published at the University of Michigan: Blackwell Publishers.

Schunk, D. H. (1983). *Ability Versus Effort Attributional Feedback: Differential Effects on Self-Efficacy and Achievement*. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, No. 6, pp. 848-856.

Schunk, D. H. (1982). *Effects of Effort Attributional Feedback on Children's Perceived Self-Efficacy and Achievement*. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 74, No. 4, pp. 548-556.

Smith, F. (1988), *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New Jersey: Erlbaum Associates Publishers.

Sparks, R. L. y Ganschow, L. (1991). *Foreign Language Learning Differences: Affective or Native Language Aptitude Differences?* *The Modern Language Journal*, 75, 1 pp. 3-16.

Stevick, E. W. (1992). *Humanism in Language Teaching. A Critical Perspective*. New York: Oxford University Press.

The Learning Strategies Instructional Resource. Including Workshop, Handouts and Excerpts from the NCLRC Language Resource (2000). National Capital Language Resource Center, Washington, D.C. ERIC. 445519.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press. Cambridge.

Wallace, M. J. (2000). *Action Research for Language Teachers*. London:

Cambridge University Press.

Wenden, A. y Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

Zimmermann, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp.202-231) New York: Cambridge University press.

Zimmermann, B.J. y Matinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview For assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*. 23(4), pp. 614-628.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., y Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Zimmermann, B.J., Bandura, A. y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for Academic Attainment. The role of self-efficacy beliefs and personal goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29, pp. 663-676.

APÉNDICE 1: Cuestionario 1 sobre motivación, experiencias personales y percepción de auto eficacia en el aprendizaje del inglés en general.

Cuestionario N° 1.

Información Personal.

Muchas gracias por participar en el estudio. Para poder usar los datos recopilados durante el semestre del otoño 2002, necesitamos la siguiente información:

Nombre: _____ Número de Estudiante: _____
 Universidad: _____
 Sexo: M ___ F ___ Edad: _____ Estudié la Preparatoria en Escuela Privada ___
 Pública _____

¿Eres estudiante de nuevo ingreso de este semestre? Sí ___ No ___
 Si tu respuesta es "No", ¿has tomado cursos de inglés en esta universidad en otros semestres?
 Sí ___ No ___

¿Te sientes confiado escribiendo en inglés? Sí ___ No ___
 Por qué? _____

¿Te sientes confiado leyendo en inglés? Sí ___ No ___
 ¿Por qué? _____

¿Te sientes confiado hablando en inglés? Sí ___ No ___
 Porque? _____

¿Te sientes confiado cuando escuchas a otros hablando en inglés? Sí ___ No ___
 ¿Por qué? _____

Escoge una ó dos de las opciones (máxima) que mejor te representa y marca la letra con un círculo.

¿Por qué estas aprendiendo inglés?

- A mi me gustan los países angloparlantes y su cultura.
- Porque es un requisito para graduar.
- Lo necesito para avanzar en mi futura profesión.
- ¿Otra razón? _____

Atrás de esta hoja, escribe en español un párrafo corto contestando las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de estudiante de **inglés** sientes que eres? (excelente, bueno, regular, no muy bueno, deficiente) ¿Por qué? Describe las experiencias en general (positivas y negativas) que has tenido durante los años de estudio del idioma **inglés**. Puedes mencionar escuelas, programas, maestros,

APÉNDICE 2

Cuestionario dos que investigó sobre cuatro factores de auto eficacia, (factor 1 percepción de las habilidades, factor 2 dela aspiración, persistencia y disfrute, factor 3 del afecto por la escritura y factor 4 del afecto por la lectura)

Por favor, solo marca con una "X" en tu hoja de respuestas. No marcar en esta hoja. Escoge una de las siguientes opciones:

| | |
|--|-------------------------------------|
| <u>FA</u> == Fuertemente de Acuerdo | (Estoy totalmente de acuerdo) |
| <u>A</u> == Acuerdo | (Estoy de acuerdo) |
| <u>N</u> == Neutral | (Me da igual) |
| <u>D</u> == Desacuerdo | (Estoy en desacuerdo) |
| <u>FD</u> == Fuertemente en Desacuerdo | (Estoy completamente en desacuerdo) |

Preguntas

- 1.-Puedo participar exitosamente en discusiones en clase de inglés.
- 2.-Realmente disfruto el aprendizaje en inglés.
- 3.-Puedo continuar leyendo en inglés sin problema aunque haya otras cosas interesantes que hacer.
- 4.-Una de mis principales metas es ser mucho mejor en redacción en inglés el año próximo.
- 5.-No tengo problemas para aprender a leer en inglés.
- 6.-Mi problema es que no puedo obligarme a leer y a escribir en inglés cuando debería hacerlo.
- 7.-Algunas veces creo que no soy bueno para escribir en inglés.
- 8.-Cuando decido escribir algo en inglés, lo hago.
- 9.-Creo que soy más o menos bueno para escribir en inglés.
- 10.-Cuando decido leer algo en inglés, lo hago de inmediato.
- 11.-Recuerdo muy bien los puntos importantes de las lecturas en inglés.
- 12.-Uno de mis principales objetivos es leer mucho mejor en inglés el año próximo.
- 13.-Creo que soy más o menos bueno para escribir mis tareas en inglés.
- 14.-Puedo motivarme para leer en inglés.
- 15.-Encuentro muchas lecturas en inglés difíciles de entender.
- 16.-Es difícil para mí concentrarme cuando leo o escribo en inglés.
- 17.-No soy bueno en mis trabajos de inglés en la escuela.
- 18.-Disfruto escribiendo en inglés.
- 19.-Puedo aprender nuevas palabras en inglés fácilmente.
- 20.-Si no puedo entender una lectura en inglés la primera vez, sigo hasta que la entiendo.
- 21.-Es aburrido leer en inglés.
- 22.-Puedo estudiar bien el inglés aun cuando haya otras cosas interesantes que hacer.
- 23.-A veces pienso que no soy bueno en lectura en inglés

APÉNDICE 3

Resultado del piloteo del cuestionario uno sobre Motivación, Experiencias Personales y Percepción de Auto eficacia en el aprendizaje del inglés que se aplicó con alumnos de una universidad privada y otra pública.

| U. PRIVADA | | U. PÚBLICA | |
|--------------------|------------|--------------------|------------|
| Respuestas | | Respuestas | |
| Preg. 1 a y c | 3 alumnos | Preg. 1 a y c | 2 alumnos |
| Preg 1 b y c | 11 alumnos | Preg. 1 b y c | 7 alumnos |
| Preg 1 c | 12 alumnos | Preg. 1 c | 10 alumnos |
| Preg. 1 b | 0 alumnos | Preg. 1 b | 4 alumnos |
| Preg 1 d | 0 alumnos | Preg. 1 d | 1 alumnos |
| Preg. 2 bueno | 7 alumnos | Preg. 2 bueno | 1 alumno |
| Preg. 2 regular | 17 alumnos | Preg. 2 regular | 18 alumnos |
| Preg, 2 deficiente | 1 alumno | Preg. 2 deficiente | 4 alumnos |

EXPERIENCIAS PERSONALES

| | | | |
|--------------------|-----------|------------------------|-----------|
| Falta práctica | 1 alumno | Falta práctica | 5 alumnos |
| Difícil | 1 alumno | Difícil | 2 alumnos |
| Memoria | 1 alumno | Memoria | 3 alumnos |
| No entiendo | 6 alumnos | Pronunciación | 4 alumnos |
| Atención | 2 alumnos | Influencia del maestro | 5 alumnos |
| Malas experiencias | 2 alumnos | Malas experiencias | 2 alumnos |
| Speaking | 2 alumnos | Gramática y voc. | 7 alumnos |

| | | | |
|--------------------|---------------|--------------------|---------------|
| Pregunta 3 | Si 9 alumnos | Pregunta 3 | Si 1 alumno |
| | No 17 alumnos | | No 22 alumnos |
| Problema con gram. | 4 alumnos | Problema con gram | 5 alumnos |
| Problema con spell | 4 alumnos | Probl spell. | 4 alumnos |
| Probl. Memoria | 1 alumno | Probl. Memoria | 2 alumnos |
| Probl. Vocabulario | 1 alumno | Probl. Vocabulario | 3 alumnos |

| | | | |
|----------------------|---------------|----------------------|---------------|
| Pregunta 4 | Si 14 alumnos | Pregunta 4 | Si 6 alumnos |
| | No 12 alumnos | | No 17 alumnos |
| Problem de pronun | 4 alumnos | Probl de pronun | 5 alumnos |
| Probl de vocabulario | 6 alumnos | Probl de vocabulario | 7 alumnos |
| No entiendo | 1 alumno | No entiendo | 3 alumnos |

APÉNDICE 4

Preguntas del cuestionario dos que fueron rechazadas por no haber demostrado confiabilidad ni validez.

La pregunta tres del factor 3 (afición por la escritura) fue medianamente débil. El valor de $r = .459$ y el valor de $p = <.0010$ por lo que se recomendó no aplicar.

La pregunta doce del factor 3 (afición por la escritura) fue medianamente débil. El valor de $r = .483$ y el valor de $p = <.0005$ por lo que se recomendó no aplicar.

La pregunta quince del factor 3 (afición por la escritura) fue medianamente débil. El valor de $r = .413$ y el valor de $p = <.0035$ por lo que se recomendó no aplicar.

La pregunta diecinueve del factor 3 (afición por la lectura) fue medianamente débil. El valor de $r = .456$ y el valor de $p = <.0011$ por lo que se recomendó no aplicar.

La pregunta once del factor 4 (afición por la lectura) fue medianamente débil. El valor de $r = .473$ y el valor de $p = <.0007$ por lo que se recomendó no aplicar.

La pregunta 26 del factor 4 (afición por la lectura) fue medianamente débil. El valor de $r = .485$ y el valor de $p = <.0005$ por lo que se recomendó no aplicar.

APÉNDICE 5

Resultados del análisis de correlación simple del cuestionario dos de la Percepción de Auto eficacia de la lectura y escritura en inglés que se piloteó con alumnos de una universidad privada y una pública para demostrar su confiabilidad y validez.

| Pregunta | Pregunta eliminada | Factor con el que relaciona | Correlación con factor Valor de "r" | Valor de "p" | Correlación con totales Valor de "r" | Valor de "p" |
|----------|--------------------|-----------------------------|--|--------------|---|--------------|
| 1 | | 1 | r=.629 | P=<.0001 | R=.594 | p=<.0001 |
| 4 | | 1 | R=.688 | P=<.0001 | R=.551 | P=<.0001 |
| 6 | | 1 | R=.744 | P=<.0001 | R=.667 | P=<.0001 |
| 10 | | 1 | R=.787 | P=<.0001 | R=.683 | P=<.0001 |
| 14 | | 1 | R=.645 | P=<.0001 | R=.495 | P=<.0001 |
| 17 | | 1 | R=.551 | P=<.0001 | R=.570 | P=<.0001 |
| 18 | | 1 | R=.604 | P=<.0001 | R=.592 | P=<.0001 |
| 24 | | 1 | R=.560 | P=<.0001 | R=.419 | P=<.0001 |
| 28 | | 1 | R=.662 | P=<.0001 | R=.560 | P=<.0001 |
| 29 | | 1 | R=.534 | P=<.0001 | R=.458 | P=<.0001 |
| 2 | | 2 | R=.691 | P=<.0001 | R=.694 | P=<.0001 |
| 5 | | 2 | R=.570 | P=<.0001 | R=.471 | P=<.0001 |
| 9 | | 2 | R=.581 | P=<.0001 | R=.411 | P=<.0001 |
| 13 | | 2 | R=.672 | P=<.0001 | R=.660 | P=<.0001 |
| 16 | | 2 | R=.583 | P=<.0001 | R=.339 | P=<.0001 |
| 23 | | 2 | R=.670 | P=<.0001 | R=.480 | P=<.0001 |
| 25 | | 2 | R=.644 | P=<.0001 | R=.471 | P=<.0001 |
| 3 | * | 3 | R=.459 | P=<.0010 | R=.462 | P=<.0001 |
| 7 | | 3 | R=.531 | P=<.0001 | R=.371 | P=<.0001 |
| 8 | | 3 | R=.711 | P=<.0001 | R=.411 | P=<.0001 |
| 12 | * | 3 | R=.483 | P=<.0005 | R=.302 | P=<.0001 |
| 15 | * | 3 | R=.413 | P=<.0035 | R=.445 | P=<.0001 |
| 19 | * | 3 | R=.456 | P=<.0011 | R=.1629 | P=<.0001 |
| 11 | * | 4 | R=.473 | P=<.0007 | R=.342 | P=<.0001 |
| 20 | | 4 | R=.530 | P=<.0001 | R=.586 | P=<.0001 |
| 21 | | 4 | R=.544 | P=<.0001 | R=.374 | P=<.0001 |
| 22 | * | 4 | R=.655 | P=<.0001 | R=.338 | P=<.0001 |
| 26 | | 4 | R=.485 | P=<.0005 | R=-.034 | P=<.0001 |
| 27 | | 4 | R=.593 | P=<.0001 | R=.151 | P=<.0001 |

APÉNDICE 6

Resultados de la prueba-t de las muestras de las dos universidades del cuestionario dos que se piloteó con alumnos que no tomaron parte en el estudio de investigación de tesis.

| Universidad Pública-Privada | | | |
|-----------------------------|----|---------|---------|
| Mean difference | DF | t-value | p-value |
| -.168 | 21 | -1.502 | .1480 |