

CHARACTERISTICS OF THE FIRST SEMESTER ENGLISH-FRENCH
MODERN LANGUAGES PROGRAM STUDENTS AT UNIVERSITY OF
CAUCA

CARACTERISTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE
DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
INGLÉS- FRANCÉS DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

HERMES ESAU URBANO QUIRÁ
JEAN PIERRE CAMPO GONZÁLEZ
JORGE ENRIQUE TORRES CAICEDO
MANUEL CARLOS NIÑO DAZA

UNIVERSITY OF CAUCA
SCHOOL OF HUMAN AND SOCIAL SCIENCES
POPAYÁN, COLOMBIA
OCTOBER 2015

CHARACTERISTICS OF THE FIRST SEMESTER ENGLISH-FRENCH
MODERN LANGUAGES PROGRAM STUDENTS AT UNIVERSITY OF
CAUCA

CARACTERISTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE
DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
INGLÉS- FRANCÉS DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

BY

HERMES ESAU URBANO QUIRÁ
JEAN PIERRE CAMPO GONZÁLEZ
JORGE ENRIQUE TORRES CAICEDO
MANUEL CARLOS NIÑO DAZA

MAG. JAMES RIVERA CHAIPERSON

UNIVERSITY OF CAUCA
SCHOOL OF HUMAN AND SOCIAL SCIENCES
POPAYÁN, COLOMBIA
OCTOBER 2015

Table of contents

1.	Introduction	2
2.	Problem statement	4
3.	Objectives	5
3.1	General Objective.....	5
3.2	Specific Objectives	5
4.	Rationale	6
5.	Literature review	6
6.	Theoretical framework	11
6.1	Cognitive concepts	12
6.2	Learning strategies concepts	14
6.3	Personality concepts	16
6.4	Intercultural sensitivity concepts.....	18
7.	Contextual framework	19
7.1	Modern Languages English-French Program Precedents.....	19
7.2	Modern Language English-French Program Characteristics.....	21
8.	Methodology	21
9.	Data analysis	33
9.1	Oxford Quick Placement Test analysis.	33
9.2	Analysis of Learning Styles Kolb Test.....	35
9.3	Data Analysis of the Scale of Learning Strategies Test (ACRA).	39
9.4	Personality Factors data analysis.....	43
9.5	Intercultural Sensitivity Scale data analysis.	50
10.	Conclusions	51
11.	Recommendations	54
12.	References	56
13.	Appendix	60

List of tables

Table 1. Chronological review of the precedents.....	20
Table 2. OQPT English level ranking	22
Table 3. Kolb's test template	24
Table 4. Process of the Kolb's test analysis.....	25
Table 5. 16 Personality Factors description	28
Table 6. 16 PF Interpretative texts program.....	30
Table 7. Dimensions, Instruments and Perspectives of Analysis.....	32
Table 8. 16 Personality Factors.	44
Table 9. Distribution of the Personality Factors in the 2014.2 cohort.	45
Table 10. . Distribution of the personality factors in Group B.....	48
Table 11. Distribution of the personality factors in Group A.	49
Table 12. General Distribution of the Intercultural Sensitivity.....	50

List of figures

Figure 1. Kolb's learning styles diagram	23
Figure 2. Learning styles analysis process	26
Figure 3. Global results of the 2014.2 cohort in the Oxford Quick Placement Test	34
Figure 4. 2014.2 Cohort learning styles general distribution.	36
Figure 5. Distribution of the Learning Styles in groups A & B.	38
Figure 6. Distribution of the Learning styles by gender.	39
Figure 7. General distribution of the learning strategies use frequency.	40
Figure 8. Distribution of the 2014.2 cohort use frequency learning strategies.	41
Figure 9. Distribution of the learning strategies use frequency of groups A & B.	42
Figure 10. Learning strategies use frequency, gender distribution.	43

List of appendixes

Appendix 1. Oxford Quick Placement Test	60
Appendix 2. Test de estilos de Aprendizaje de Kolb	69
Appendix 3. Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA	70
Appendix 4. 16 PF Test.....	76
Appendix 5. Escala de Sensibilidad Intercultural	88

Resumen:

El presente estudio caracterizó a los estudiantes que ingresaron al Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca durante el segundo periodo de 2014. Dicha caracterización comprendió tres dimensiones: la cognitiva, de personalidad y sensibilidad intercultural. Desde el punto de vista metodológico esta investigación utilizó un enfoque cuantitativo no experimental de alcance descriptivo y exploratorio. En este sentido, se administraron los siguientes instrumentos: "Oxford Quick Placement Test", Test de Kolb, Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, 16 PF y Escala de Sensibilidad Intercultural. Dentro de los resultados obtenidos se pueden destacar: (a) en cuanto al conocimiento previo en inglés, el 80% de la población se ubicó en el nivel Elemental (A2) y el otro 20% en el nivel Intermedio (B1). (b) En los estilos de aprendizaje, los dos estilos predominantes fueron el divergente y asimilador. (c) En términos de procesos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje de mayor frecuencia de uso son Recuperación de Información (20,93%) y Apoyo al Procesamiento (23,26%). (d) En lo concerniente a la dimensión de la personalidad, dos de los factores presentaron los más altos porcentajes, el Q3 Perfeccionismo, con un 93% en el rango bajo (baja integración); y el Q4 Tensión, con un 76,92% en el rango alto (alta tensión energética), y (e) en relación con la sensibilidad intercultural, se observó que la cohorte 2014.2 presenta una Alta sensibilidad intercultural.

Palabras clave: características, cohorte 2014.2, dimensión cognitiva, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, personalidad, sensibilidad intercultural.

Abstract:

This study characterized the students who started their process in the English- French Modern Languages Program at University of Cauca during the 2014 second period. This process covered three dimensions: cognition, personality and intercultural sensitivity. In terms of methodology, this research used a non-experimental quantitative approach with a descriptive and exploratory significance. In this sense, the following instruments were administered: Oxford Quick Placement Test, Kolb's test, Learning Strategies Scale ACRA, 16 PF and Intercultural Sensitivity Scale ISS. From the results it is possible to point out: (a) in relation to the previous knowledge in English, 80% of the population was placed in Elementary level (A2) and the remaining 20% in Lower-Intermediate level (B1). (b) In learning styles, the diverging and assimilating were the two predominant ones. (c) In learning processes, the highest use frequency learning strategies are Information Recovery (20,93%) and Support for the Processing (23,26%). (d) Concerning personal dimension, two of the factors showed the highest percentages, Q3 Perfectionism (93%) in low range (low integration), and Q4 Tension (76,92%) in high range (high-energetic tension). Finally, (e) in intercultural sensitivity, the 2014.2 cohort presents high intercultural sensitivity.

Key words: characteristics, 2014.2 cohort, cognitive dimension, learning styles, learning strategies, personality, intercultural sensitivity.

Synthèse:

Cette étude a caractérisé les étudiants qui se sont inscrits, après admission, au Programme de Langues Modernes Anglais - Français de l'Université du Cauca pendant la deuxième période de 2014. Cette caractérisation a compris trois dimensions : la cognition, la personnalité et la sensibilité interculturelle. Du point de vue méthodologique, cette recherche a utilisé une approche quantitative non-expérimentale dont la portée est descriptive et exploratoire. De cette manière, les instruments suivants ont été utilisés : l'*Oxford Quick Placement Test*, le Test de Kolb, l'Échelle des Stratégies d'Apprentissage ACRA, le 16 PF et l'Échelle de Sensibilité interculturelle. À partir des résultats obtenus, il est important de souligner: (a) en ce qui concerne la connaissance préalable de l'anglais au moment de l'inscription, 80% de la population se trouvait dans le niveau *Elémentaire* (A2) et

l'autre 20% dans le niveau *Intermédiaire* (B1). Concernant les styles d'apprentissage, les deux styles prédominants étaient le *style divergent* et le *style assimilateur*. (c) Quant aux processus d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage les plus utilisées ont été celles de la *Récupération de l'Information* (20,93%) et celle de l'*Appui au Processus* (23,26%). (d) Par rapport à la dimension personnelle, les deux facteurs qui ont présenté les pourcentages les plus hauts ont été le Q3, *Perfectionnisme* avec 93% dans le rang inférieur (faible intégration) et le Q4, *Tension* avec 76,92% dans le rang supérieur (haute tension énergétique). Finalement, (e) en relation avec la sensibilité interculturelle, force est de constater que la cohorte 2014.2 présente une haute sensibilité interculturelle.

Mots clés: caractéristiques, cohorte 2014.2, dimension cognitive, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, personnalité, sensibilité interculturelle

1. Introducción

El Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca (PLLMI-F), tiene como objetivo “formar educadores con los más altos y mejores estándares de calidad, para garantizar un buen desarrollo de su profesión en la región y toda la nación” (Visión del PLLMI-F). Es claro que para cumplir este objetivo, el programa necesita conocer los procesos de realización de la lengua que se inician en el primer semestre. En este último sentido, el PLLMI-F no cuenta con un sistema de diagnóstico y seguimiento a sus estudiantes, con respecto a: ¿Cuál es su conocimiento previo en inglés? ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizan? ¿Cuáles son sus estilos de aprendizaje predominantes? ¿Cuáles son sus rasgos de personalidad? y ¿Cuál es su grado de sensibilidad intercultural? Interrogantes a los que este trabajo busca dar respuesta mediante un proceso de caracterización, que se llevó a cabo con la cohorte 2014.2. Para dicha caracterización, se ha tenido en cuenta tres dimensiones las cuales son: la dimensión cognitiva, de la personalidad y sensibilidad intercultural.

En el planteamiento del problema el lector encontrará básicamente dos componentes de la problemática, a saber: el conocimiento limitado de los estudiantes por parte del programa y la necesidad de contar con información para enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje en ellos, lo que deriva en el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las características del estudiante que ingresa a primer semestre en el PLLMI-F? Así mismo, el objetivo del presente estudio fue caracterizar a los estudiantes de primer semestre del programa en las dimensiones ya mencionadas. Además, al llevar a cabo esta investigación se abrirían las posibilidades para continuar con este proyecto en el futuro, lo que permitiría evaluar al estudiante que ingresa al programa; y mediante la implementación de nuevos instrumentos y profundizando en la metodología a la propuesta curricular del

1. Introduction

The English-French Modern Language Program of the University of Cauca (E-FMLP) aims “to provide teachers the best and highest quality standards, in order to guarantee a proper development of their profession around the region and the nation” (E-FMLP vision). To achieve this objective the program needs to be aware of its pre-service teachers’ languages development processes, which start in first semester. In this regard, the E-FMLP does not count on a follow-up system and a system of diagnosis for its students which would provide information about the following questions: What is their previous knowledge in English? Which strategies do they use? Which are their predominant learning styles? Which are their personality traits? And, What is their intercultural sensitivity degree? Questions which this Project tried to tackle by characterizing the 2014.2 cohort students. For the above-mentioned characterization, the following three dimensions were taken into account: cognitive dimension, personality dimension, and intercultural sensitivity dimension.

The chapter devoted to the problem statement will cover two essential components. First of all, the fact that the program has barely knowledge of its students, and secondly, there is a need to focus the teaching process on them, which leads to the following question: What characteristics do first semester E-FMLP students have? Likewise, through the development of this research, the purpose of this study was to characterize the E-FMLP students in the above-mentioned dimensions. Moreover, to continue with this project in the future would allow evaluating the students coming to the program; and the curricular proposal if new instruments were implemented and the methodology enhanced, looking for improvement.

PLLMI-F, con el fin de lograr su mejoramiento.

En cuanto a los estudios previos, tomando como base las investigaciones encontradas, se puede concluir que, no hay estudios que consideren las tres dimensiones que este proyecto pretendió caracterizar en conjunto, no obstante se realizó la revisión de estudios sobre las dimensiones de manera individual. De igual manera la teoría juega un papel importante en la realización de esta investigación, es por esto que en el marco teórico se abordaron las tres dimensiones de este proyecto de una manera más profunda, en primer lugar desde un concepto general y posteriormente relacionando los conceptos con el proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas. Se tomó como base diferentes autores para cada dimensión; en la dimensión cognitiva se tuvo en cuenta las ideas planteadas por Jean Piaget, Larramendy (2008), Brown (2006) y Fodor (1987). En la dimensión de personalidad se realizó una breve reseña histórica del concepto, así mismo la investigación se apoya en autores contemporáneos como Brown (2008), Cattell (1998) y Eysenck (1976). Finalmente en la dimensión de sensibilidad intercultural, se consideró la misma desde la perspectiva de la lengua y el proceso de adquisición de una segunda lengua. Dentro de esta dimensión se destacan autores como Freire, como se citó en Agudelo, Nubia; Estupiñán & Norman (2009), y Vásquez (2012).

En este estudio, se utilizó un enfoque de investigación cuantitativo no experimental, de alcance descriptivo y exploratorio, basado en la implementación de instrumentos válidos y confiables como: el "*Oxford Quick Placement Test*", para evaluar el conocimiento previo en inglés; la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, para evaluar las estrategias de aprendizaje; el test de Kolb, para evaluar los estilos de aprendizaje; el test 16PF, para evaluar 16 factores de la personalidad; y la escala de sensibilidad intercultural, para medir el grado de sensibilidad intercultural; estos instrumentos permitieron recolectar

Regarding the previous studies, taking as a reference the found researches, it is possible to conclude that there are no studies which comprise the three dimensions that this project intended to characterize. Likewise, the three dimensions were approached in the theoretical framework, first from a global perspective and then contextualizing the concepts to the languages teaching and learning processes. Several authors were considered for each dimension; in the cognitive dimension, Jean Piaget's ideas were taken into account, Larramendy (2008), Brown (2006) & Fodor (1987). A brief historical review of the personality concept was implemented in the personal dimension, in the same way; this research is based on contemporary authors as Brown (2008), Cattell (1998), and Eysenck (1976). Finally, in the intercultural sensitivity dimension, the language perspective and the second language acquisition process were considered. Authors as Freire cited in Agudelo, Nubia; Estupiñán & Norman (2009), and Vasquez (2012) were taken into account in this dimension.

A non-experimental quantitative approach was used in this characterization, taking into account the descriptive and exploratory approaches, based on the valid and reliable instruments administration, like: the Oxford Quick Placement Test, to evaluate the previous knowledge in English; the Learning Strategies Scale ACRA, to evaluate learning strategies; the Kolb's test, to evaluate learning styles; the 16PF test, to evaluate 16 personality factors; and the Intercultural Sensitivity, to measure the intercultural sensitivity degree. This process allowed to collect data in order to know what characteristics do the first semester E-FMLP

los datos necesarios para diagnosticar el estado en que llega el estudiante al PLLMI-F. Así mismo se evaluaron los resultados de los diferentes instrumentos desde tres perspectivas que fueron: la cohorte 2014.2 (grupos A y B juntos), sus grupos A y B (separados), y género.

Finalmente, en la sección dedicada a las conclusiones, se puede resaltar que en cuanto al conocimiento previo en inglés, la mayoría de la población se ubicó en el nivel Elemental (A2) y el resto en el nivel Intermedio (B1). En términos de procesos de aprendizaje, los resultados mostraron que en los estilos de aprendizaje, los dos predominantes fueron el divergente y asimilador. Las estrategias de aprendizaje más utilizadas por la población fueron las de Recuperación de Información y Apoyo al Procesamiento. En lo concerniente a la dimensión de la personalidad, de los 16 factores, los dos que presentaron los más altos porcentajes fueron el Q3 Perfeccionismo, en el rango bajo (baja integración); y el Q4 Tensión, en el rango alto (alta tensión energética). Por último, en la sensibilidad intercultural se observó que la cohorte 2014.2 presenta una Alta sensibilidad intercultural en los cinco factores evaluados.

2. Planteamiento del problema

En los modelos pedagógicos tradicionales, el enfoque central del proceso de enseñanza-aprendizaje era el educador, el resultado de esta tendencia, es una generación dependiente del docente, no sólo en los ciclos de educación primaria y secundaria sino también en el ámbito universitario. Actualmente, este modelo ha ido cambiando de orientación a un enfoque centrado en el estudiante, la preocupación por conocer más sobre este y sus procesos de aprendizaje es esencial en la enseñanza de la lenguas extranjeras, así Brown (2006), identifica algunos de los factores a tener en cuenta en dicha enseñanza tales como: "las características del aprendizaje, los factores lingüísticos, el proceso de aprendizaje, la edad y la adquisición, y las variables de instrucción".

students have. In this regard, the instruments were analyzed from three perspectives: 2014.2 cohort (groups A and B together), groups A & B separately, and gender.

Finally, according to the conclusions section, it is noteworthy that, according to the previous knowledge in English, it was found that the most of the population was placed in the Elementary level (A2) and the remaining in the Lower- Intermediate (B1). In terms of learning processes, the results showed that the most used learning strategies were the Support for the Processing and the Information Recovery. In the learning styles, the two predominant styles were the diverging and assimilating. Regarding the personality dimension, two of the factors presented the highest percentages; Q3 Perfectionism in the low range (Low Integration) and Q4 Tension in the high range (High Energetic Tension). Finally, in the intercultural sensitivity dimension, the 2014.2 cohort presented a High intercultural sensitivity.

2. Problem statement

The traditional pedagogical models had an educator-centered learning-teaching approach; a teacher dependent generation is a result of this tendency, not only in primary and secondary cycles, but also in the university field. Nowadays, this model has changed to a student-centered learning-teaching approach. For this reason, it is important to deepen this change and the learning-teaching process of foreign languages. Brown (2006), identifies some aspects to bear in mind such as: "learning characteristics, linguistic factors, learning process, the age, acquisition and instruction".

En este sentido, el PLLMI-F no ha implementado una estrategia que le permita identificar las características de los estudiantes que llegan al primer semestre. Aunque se han utilizado herramientas para recoger información sobre los procesos de aprendizaje para la adquisición de una segunda lengua, por ejemplo: los diarios de experiencia, los espacios de análisis del proceso educativo, los informes de la Orientación del Proceso Educativo (OPE), los informes académicos presentados por los profesores cada semestre y algunos trabajos de grado, entre otros, la información no ha sido sistematizada. Si bien estos datos han servido para los procesos de autoevaluación del programa, con los cuales se ha alcanzado la acreditación de alta calidad, esta información es susceptible de análisis más profundos.

Debido a la necesidad de adelantar procesos académicos que den cuenta de un enfoque centrado en el estudiante, y la necesidad de comprender cómo es el estudiante que ingresa a primer semestre, este proyecto busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación, ¿Cuáles son las características del estudiante que ingresa a primer semestre en el PLLMI-F?

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Caracterizar a los estudiantes de primer semestre del programa de licenciatura en lenguas modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca en sus dimensiones cognitiva, de personalidad y sensibilidad intercultural.

3.2 Objetivos Específicos

- Establecer las características cognitivas de los estudiantes de primer semestre del PLLMI-F.
- Caracterizar los rasgos de

In this regard, the E-FMLP has not implemented a strategy to characterize the students who enter their first stage in the University. Even though some instruments have been used to gather information about the learning process of the foreign language acquisition, such as: diaries of experiences, analysis of the educational process meetings, the Orientation of the Training Teacher Process (OPE) reports, the academic reports presented by teachers every semester, some degree projects and others, the data has not been systematized. Although the information has been used in the program's self-evaluation process, in order to get the high quality certificate, the collected data are yet to be analyzed.

Due to the need for improving academic procedures that may account for a student-centered approach, and the need for understanding the students who start first semester in E-FMLP, this degree project attempts to answer the following research question, What characteristics do first semester E-FMLP students have?

3. Objectives

3.1 General Objective

To characterize the first semester students of the English and French Modern Languages Program of the University of Cauca in their cognition, personality, and intercultural sensitivity dimensions.

3.2 Specific Objectives

- To establish the cognitive characteristics in the first semester E-FMLP students.
- To characterize the personality traits

personalidad de los estudiantes de primer semestre del PL LMI-F.

- Caracterizar la sensibilidad intercultural del estudiante de primer semestre del PL LMI-F.

4. Justificación

Dentro del PLLMI-F, hay un conocimiento limitado de las características de sus estudiantes. No se ha investigado de manera particular a quienes inician su proceso de aprendizaje en este. De allí la importancia de caracterizar a los estudiantes de primer semestre dentro de las dimensiones anteriormente mencionadas.

Mediante la realización de dicha caracterización, será posible seguir muy de cerca a los estudiantes; sus procesos de adquisición de las lenguas extranjeras y su formación como licenciados. Además, la investigación abrirá las puertas a trabajos futuros, que basados en los resultados de este proyecto, permitirán evaluar no sólo a los estudiantes, sino también la propuesta curricular del PLLMI-F. También cabe resaltar, que es importante llevar a cabo una investigación de este tipo, ya que así, el programa contaría con información para la toma de decisiones en una eventual renovación curricular.

5. Estudios previos

Los estudios previamente realizados y orientados a caracterizar diferentes dimensiones en estudiantes que están en proceso de adquisición de lenguas extranjeras son muy limitados, así, tomando como base las investigaciones encontradas, se podría establecer que, no hay estudios que consideren en conjunto las tres dimensiones que este proyecto caracterizó. En este sentido, es importante mostrar investigaciones que se relacionen con algunas de las dimensiones en las que se enfocó la caracterización.

En lo concerniente a los estudios

in the first semester E-FMLP students.

- To characterize the first semester E-FMLP students in their intercultural sensitivity.

4. Rationale

There is a limited knowledge of the students' characteristics within the E-FMLP, and a specific study to diagnose learners who start their learning process has not been fulfilled. Due to this, the importance for performing a characterization of them within the already mentioned dimensions raises.

Following up the students closer, would be possible by carrying out the aforementioned characterization about their foreign languages acquisition process and their graduate traineeship. In addition, the possibilities for future studies will be opened; so, the students and the curricular proposal of the E-FMLP could be evaluated based on the results of this project. It is also relevant to carry out a characterization research, since the program would count on information to make decisions in an eventual curricular renovation.

5. Literature review

The research studies conducted to characterize different dimensions in students who are in their foreign language acquisition process are very limited. The literature review showed that no study considered the three dimensions or variables (cognition, personality and intercultural sensitivity) in a single study. For that reason, this chapter covers, in general terms, the research studies associated to some of the dimensions characterized in this research.

In terms of the learning strategies

previos de la sub-dimensión llamada estrategias de aprendizaje, que está dentro de la dimensión cognitiva, es importante traer a colación los estudios realizados por diferentes investigadores como: Govea de Arce (2001), Li-Shu Chen (2005), Ying-Chun Lai (2009), Orrego y Díaz (2010), Tragant, Thompson & Victori (2013), Qasimnejad & Hemmati (2013), Hakan, Aydin & Bulent (2015). Ahora bien, tomando como referencia lo concluido por los autores antes mencionados en sus estudios, se puede decir que, las estrategias de aprendizaje son primordialmente acciones y comportamientos que un estudiante realiza como ayuda en la adquisición, almacenamiento y recuperación de la información; por otra parte, el uso de estrategias de aprendizaje tiene una relación significativa con el buen desempeño en un idioma extranjero, en este caso inglés. De igual manera, en los estudios se puede notar que los estudiantes más competentes y de niveles más avanzados prefieren hacer uso de estrategias meta cognitivas y estrategias cognitivas con mayor frecuencia y de estrategias basadas en técnicas de procesamiento profundo. En contraste, dentro de los estudios se resalta que los estudiantes de lengua extranjera menos competentes prefieren utilizar estrategias sociales y de memoria y que los estudiantes de niveles intermedios se inclinan por el uso de estrategias del lenguaje.

En cuanto a la sub-dimensión de estilos de aprendizaje, que hace parte de la dimensión cognitiva, es necesario tener en cuenta estudios que muestren la importancia de los estilos de aprendizaje en un proceso de formación. Según Rodríguez (1991), Marrero (2001), Busta (2004), Hernández (2007), Tawei Ku & Chun-Yi Shen (2009), Moenikia & Zahed-Babelan (2010), Al Muhaidib (2011), Booth (2014), a lo largo de los años, los profesores han observado que sus estudiantes tienen preferencia por algunos estilos de aprendizaje más que por otros. Luego, los estilos de aprendizaje en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, permiten complementar las necesidades y los intereses del estudiante. De acuerdo a

sub-dimension, which belongs to the cognitive dimension, it is worth to name researchers such as: Govea de Arce (2001), Li-Shu Chen (2005), Ying-Chun Lai (2009), Orrego y Díaz (2010), Tragant, Thompson & Victori (2013), Qasimnejad & Hemmati (2013), Hakan, Aydin & Bulent (2015). The aforementioned authors agree that learning strategies are mainly actions and behaviors used by students to support their acquisition, storage and recovery of information. On the other hand, learning strategies use and foreign language proficiency, in this case English, are closely related. According to these studies, it is possible to notice that upper-grade students are more likely to use meta-cognitive and cognitive strategies and skill-based deep processing strategies. In addition, those studies also point out that lower-grade students are more likely to use social and memory strategies, and middle level students are more likely to use language strategies.

In terms of the learning styles sub-dimension, which is part of the cognitive dimension, it is necessary to consider studies that show the importance of learning styles in a training process. According to Rodríguez (1991), Marrero (2001), Busta (2004), Li-Shu Chen (2005), Hernández (2007), Tawei Ku & Chun-Yi Shen (2009), Al Muhaidib (2011), Booth (2014) for many years, educators have observed that their students prefer some learning styles over others. Learning styles within the language acquisition process can complete the students' needs and interests. Likewise, foreign language teachers should consider and be aware of the learning styles of their students and identify the dominant style to improve their learning process, develop

esta investigación, los profesores de lengua extranjera deben considerar y conocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes e identificar el estilo dominante en cada uno de ellos para aportar en el mejoramiento de su proceso de aprendizaje, y desarrollar técnicas y estrategias en el aula. Así pues, la planeación de las clases para la instrucción grupal e individual por parte del educador estará influenciada positivamente si éste conoce la preferencia de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Respecto a los estudios previos de la personalidad es posible decir que un gran número de autores han investigado la relación entre esta área y el aprendizaje de una lengua, como lo expone Seong-Yoon Kang (2012):

Muchos estudios de personalidad han intentado identificar algunas variables de la personalidad que tengan una correlación directa con el aprendizaje de una lengua (Ely, 1986; Gayle, 1981; Guiora & Acton, 1979; Hamayan, Genesee, & Tucker, 1977; Naiman, Fröhlich, & Todesco, 1975; MacIntyre & Charos, 1996; Reiss, 1981; Robinson, Gabriel, & Katchan, 1994; Rubin & Thompson, 1982; Seda & Abramson, 1990; Strong, 1983). Algunos estudios de personalidad se han enfocado en la relación entre personalidad y el desempeño en la segunda lengua para mirar cuales características de la personalidad influyen el desempeño y la eficiencia de los aprendices bien sea positiva o negativamente. (Busch, 1982; Carrell et al., 1996; Daele, Housen, Pierrard, & Debruyn, 2006; Ehrman & Oxford, 1995; Lalonde & Gardner, 1984; Robinson et al., 1994; Strong, 1983; Swain & Burnaby, 1976; Wilson & Lynn, 1990).

En primer lugar, es posible decir que el aprendizaje de una lengua extranjera está relacionado con múltiples aspectos de la

techniques and strategies in the classroom. Thus, teachers' group and individual lesson planning instruction will be positively influenced if they know their students' learning styles preferences.

Regarding the previous studies of the personality, it is possible to say that many authors have investigated the relationship between this area and language learning, as Seong-Yoon Kang (2012) claims:

Many studies of personality have attempted to identify certain personality variables that have a significant correlation with language learning (Ely, 1986; Gayle, 1981; Guiora & Acton, 1979; Hamayan, Genesee, & Tucker, 1977; Naiman, Fröhlich, & Todesco, 1975; MacIntyre & Charos, 1996; Reiss, 1981; Robinson, Gabriel, & Katchan, 1994; Rubin & Thompson, 1982; Seda & Abramson, 1990; Strong, 1983). Some studies of personality focused on the relationship between personality and L2 performance to see which personality characteristics influenced learners' performance and proficiency either positively or negatively. (Busch, 1982; Carrell et al., 1996; Daele, Housen, Pierrard, & Debruyn, 2006; Ehrman & Oxford, 1995; Lalonde & Gardner, 1984; Robinson et al., 1994; Strong, 1983; Swain & Burnaby, 1976; Wilson & Lynn, 1990).

First of all, it is possible to say that, the foreign language learning is related to multiple everyday aspects which contribute

vida cotidiana que contribuyen a una adecuada adquisición y un buen desempeño en ésta, por tal motivo, muchos investigadores han dedicado su tiempo a descubrir si los rasgos de la personalidad de los estudiantes tienen una relación directa con su proceso de aprendizaje de la lengua.

Por otra parte y dado que los rasgos de la personalidad influyen directamente la vida de las personas en todos sus ámbitos, algunos autores han intentado indagar cómo la personalidad de un individuo puede condicionarlo bien sea de manera positiva o negativa para el aprendizaje de una lengua extranjera y el desempeño dentro de ésta.

Las conclusiones con mayor importancia para este estudio son las expuestas en el estudio de Madrid et al. (1994), las cuales están relacionadas con la dimensión de personalidad y se presentan a continuación:

Naiman, Fröhlich y Stern (1978) asociaron determinadas cualidades de los alumnos con su aprovechamiento académico. De acuerdo, con los profesores de Idioma que participaron en la investigación, los alumnos de alto rendimiento se comportaban en la clase de LE con meticulosidad, madurez, responsabilidad y seguridad en sí mismos. Muchos se destacaban por su extroversión e independencia, y otros eran tímidos e introvertidos. Sin embargo, los de bajo rendimiento se caracterizaban por su falta de seguridad en sí mismos, timidez, nerviosismo y poco afán de participación. Se observa, pues, que en ambos grupos había alumnos tímidos e introvertidos. Pitchard (1952) encontró una alta correlación entre la sociabilidad de los estudiantes y sus resultados en expresión oral. Hamayan et al. (1977), se demostró que el alto grado de timidez iba asociado a un rendimiento bajo en comprensión lectora. Busch

to a suitable acquisition and proficiency in language; for this reason, many researchers have investigated if the student's personality traits are directly related to their language learning acquisition process.

Based on the fact that personality traits have a direct impact in people's life; some authors have attempted to explore how an individual's personality can predetermine him in a positive or negative way, in terms of the foreign language performance and acquisition.

The following most significant conclusions concerning to this study are the ones presented in Madrid et al. (1994) study, which are related to the personality dimension:

Naiman, Fröhlich y Stern (1978) associated certain students' qualities with their academic proficiency. According to language teachers who participated in the research, the students with good performance in FL behaved meticulously, maturely, responsibly, and self-confidently. Many were distinguished for their extroversion and independence, and others were shy and introverted. However, the students with bad performance were characterized as non-self-confident, shy, nervous, and careless for participation. It is observed, then, that both groups had shy and introverted students. Pitchard (1952) found a high correlation between the students' sociability and oral expression results. Hamayan et al. (1977) said that the study reported that a high level of timidity is related to a bad performance in reading comprehension. Busch (1981) stated that the hypothesis that extrovert individuals are more

(1981): La hipótesis de que los extrovertidos son más competentes en inglés no fue respaldada. (p. 109). Introversión- extroversión no parecen tener correlaciones fuertes con la competencia en inglés como lengua extranjera. (p. 128). Dunkel (1947), por ejemplo, sostiene que los estudiantes introvertidos (y por consiguiente menos sociables) obtienen mejores resultados que los extrovertidos. Smart et al. (1970) también encontraron que los alumnos de alto rendimiento tendían a ser introvertidos y les faltaba espontaneidad en las actividades de socialización. (Taylor, Catford, Guiora y Lane 1971: 47): entre más sensible un individuo sea a los sentimientos y comportamientos de otra persona, éste percibe y reconoce mejor los matices y aspectos particulares de la segunda lengua e incorporarlos en el habla

Ahora bien, tomando como referencia las conclusiones antes expuestas, es posible decir que los rasgos de la personalidad son influyentes dentro del aprendizaje y desempeño de una lengua; sin embargo, estos rasgos no se pueden generalizar, debido a que así como en algunos casos ser introvertido o poco sociable afecta el desempeño en la lengua extranjera, también se puede decir que en algunos estudios se ha comprobado que los estudiantes de carácter introvertido son los de mejor desempeño en ésta.

Dentro de la dimensión de sensibilidad intercultural existen varios investigadores dedicados a indagar sobre esta área, de los cuales se tuvieron en cuenta algunos que tienen relación directa con el presente estudio. En primera instancia, es importante resaltar que tanto esta investigación como los estudios revisados y tenidos en cuenta, aplicaron el mismo instrumento para la recolección de datos, la Escala de Sensibilidad Intercultural (ESI) propuesta por Chen & Starosta (1997). En segundo lugar cabe resaltar que Vilà (2006), Vázquez,

proficient in English was not supported (p. 109). Introversión- extroversión does not seem to have strong correlations with EFL proficiency (p. 128). Dunkel (1947) said that introverted students (and subsequently less social) get better results than extroverted ones. Smart et al. (1970) found that students with good performance tended to be introverts and with lack of spontaneity in activities of socialization. (Taylor, Catford, Guiora y Lane 1971: 47): the more sensitive an individual is to the feelings and others' behavior, the more likely it is to perceive and recognize the shades and unique aspects of the second language and to incorporate them in speaking.

In the light of the foregoing, it may be said that personality traits can impact on people's language learning and performance; nevertheless, these personality traits cannot be generalized, since sometimes, being introvert and with lack of spontaneity affects foreign language performance, but, on the other hand, some studies have shown that introvert students have better language results.

In the intercultural sensitivity dimension, there are several authors conducting research on this area; yet, the most closed related studies to this project were selected. It is important to highlight that the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) designed by Chen & Starosta (1997) was used both in the studies reviewed and in this project. Vilà (2006), Vázquez, Fernández, & Mora (2012), Wu & Husin- rong (2014) concluded that the students reach high intercultural sensitivity degree in different factors, but significant similarities are notable in the second one (respect for

Fernández, & Mora (2012), Wu & Husinrong (2014) concluyen que los estudiantes alcanzan altos grados de sensibilidad intercultural en los diferentes factores, pero el factor que arroja los mejores resultados es el segundo (respeto por las diferencias culturales); conclusión basada en los cinco factores evaluados en la ESI: “la implicación en la comunicación intercultural, el respeto por las diferencias culturales, el grado de confianza en la comunicación intercultural, el grado de agrado de la interacción y la capacidad de atención ante la comunicación” propuesta por Chen & Starosta (1997). Por tal motivo, se puede inferir que los estudiantes involucrados en el aprendizaje de una lengua extranjera son susceptibles a compartir espacios donde se encuentren personas de otras culturas, respetando todas sus costumbres y aceptando las diferencias existentes entre la gran diversidad de culturas que hay en el mundo.

6. Marco teórico

El objetivo de esta investigación es la caracterización de los estudiantes que llegan a primer semestre del PLLMI-F, mediante un estudio que cuenta con dimensiones de tipo cognitivo, de personalidad y sensibilidad intercultural, éstas se caracterizan por su complejidad y continuo desarrollo de sus conceptos.

Con referencia a la evolución de estos términos, cabe decir que muchos autores han investigado la influencia que tienen éstos en el aprendizaje de una lengua. Con respecto al punto de vista histórico de la dimensión cognitiva, uno de los autores más destacados que impulsó el estudio de este campo, es Jean Piaget, quien propuso un modelo de desarrollo cognitivo que se divide en diferentes etapas y estadios de desarrollo como: estadio senso-motor, estadio preoperatorio, estadio de las operaciones concretas y estadio de las operaciones formales. De igual manera otros autores han decidido ahondar más en este concepto, tomando como base lo planteado por Piaget (puntos de vista), los cuales se refieren a las creencias y/o estados mentales que derivan en una nueva

cultural differences); conclusion based on the five evaluated factors in the ISS: “the intercultural interaction engagement, the respect for cultural differences, the interaction confidence, the interaction enjoyment and the interaction attentiveness” proposed by Chen & Starosta (1997). That is why, it is possible to infer that foreign language students are susceptible to share spaces with people from other cultures, respecting their customs and accepting differences between the diversity of cultures all over the world.

6. Theoretical framework

This research seeks to characterize the E-FMLP first semester students in terms of cognition, personality and intercultural sensitivity; these dimensions are characterized by their complexity and changing definitions.

Many authors have presented their research studies about the chronology of these terms and how they affect language learning. Regarding the cognitive dimension from a historical perspective, one of the most representative authors is Jean Piaget who promoted this field of study; he proposed a cognitive development model divided into different stages of development: sensorimotor stage, preoperational stage, concrete operational stage, and formal operation stage. Others have gone further into in Piaget’s initial approach, which refer to mental beliefs and/or stages that lead to a new trend of the last 15 years named theories of mind that focuses on what is the most appropriate age for children to understand human behavior in a similar way as grownups do, Fodor (1987) calls this

corriente de los últimos 15 años denominada teorías de la mente, que se enfoca en descubrir la edad más apropiada en la que el niño es capaz de comprender las conductas humanas de una manera semejante a como lo hace un adulto, siendo Fodor (1987) quien nombra esta relación entre las conductas y los estados mentales como: "Teorías naïfs de la mente" (Mounoud, 2001, p. 56-57). Ahora bien, es importante tener en cuenta estos planteamientos sobre el desarrollo y los procesos cognitivos, dado que el presente estudio indagó sobre los procesos de aprendizaje (estrategias y estilos), en relación con el estadio cognitivo de la población objeto, que según Piaget es el de operaciones formales.

6.1 Conceptos cognitivos

El primer concepto a considerar, es la dimensión cognitiva, entendida como el estudio de la forma en la que las personas tratan, encausan y fabrican información acerca del mundo, según Larreamendy (2007) como se citó en Flórez, Castro, Arias & Bermúdez (s.f). Por otra parte, en algunas ramas de la psicología (Consuegra, 1999, p. 47, como se citó en Flórez, Castro, Arias & Bermúdez (s.f.)) se define la cognición como: "Valoración de acontecimientos hecha por el individuo y referida a eventos temporales pasados, actuales o esperados pensamientos o imágenes de los que podemos ser conscientes o no".

En tal sentido, se encuentran ciertas tipologías en cuanto a cognición, de las cuales se mencionan las siguientes:

Cognición Social

La cognición social de acuerdo a Ostrom (1984) y Brothers (1990) retomado de Ruiz, García y Fuentes (2006), se refiere al "conjunto de operaciones mentales que subyacen en las interacciones sociales, y que incluyen los procesos implicados en la percepción, interpretación, y generación de respuestas ante las intenciones, disposiciones y conductas de otros". Este concepto está directamente relacionado con

relationship between mental behavior and stages as "naïfs theories" (Mounoud, 2001, p. 56-57). It is important to have in mind these approaches about development and cognitive processes, since this project has explored learning processes (strategies and styles) referring to the target population's cognitive condition, which Piaget defines as formal operation.

6.1 Cognitive concepts

The cognitive dimension is the first concept to consider. Cognition might be defined as the study about the way people manage processes, and make information about the world, according to Larreamendy (2007) as cited in Flórez, Castro, Arias & Bermúdez (n.d). On the other hand, for some psychology fields (Consuegra, 1999, p. 47, as cited in Flórez, Castro, Arias & Bermúdez (n.d.)), cognition is defined as: "the individual's evaluation of happenings, which refers to past, current, expected temporary events, thoughts or images in which we can be conscious about or not".

In that regard, some typologies related to cognition can be found, from which the following are mentioned:

Social Cognition

According to Ostrom (1984) and Brothers (1990) as cited in Ruiz, García & Fuentes (2006), the social cognition refers to the "set of mental operations that rises in the social interactions, and that include the involved processes in the perception, the interpretation, and the answers creations facing the intentions, dispositions, and behavior of the others". This concept is related to this research since one of the

la presente investigación, ya que en uno de los instrumentos administrados se valora la interpretación y generación de respuestas como parte de los procesos cognitivos que desarrolla un estudiante durante su proceso de aprendizaje.

En otros términos, la cognición social permite un conocimiento más amplio acerca de la interacción entre personas y la percepción que tienen sobre ellas mismas a través de los procesos mentales que llevan a cabo. Según Penn, Corrigan, Bental, Racenstein, y Newman (1997) retomado de Ruiz, García, y Fuentes (2006), la cognición social, es el "conjunto de procesos cognitivos implicados en cómo la gente piensa sobre ella misma, otras personas, situaciones sociales e interacciones".

Por otra parte, mediante la puesta en práctica de los procesos cognitivos, los humanos tenemos la capacidad de interpretar los dogmas e ideales de los demás individuos y de establecer la conducta más adecuada para equilibrar las situaciones sociales cuando realizamos dichos procesos. Green, Olivier, Crawle y, Penn, y Silverstein (2005) retomado de Ruiz, García y Fuentes (2006), refieren que "estos procesos cognitivos sociales son los implicados en cómo elaboramos inferencias sobre las intenciones y creencias de otras personas y cómo sopesamos factores situacionales sociales al hacer dichas inferencias".

Meta Cognición

Para definir la meta cognición, se ha tomado en cuenta distintos autores que fueron citados en el estudio de Otake (2006); con respecto a este concepto se encuentra definiciones como las siguientes: "La habilidad para estar conscientes de los procesos de aprendizaje y monitorearlos." (Peters, 2000). De igual manera, se plantea que la meta cognición puede ser entendida desde dos componentes: "el conocimiento meta-cognitivo que se refiere al conocimiento de los procesos cognitivos y su control, y las experiencias meta-cognitivas que se refieren a las estrategias

administered instruments assesses responses interpretation and generation as part of the cognitive processes developed by students during their learning process.

On the other hand, social cognition facilitates a wider knowledge about people interaction and the perception about themselves throughout their mental procedures. According to Penn, Corrigan, Bental, Racenstein, & Newman (1997), as cited in Ruiz, Garcia & Fuentes (2006), the social cognition is the "set of concerned cognitive processes in relation to how people think about themselves, other people, social situations and interactions".

By executing cognitive processes, human beings are able to interpret other people's dogmas and ideals and to establish the best behavior in order to regulate social situations when these procedures are carried out. Green, Olivier, Crawley, Penn and Silverstein (2005) as cited in Ruiz, Garcia & Fuentes (2006), refer that "these social cognitive processes are related to how the inferences over the intentions and believes of other people are elaborated and how the social situational factors are balanced to draw inferences".

Meta cognition

To define metacognition, it has been taken into account some authors cited in the Otake (2006) study, who define the metacognition concept as: "the ability to be conscious of the learning processes and monitor them" (Peters, 2000). Likewise metacognition can be perceived from two components: "the metacognitive knowledge which refers to the cognitive processes knowledge and its control, and the metacognitive experiences which refer to the planning, monitoring and evaluation strategies of the mentioned cognitive processes." (Flavell, 1979) In this regard,

de planeación, monitoreo y evaluación de dichos procesos cognitivos.” (Flavell, 1979) Así mismo, “las habilidades cognitivas son aquellas que utilizamos para realizar una tarea y las habilidades meta cognitivas son aquellas que nos permiten entender cómo se realizó.” (Rivers, 2001).

Estilo Cognitivo

De acuerdo a lo referido por Saturnino (1991), retomado de Esturgo (1997) es una estrategia de funcionamiento mental que permite diferenciar a los sujetos por el modo prevalente de percibir el medio, procesar la información, pensar o resolver problemas, aprender a actuar”.

El concepto de Estilo Cognitivo ha ido variando a lo largo de los años, para algunos autores como Saturnino (1988), retomado de Esturgo (1997) el estilo cognitivo “está muy relacionado con los procesos perceptivos y unido a características de personalidad”.

Es así como la perspectiva cognitiva ayuda a los educadores a entender que los estudiantes de una segunda lengua son procesadores de información activos. Los alumnos necesitan información para resolver problemas, reorganizar lo que saben, sus conocimientos previos para lograr nuevos conocimientos, y de forma activa, elegir, prestar atención, ignorar y crear otras respuestas mientras persiguen sus objetivos. (Corredera, 2006, p. 55)

6.2 Conceptos de estrategias de aprendizaje

En esta investigación es abordada la temática de estrategias de aprendizaje, la cual es definida desde la perspectiva de varios autores.

En este sentido, Brown (2006) plantea que cada individuo afronta un determinado problema o tarea, de maneras diferentes, bien sea escogiendo una o varias

cognitive abilities are those that we use to do a task and metacognitive abilities are those that allow us to understand how it was done.” (Rivers, 2001).

Cognitive style

According to Saturnino (1991), as cited in Esturgo (1997) cognitive style is “a mental operation strategy that allows distinguishing the subjects for the prevalent way of perceiving the environment, information processing, the way of thinking or solving problems and learning to act”.

The Cognitive style concept has been changing throughout time, for some authors such as Saturnino (1988), as cited in Esturgo (1997); the cognitive style “is closely related to the perceptive processes and bounded to personality characteristics”.

The cognitive perspective helps the educators to understand that second language students are active information processors. Students need information to solve problems, to reorganize what they already know, in order to reach new knowledge, and in an active way, to choose, to pay attention, to ignore, and create other answers in the pursuit of their objectives. (Corredera, 2006, p.55)

6.2 Learning strategies concepts

The thematic of learning strategies is covered by different authors’ perspective in this research.

In this regard, Brown (2006) proposes that each individual approaches a determined problem or task in a different way, whether through one or more solutions

soluciones a través del uso de métodos para llegar a un fin determinado.

Por otro lado, Valle, Gonzales, Cuevas & Fernández (1998) citan a varios autores quienes definen las estrategias de aprendizaje como: "conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" Weinstein & Mayer (1986). De igual manera Dansereau (1985), Nisbet y Shucksmith (1987) definen las estrategias como: "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información". Otra definición acerca de estrategias de aprendizaje es la siguiente: "el uso de operaciones mentales que facilitan el aprendizaje dentro del campo educativo". (Beltrán, 1993). Otro aporte, es el dado por Genovard y Gotzens (1990) quienes plantean que las estrategias son: "aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender".

Para establecer una relación entre las estrategias de aprendizaje y el presente estudio, se tomó en cuenta lo propuesto por Román y Gallego (1994) como se citó en De la Fuente y Justicia, (2003), los cuales exponen las estrategias como "secuencias de procesamiento integradas en actividades mentales que se activan con la facilitación en el proceso de adquisición, utilización de información o almacenamiento". Dentro de lo planteado por estos autores en su test, cuatro estrategias son evaluadas: Estrategia de Adquisición de Información (estrategias atencionales y de repetición), Estrategia Codificación de Información (estrategias de nemotecnización, elaboración y organización), Estrategia Recuperación de Información (estrategias de búsqueda y generación de respuesta), y la Estrategia de Apoyo al Procesamiento (estrategias meta-cognitivas y socio-afectivas).

to achieve a goal by using different methods.

On the other hand, Valle, Gonzales, Cuevas & Fernandez (1998) cite some authors who define learning strategies as "conducts and thoughts that are used by a learner during his learning process in order for the strategies to affect his codification process" Weinstein & Mayer (1986). In the same line of thought Dansereau (1985) and Nisbet & Shucksmith (1987) define the strategies as: "integrate sequences of procedures or activities that are chosen to facilitate information acquisition, storage and/or use". Other definition about learning strategies is: "the use of mental processes that make learning easier in an educational field". (Beltran, 1993). Genovard & Gotzens (1990) add that strategies are: "those behaviors deployed by the learner during his learning process and that supposedly, influence the codification process that he has to acquire".

To establish a relationship between the learning strategies and the current research, it was taken into account the purpose of Roman & Gallego (1994) as cited in De la Fuente & Justicia, (2003), who refer to the learning strategies as "the sequences of processing joined in mental activities, which activate the acquisition process facilitation, using the information or storage". Within the test suggested by these authors, the four strategies are evaluated: Information Acquisition Strategy (attention and repetition strategies), Information Codification Strategy (the organization, elaboration and nemotecnization strategies), Information Recovery Strategy (word search and answer generation strategies), and the Support for the Processing Strategy (meta-cognitive and socio-affective strategies).

6.3 Conceptos de personalidad

Para dar continuidad a los conceptos antes mencionados, se retoma el término personalidad y se realiza una breve descripción de definiciones clásicas de la misma, así como también de las contemporáneas.

Dentro de esta breve reseña histórica, en la dimensión de la personalidad, existen registros que se remontan alrededor de un siglo antes de cristo, época en la que los griegos ya empezaron a interesarse por incorporar diferentes roles en el drama (actuación) de dicha cultura, personificando estilos de vida diferentes a los de ellos, pero sin dejar de lado su propia personalidad, término que se derivó de la palabra persona. Posteriormente Cicerón dio una definición de la personalidad desde cuatro diferentes perspectivas: a) la manera en que un individuo se muestra ante las demás personas; b) el rol de una persona en la vida cotidiana; c) serie de cualidades que componen al individuo; y d) equivalencia de prestigio y dignidad a través de la cual se fijaba el término persona según la clase social a la que perteneciera (Montaño, Palacios & Gantiva, 2009). De igual manera, en las épocas siguientes se siguió indagando sobre este término, tanto así que en la edad clásica, “según Cerdá (1985) uno de estos conceptos está adherido a la Santísima Trinidad, entendido como algo sustancial y no asumido, es decir, que no se construye sino que se encuentra en sí mismo, hace parte de su esencia” (Montaño, Palacios & Gantiva, 2009). Ahora bien, cabe resaltar que se muestra ligeramente las concepciones antiguas que existían sobre este concepto de la personalidad.

De acuerdo a lo anterior, es posible notar las concepciones iniciales sobre la personalidad y los autores más destacados de épocas anteriores que dieron sus aportes a este campo; sin embargo existen autores contemporáneos que también se han dedicado al estudio y profundización de este aspecto, por consiguiente algunos de ellos son traídos a colación dada la relación

6.3 Personality concepts

To continue with the above-mentioned concepts, a brief description of the classic definitions of the term personality is going to be covered.

In this short chronological review, regarding personality, there are study records of the 1st century BC. At this age, Greeks showed interest in incorporating different roles into that culture drama (performance) by impersonating lifestyles different than their own, but keeping their own personality; this term (personality) is derived from the word person. Ciceron defines personality from four different perspectives: a) the way an individual shows himself before other people; b) One's role in everyday life; c) set of qualities that make up an individual; and d) balance between prestige and dignity through which the term person used to be attached according to the social status (Montaño, Palacios & Gantiva, 2009). In the same way, during the coming ages, this term would be still a subject of study, in such a way that in classic age, according to Cerdá (1985), “one of these concepts is related to the Holy Trinity, as something significant that is never assumed, it means, it can't be built up but it has to be found inside each one. It is part of its absence” (Montaño, Palacios & Gantiva, 2009). These are some brief conceptions about personality through history.

In this sense, it is possible to see some original concepts about personality and authors who have contributed with their ideas to this matter in old times; nevertheless, there are contemporary authors who have studied this field; some of them are considered, in this study, there is a relationship between their contribution and this research.

entre sus aportes y el presente estudio.

Allport (1975) menciona que “la personalidad es la organización dinámica, dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan sus adaptaciones únicas a su ambiente”.

En este sentido, Cattell (1977) argumenta que “la personalidad es lo que permite la predicción de lo que hará una persona en una situación determinada. Se relaciona con toda conducta del individuo”. Eysenck (1976) como se citó en Romero & Gil-Bernal (2013), refiere que “la personalidad es la organización más o menos estable y duradera del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona, que determina su adaptación única a su entorno”. Sullivan (s.f.), agrega que “la personalidad es el patrón relativamente perdurable de situaciones interpersonales que caracterizan a la vida humana”. A su vez, dentro de la personalidad se encuentra según la *American Accreditation Health Care Commission* (2012) un grupo de patrones prolongados de comportamientos, emociones y pensamientos. Estas tipologías guían la capacidad de la persona para desempeñarse en las relaciones interpersonales, el trabajo y otros escenarios.

Ahora bien, para asociar el concepto de personalidad al proceso de adquisición de la lengua, se puede tomar en cuenta el argumento planteado por Brown (2008) quien reconoce que:

La personalidad abarca una serie de factores que tienen una influencia directa sobre el aprendiz, basándose en el dominio afectivo, es así como las emociones son parte fundamental del proceso de adquisición de una lengua, tanto así, que la afectividad puede convertirse como una característica de la personalidad (p.143)

Allport (1975), asserts that “Personality is the dynamic organization of the psychophysical systems that determine the individual's unique adaptation to the environment”.

In this sense, Cattell (1977) argues that “personality is what allows the prediction of what an individual would do in a particular situation. It is related to any individual's conduct”. Eysenck (1976) sets up that “personality is the more or less steady and long-lasting organization of the nature, character, intellect, and person's physical appearance that determines its unique adaptation to its environment”. Sullivan (n.d.) adds that “personality is the relatively long-lasting pattern of interpersonal situations that characterize human life”. At the same time, according to the American Accreditation Health Care Commission (2012), a group of extended patterns of behaviors, emotions, and thoughts is found in the personality area. People's capacity for creating interpersonal relationships, occupation, and other stages are guided by these typologies.

Now, to associate the personality concept to the language acquisition process, it can be considered the argument brought up by Brown (2008) who suggests that:

Based on the affective dominance, personality covers a series of factors that have a direct influence on the apprentice; in that way, emotions are an essential part of the language acquisition process; consequently, affectivity can become a personality characteristic. (p.143)

Es importante resaltar que para el presente estudio, se optó por administrar el test 16 PF, creado y desarrollado por Cattell (1998, última edición). Dicho autor establece que la personalidad tiene un orden original y único al interior de cada persona, además que ésta contiene una serie de rasgos que son de carácter predictivo dentro de la conducta humana. Según Cattell (1998) los aspectos básicos dentro del individuo son los rasgos, los cuales siempre muestran una tendencia particular en la respuesta.

It is important to highlight that the 16PF test created by Cattell (1998, last edition) was administered in this research. This author establishes that personality has an original and unique order in each person; besides, it contains a series of traits that are predictive in the human behavior. According to Cattell (1998), the traits are the basic aspects in the individual which always show a particular tendency in the answer.

6.4 Conceptos de sensibilidad intercultural

En lo concerniente a las definiciones de sensibilidad intercultural, no se han encontrado muchos estudios que definan concepto, ya que se aborda de manera más profunda la competencia intercultural. De igual manera, en las investigaciones encontradas, desde el punto de vista histórico de la sensibilidad intercultural se encuentran principalmente autores reconocidos como lo son Chen & Starosta (1997) citados por Vásquez et al. (2012), quienes definen la sensibilidad intercultural como: “la habilidad individual para desarrollar emociones positivas a través de la comprensión y apreciación de las diferencias culturales, capaces de promover comportamientos apropiados y efectivos en situaciones de comunicación intercultural”. Los mencionados autores incluyen la autoestima dentro de esta dimensión, ellos afirman que las personas que poseen mayor facilidad para interactuar con otras y que las personas con alto grado de sensibilidad intercultural; muestran mayor autoestima. Por otro lado, Freire (1998) citado por Agudelo & Estupiñán (2009) concibe la sensibilidad intercultural como la perspectiva en donde los espacios de convivencia e interrelaciones entre diferentes culturas son fomentados, dado que estos espacios no son estáticos sino eminentemente dinámicos; Freire explica la interculturalidad como la “cerradura rígida y adherente de nuestros esquemas de sensibilidad, percepción e interpretación”, ya que no es un elemento que se forma fuera de un contexto relacional entre individuos, sino que está fijado a la matriz experimental de

6.4 Intercultural sensitivity concepts

Regarding the intercultural sensitivity definitions, not many studies have been found although the intercultural competence is considered in a more complete way. From the historical intercultural sensitivity point of view, authors as Chen & Starosta (1997) cited in Vásquez et al. (2012) define intercultural sensitivity as: “the individual ability to develop positive emotions through the understanding and appraisal of cultural differences, being able to promote the effective and appropriate behavior in intercultural communication situations”. The afore-mentioned authors include self-esteem in this dimension; they affirm that people who interact easily with others and people with high intercultural sensitivity show a higher degree of self-esteem. Furthermore, Freire (1998) as cited by Agudelo & Estupiñán (2009), conceive intercultural sensitivity as the perspective where social harmony spaces and interrelation among other cultures are encouraged, since these spaces are not static, but eminently dynamic; Freire explains intercultural sensitivity as “the strict and adherent lock of our sensitivity schemes, perception and interpretation”, since it is not an element formed in a relational context between individuals, but it is fixed to the intercultural individual experimental matrix, and to the recognition and respect for the wisdom diversity. These concepts become one of Freire’s thesis in Agudelo et al. (2009), who state that Freire understands intercultural sensitivity as concern for others, because we all are the other one, since this is our constituting reflection, which defines us. Agudelo et al.

los individuos interculturales, al reconocimiento y respeto por la diversidad de saberes. Estos conceptos se convierten en uno de los ejes de Freire según Agudelo et al. (2009) quienes proponen que Freire se refiere a la sensibilidad intercultural como la preocupación por los otros, ya que todos somos el otro, dado que éste es nuestro espejo constitutivo, con el cual nos definimos. Dentro de los aportes de Freire sobre sensibilidad intercultural según Agudelo et al. (2009) se encuentra que él abre el campo a la investigación y el debate de la comunidad académica. De igual manera expone que alguien con la posibilidad de ser y llenarse de humanidad, deriva en una persona sensible interculturalmente.

Es posible concluir que en este capítulo se abordaron aspectos de la evolución histórica de algunos conceptos relacionados con las dimensiones de esta investigación, además se tuvieron en cuenta diferentes perspectivas planteadas por diferentes autores sobre dichos conceptos, lo que permitió a los investigadores abordar con mejores fundamentos el proceso de investigación y caracterización.

7. Marco contextual

7.1 Antecedentes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés.

(2009) retake Freire's contributions about intercultural sensitivity, thus, they open the possibility for the academic community to investigate and debate. This author exposes that someone with the possibility to be full of humanity will turn into an intercultural sensitive person.

It is possible to conclude that, this chapter covered the historical evolution of the aspects related to this research dimensions; besides, different authors' perspectives allowed the research to cover the characterization and investigation process with better theoretical basis.

7. Contextual framework

7.1 Modern Languages English-French Program Precedents.

Table 1. Chronological review of the precedents

1972	Bajo el nombre de Filología e Idiomas, se inició el Programa de Lenguas Modernas, adscrito a la Facultad de Educación, hoy Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación (FACNED). En septiembre del mismo año, se abrieron los programas: español-inglés y español-francés. Dicho plan constaba de nueve (9) semestres, con un componente de lengua extranjera discriminado por niveles.	Under the name of philology and languages, the Modern Languages Program started assigned to the Education School, which is nowadays named Natural Science, Exact and Education school (NSEES). In September of the same year, the Spanish-English and Spanish-French programs were opened. The aforementioned plan consisted of nine (9) semesters, with a foreign language component divided by levels.
1975	Se realizaron algunas reformas para encaminar el fortalecimiento del trabajo con las lenguas, estas se hicieron según los acuerdos 75 de abril 18 de 1975, 3953 de 1977 y 276 de 1981.	Some changes were applied in order to reinforce the languages work; these were done in 1975 according to the agreement 75, agreement 3953, 1977 and agreement 276, 1981.
1986	Bajo la administración de la Facultad de Educación, la llamada actualmente FACNED se creó la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés; donde posteriormente dicha facultad junto con el Departamento de Lenguas Extranjeras emprendieron acciones para la capacitación docente, investigativa y pedagógica, también capacitaciones como las de lenguas extranjeras en diferentes campos de la investigación. Como último propósito La Unidad de Traducciones fue creada, en la actualidad llamada UNILINGUA, la cual administra actividades de extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras.	The English-French Modern Languages Program was created under the administration of Education School, nowadays named NSEES. Afterwards, the mentioned School and the Foreign Languages Department acted in teaching, investigative and pedagogical training, and also in different investigation fields of the foreign languages. As a last purpose “ <i>La Unidad de Traducciones</i> ” was created; nowadays named UNILINGUA, which manages extension of activities of the Foreign Languages Department.
1991	El ICFES realizó la última evaluación al Programa de Lenguas Modernas Inglés-Francés, y mediante el Acuerdo No. 159 de 1991, se le concede el funcionamiento del Programa de Lenguas Modernas hasta el 31 de Julio de 1995. Durante este mismo año, el Consejo Superior aprobó el Programa atendiendo los requerimientos del ICFES.	A final evaluation to the E-FMLP was carried out by the ICFES, and by the Agreement No. 159, 1991, the functioning of Modern Language Program was given until July 31 st , 1991. During that year, the Supreme Council approved the Program answering the ICFES requirements.
1998	El PLLMI-F cambia su adscripción de la FACNED a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHyS).	The E-FMLP changed its assignment from the NSEES to the Social and Human Sciences School (SHSS).
Nowadays	Ahora, el PLLMI-F cuenta con registro calificado hasta el año 2017 según resolución 10209 de Noviembre de 2010; y es la única licenciatura acreditada de alta calidad en la Universidad del Cauca según resolución 12458 del Ministerio de Educación Nacional.	Now, the E-FMLP counts on qualified registration until the year 2017 according to the resolution 10209 of November, 2010; and it is the only high quality accreditation Program in the University of Cauca according to the resolution 12458 of the “ <i>Ministerio de Educación Nacional</i> ”.

7.2 Características del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés.

El PLLMI-F, tiene como objetivo “formar educadores con los más altos y mejores estándares de calidad, para garantizar un buen desarrollo de su profesión en la región y toda la nación”. (PEP, 2010) Además de, contribuir al desarrollo educativo de la comunidad formando docentes integrales en lenguas, mediante un modelo investigativo que lleve a la construcción de conocimientos específicos, pedagógicos y socio-humanísticos. Asimismo, por medio de la práctica y el estudio de lenguas en diferentes contextos culturales y sociales, el estudiante enriquece su capacidad comunicativa.

De igual manera, la comprensión de la interculturalidad en la exploración de particularidades sociales de todo tipo de culturas será esencial. Por consiguiente, el PLLMI-F procura formar un profesional que de manera práctica se relacione a los procesos educativos, sociales y culturales, encargándose de labores en su campo de formación.

8. Metodología

Este estudio buscó caracterizar a los estudiantes de primer semestre del PLLMI-F, para lo cual se utilizó un enfoque de investigación cuantitativo, no experimental, transversal de alcance descriptivo y exploratorio. Según Aravena Kimelman, Micheli, Torrealba. & Zúñiga (2006), la investigación cuantitativa se desarrolla en estudios de carácter objetivo, en los que la estadística es sumamente importante para el procesamiento de datos. Desde el alcance descriptivo de este estudio, se buscó realizar una caracterización a partir de la medición y evaluación de dimensiones tales como: cognitiva, personal y sensibilidad intercultural. De la misma manera, su aproximación exploratoria permitió “familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a

7.2 Modern Language English-French Program Characteristics.

The E-FMLP, aims “to provide teachers the best and highest quality standards, in order to guarantee a proper development of their profession around the region and the nation”. (PEP, 2010) Besides, training integral teachers in languages contributes to the educative development of the community, by an investigative model, which allows the construction of specific pedagogical and socio-humanistic knowledge. Likewise, by the practice and the study of languages in different social and cultural contexts, the students enrich their communicative skill.

In the same way, the intercultural comprehension in the social particularities exploration of any kind of cultures will be essential. Consequently, the E-FMLP tries to form professionals who connect the educative, social, and cultural processes entrusting tasks in their training field in a practical way.

8. Methodology

This study intended to characterize the E-FMLP first semester students; therefore a transversal, non-experimental, quantitative, with descriptive and exploratory perspectives study was used. According to Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba. & Zúñiga (2006), the quantitative research takes place in objective studies, in which statistics are extremely important to data processing. It was also descriptive, considering that this research study attempted to measure and to evaluate cognitive, personal and intercultural sensitivity dimensions. Besides, it was an exploratory study, since it allows “familiarizing with barely known phenomena, to get information about the possibility of carrying out a more complete research in relation to a particular context”. (Hernandez, Fernandez & Baptista, 2006)

cabo una investigación más completa respecto a un contexto particular”. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006)

La caracterización de la dimensión cognitiva se abordó desde el conocimiento previo en inglés y el uso de estrategias y estilos de aprendizaje. Para el primero, el instrumento utilizado fue el *Oxford Quick Placement Test* (OQPT), que está compuesto por 60 preguntas, cuyos resultados permiten observar el nivel de inglés para clasificar al estudiante. (Ver tabla 2)

La aplicación del test de selección múltiple con única respuesta OQPT, se llevó a cabo durante la última semana del mes de noviembre de 2014 a 43 estudiantes de la cohorte 2014.2. Para clasificar a los participantes por niveles, se tomó como referencia el puntaje alcanzado en relación con la clasificación mostrada en la tabla 2.

The characterization of the cognitive dimension covered the previous knowledge of English and the use of learning strategies and styles. In order to evaluate the student’s English level, the 60-question Oxford Quick Placement Test (OQPT) was administered to them. (See table 2)

The multiple choice test OQPT was administered to 43 students from 2014.2 cohort. The students were classified according to table 2.

Table 2. OQPT English level ranking

Alte level	Part 1 score out of 60	Common European Framework
1 beginner	1-17	A1
2 elementary	18-29	A2
3 lower intermediate	30-39	B1
4 upper intermediate	40-47	B2
5 advanced	48-54	C1
6 very advanced	54-60	C2

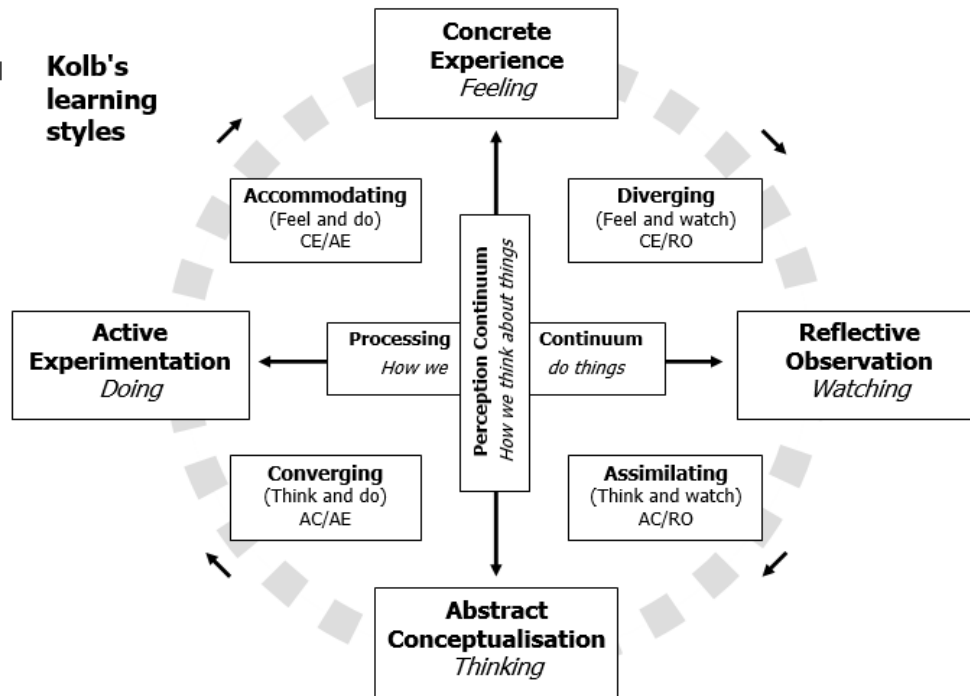
Los estilos de aprendizaje se caracterizaron con la información arrojada por el Test de Kolb, el cual se administró a 47 estudiantes de la cohorte 2014.2. Este test está basado en una categorización de cuatro estilos de aprendizaje: convergente, divergente, asimilador y acomodador, también explora cuatro modalidades de aprendizaje: experiencia concreta,

The 36-item Kolb’s test was used to characterize the learning styles of 47 students enrolled in the 2014.2 cohort. This test comprises a four learning styles categorization: converging, diverging, assimilating and accommodating. In this regard, this instrument also explores four learning modalities: concrete experience, reflexive observation, abstract

observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa; como se muestra a continuación:

conceptualization, and active experimentation, which are shown in the following figure:

Figure 1. Kolb's learning styles diagram



-CE: Concrete Experience
-RO: Reflective Observation

-AC: Abstract Conceptualisation
-AE: Active Experimentation

© Concept David Kolb, Adaptation and Design Alan Chapman 2005-06, based on Kolb's learning styles, 1984

En lo concerniente al test de estilos de aprendizaje, la tabulación de los resultados de la información recolectada se hizo siguiendo las instrucciones de cálculo que para este instrumento se establecen en el mismo. Así, el esquema de tabulación comprende un total de nueve filas horizontales identificadas con letras desde la A hasta la I, dentro de estas filas, se encuentran situaciones a las cuales se les debe asignar un puntaje de 1 a 4, respondiendo a la pregunta del encabezamiento ¿Cómo aprendo mejor? Se

The tabulation of the results of the learning styles test was conducted by following the calculation instructions suggested in the instrument. It has nine horizontal lines which are identified with letters from A to I, every line contains 4 situations which must be rated with points from 1 to 4, when responding the headline question, how do I learn better?. The most beneficial learning situation is rated with 4 points, the points left (3, 2, and 1) for each remaining situation. It is noteworthy that it is not possible to repeat the score in every line

califica con 4 puntos a la situación que reporte más beneficios en el aprendizaje y con los puntos restantes (3, 2, 1) a las situaciones restantes de la fila. Es de resaltar que no se puede repetir el puntaje en cada situación de la fila, como se ejemplifica en la tabla 3.

situation, as it is exemplified in table 3.

Table 3. Kolb's test template

A	DISCRIMINANDO. Distinguiendo una cosa de otra.	4	ENSAYANDO. Para mejor uso posterior.	2	COMPROMETIÉNDOME. Involucrándome.	1	PRACTICANDO. Poniendo en práctica lo aprendido.	3
B	RECEPTIVAMENTE. Me fijo principalmente en lo que recibo.	3	APROPIADAMENTE. Acomodándome al objetivo que tengo.	1	ANALÍTICAMENTE. Descomponiendo el todo en sus partes.	4	ANALÍTICAMENTE. Descomponiendo el todo en sus partes.	2
C	SINTIENDO. Experimentando sensaciones.	1	OBSERVANDO Examinando atentamente.	3	PENSANDO. Examinando con cuidado para hacerme una idea.	2	HACIENDO. Realizando actividades.	4
D	ACEPTANDO. Aprobando, dando por correcto.	2	CORRIENDO RIESGOS. Exponiéndome a fallar.	4	CUIDADOSAMENTE. Examinando el valor de los contenidos.	3	EVALUANDO. Fijándome si las ideas son ciertas o correctas.	1
E	INTUITIVAMENTE. Teniendo percepciones tal como si las viviera.	4	PRODUCTIVAMENTE. Con resultados a la vista.	2	LÓGICAMENTE. Descubriendo de modo lógico.	1	INTERROGANDO. Preguntando a quien sabe más.	3
F	EN FORMA ABSTRACTA. Separando lo esencial de las cualidades.	3	OBSERVANDO. Examinando atentamente los detalles.	1	CONCRETAMENTE. Dedicándome a lo esencial o a lo importante.	4	ATIVAMENTE. Realizando, trabajando, manipulando todo.	2
G	ORIENTÁNDOME AL PRESENTE. Lo aprendido me servirá ahora.	1	REFLEXIVAMENTE. Considerando detenidamente.	3	ORIENTÁNDOME AL FUTURO. Lo aprendido me servirá después.	2	PRAGMÁTICAMENTE. Buscando efectos o usos prácticos.	4
H	VIVIENDO LAS SITUACIONES.	4	OBSERVANDO.	2	CONCEPTUALIZANDO. Definiendo las cosas.	3	DISEÑANDO FORMAS DE PROBAR LAS IDEAS.	1
I	AFFECTIVAMENTE. Siendo estimulado por las emociones.	2	RESERVADAMENTE. Con cautela y sin manifestación externa.	3	RACIONALMENTE. Discerniendo con la razón lo verdadero de lo falso.	4	RESPONSABLEMENTE. Obligándome a responder concretamente.	1

Después de haberle dado valor a cada una de las situaciones de las filas, se calculan 4 modalidades de aprendizaje: Experiencia Concreta (EC), Observación Reflexiva (OR), Conceptualización Abstracta (CA) y Experimentación Activa (EA). Según el instrumento, el cálculo de estas modalidades se da a partir de la suma de las siguientes filas para cada modalidad.

After having every line situation rated, four learning modes are calculated: Concrete Experience (CE), Reflective Observation (RO), Abstract Conceptualization (AC) and Active Experimentation (AE), these are calculated by adding the following lines for every learning mode.

Para calcular el puntaje de la modalidad Experiencia Concreta (EC) se suman los puntajes asignados de las filas: B, C, D, E, G y H.

To calculate the score of the Concrete Experience (CE) learning mode, the scores of the lines: B, C, D, E, G and H are added.

Para calcular el puntaje de la modalidad Observación reflexiva (OR) se suman los puntajes asignados de las filas: A, C, F, G, H, e I.

To calculate the score of the Reflective Observation (RO) learning mode, the scores of the lines: A, C, F, G, H and I are added.

Para calcular el puntaje de la modalidad Conceptualización abstracta (CA) se suman los puntajes asignados de las filas: B, C, D, E, H e I.

To calculate the score of the Abstract Conceptualization (AC) learning mode, the scores of the lines: B, C, D, E, H and I are added.

Para calcular el puntaje de la modalidad Experimentación activa (EA) se suman los puntajes asignados de las filas: A, C, F, G, H, e I.

To calculate the score of the Active Experimentation (AE) learning mode, the scores of the lines: A, C, F, G, H and I are added.

Después de haber calculado el puntaje de cada una de las modalidades de aprendizaje, se determinó el estilo de aprendizaje predominante en cada estudiante, para esto se combinaron los puntajes de "CA" menos "EC" y "EA" menos "OR", se hizo uso de la siguiente tabla para la realización de las restas:

After every learning mode have been calculated, the AC less CE and AE less RO scores were combined in order to determine the predominant learning style in every student; the subtraction was made with the following table:

Table 4. Process of the Kolb's test analysis

Puntaje columna CA		Puntaje columna EA	
Puntaje columna EC		Puntaje columna OR	
Resta CA - EC		Resta EA - OR	

Taken from Kolb's test software (1984)

Los valores obtenidos en las restas, se marcaron en un sistema de coordenadas (plano cartesiano), en donde en el eje vertical se marca la puntuación obtenida en la resta de CA-EC y en el eje horizontal el valor obtenido de la resta EA-OR. Para determinar el cuadrante que corresponde al estilo de aprendizaje (acomodador, divergente, convergente o asimilador), se marca un punto de intersección de los dos valores de la resta.

The scores of the subtraction were marked in a coordinate system (Cartesian plane) where the result of the subtraction of AC-CE was placed in the vertical axis and the result of AE-RO was placed in the horizontal axis. To determine the quadrant that corresponds to the learning style (accommodating, diverging, converging or assimilating), the intersection point of the two subtraction values is marked.

Fuente y Justicia, (2003, p. 142), quienes en sus investigaciones han aplicado la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA y han concluido que: "permite evaluar de forma cuantitativa diversas estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes durante la actividad del estudio, en sus distintas fases, tales como la adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento".

Este instrumento de 102 ítems se divide en sus diferentes fases de la siguiente forma: 20 ítems en la fase de adquisición de información, 46 en la fase de codificación, 18 en la de recuperación y 18 en la de apoyo al procesamiento, este instrumento fue aplicado a 50 estudiantes de la cohorte 2014.2. (Ver anexo 3)

El análisis de la información recolectada tras la aplicación del test de estrategias de aprendizaje se realizó de la siguiente forma: en primera instancia, los datos fueron transcritos en una hoja de cálculo, luego se estableció un rango de respuestas comprendido entre el mayor y menor puntaje a alcanzar por cada estrategia, posteriormente se dividió cada rango en tres partes iguales con el fin de establecer tres frecuencias de uso (alta, media y baja). Finalmente se filtró la población en tres perspectivas; cohorte 2014. 2, sus grupos A y B, y género.

Para caracterizar la dimensión de la personalidad se administró un instrumento de valoración objetiva conocido como 16 PF (Personality Factors), que consta de 186 preguntas, el cual está basado "en la evaluación de 16 dimensiones, funcionalmente independientes y psicológicamente significativas, aisladas y definidas respectivamente." Cattell (1998). Dentro de las 186 preguntas, las dos primeras no son tomadas en cuenta para la valoración de los rasgos de la personalidad, ya que son de carácter exploratorio para saber si el participante ha comprendido las instrucciones y si está dispuesto a responder sinceramente. Las restantes 184 preguntas de selección múltiple con única respuesta, son divididas aleatoriamente

Fuente. & Justicia (2003, p.142), who have administered the Learning Strategies Scale ACRA and have concluded that: "It allows to evaluate the learning strategies used by the students during the different stages of their study process, such as the information acquisition, codification, recovery, and support for the processing".

This 102-item test comprises in its different stages: 20 items for information acquisition, 46 for codification, 18 for recovery, and 18 for support for the processing. This test was administered to 50 students enrolled in the 2014.2 cohort. (See appendix 3)

The information of the learning strategies test was analyzed in the following way: first, the data was transcribed into a spreadsheet, and then a range of answers was established; this comprises the lowest and highest score for each strategy; afterwards, each range was equally divided into three parts in order to establish three use frequencies (high, medium and low). Finally, the population was filtered and analyzed from three perspectives; the 2014.2 cohort, its groups A & B, and gender.

To characterize the personality dimension, this research administered an objective psychological instrument named 16 PF (Personality Factors); this 186-item test is based on "the evaluation of 16 dimensions, which is functionally independent and psychologically significant, isolated and defined respectively". Cattell (1998). The first two questions are not taken into account for personality traits evaluation, since those are exploratory, which means that their purpose is to know if the participant has understood the instructions and is disposed to answer sincerely. The remaining 184 multiple-choice single answer questions are randomly divided for the evaluation of each factor in the following way: 10 questions for each of the following

para la evaluación de cada factor, de la siguiente forma: 10 preguntas para cada uno de los siguientes factores A, G, I, L, N, Q1, Q2, Q3; y 13 preguntas para los siguientes factores B, C, E, F, H, M, O, Q4. (Ver tabla 5)

factors A, G, I, L, N, Q1, Q2, Q3; and 13 questions for the following factors B, C, E, F, H, M, O, Q4. (See table 5)

Dicho test permitió obtener un acercamiento al conocimiento de los rasgos de personalidad de los estudiantes del primer semestre del programa. Según Cattell “el 16 PF se diseñó para ser aplicado a sujetos de 16 años en adelante y existen seis formas diferentes de aplicación”, en esta investigación se aplicó la forma B del test para personas con nivel de formación igual o superior al bachillerato. “Las formas C y D están destinadas a sujetos con formación media-baja; y las formas E y F para aquellos con algún déficit en su formación y nivel de comprensión lectora.” (Cattell, 1998)

The test allowed knowing the personality traits of the E-FMLP first semester students. According to Cattell “The 16 PF has been designed in order to be applied to 16 year old or older individuals and there are six different ways of administration”, one of them, the B model, for people with equal or superior level to high-school, was used in this research. “The C & D forms are intended to medium- low background individuals; and the E & F forms for those individuals with some background and reading comprehension deficiency.” (Cattell, 1998)

La siguiente tabla mostrará algunos adjetivos usados comúnmente para definir desviaciones extremas (puntuaciones bajas 1-3, y altas 8-10) para cada factor de la personalidad.

The following table shows some commonly used adjectives to define extreme deviations (low range 1-3, high range 8-10) for every personality factor.

Table 5. 16 Personality Factors description

Low Range (1-3)	Primary Factor	High Range (8-10)
Sizothymia: Reserve, impersonal, distant, cool, impersonal, detached, formal, aloof.	A Warmth	Affectothymia: Warm, outgoing, attentive to others, kindly, easy going, participating, likes people.
Lower Scholastic Mental Capacity: Concrete thinking, lower general mental capacity, less intelligent, unable to handle abstract problems.	B Reasoning	Higher Scholastic Mental Capacity: Abstract-thinking, more intelligent, bright, higher general mental capacity, fast learner.
Lower Ego Strength: Reactive emotionally, changeable, affected by feelings, emotionally less stable, easily upset.	C Emotional Stability	Higher Ego Strength: Emotionally stable, adaptive, mature, faces reality calm.
Submissiveness: Deferential, cooperative, avoids conflict, submissive, humble, obedient, easily led, docile, accommodating.	E Dominance	Dominance: Dominant, forceful, assertive, aggressive, competitive, stubborn, bossy.
Desurgency: Serious,	F Liveliness	Surgency: Lively, animated,

restrained, prudent, taciturn, introspective, silent.		spontaneous, enthusiastic, happy go lucky, cheerful, expressive, and impulsive.
Low Super Ego Strength: Expedient, nonconforming, disregards rules, self-indulgent.	G Rule-consciousness	High Super Ego Strength: Rule-conscious, dutiful, conscientious, conforming, moralistic, staid, rule bound.
Thrextia: Shy, threat-sensitive, timid, hesitant, intimidated.	H Social Boldness	Parmia: Socially bold, venturesome, thick skinned, and uninhibited.
Harria: Utilitarian, objective, un sentimental, tough minded, self-reliant, no-nonsense, rough.	I Sensitivity	Premsia: Sensitive, aesthetic, sentimental, tender minded, intuitive, refined.
Alaxia: Trusting, unsuspecting, accepting, unconditional, and easy.	L Vigilance	Protension: Vigilant, suspicious, skeptical, distrustful, and oppositional.
Praxernia: Grounded, practical, prosaic, solution orientated, steady, conventional.	M Abstractedness	Autia: Abstract, imaginative, absent minded, impractical, absorbed in ideas.
Artlessness: Forthright, genuine, artless, open, guileless, naive, unpretentious, involved.	N Privatness	Shrewdness: Private, discreet, no disclosing, shrewd, polished, worldly, astute, diplomatic.
Untroubled: Self-Assured, unworried, complacent, secure, free of guilt, confident, self-satisfied.	O Apprehension	Guilt Proneness: Apprehensive, self-doubting, worried, guilt prone, insecure, worrying, self-blaming.
Conservatism: Traditional, attached to familiar, conservative, respecting traditional ideas.	Q1 Openness to Change	Radicalism: Open to change, experimental, liberal, analytical, critical, free thinking, and flexibility.
Group Adherence: Group-oriented, affiliate, a joiner and follower dependent.	Q2 Self-Reliance	Self-Sufficiency: Self-reliant, solitary, resourceful, individualistic, self-sufficient.
Low Integration: Tolerated disorder, unexacting, flexible, undisciplined, lax, self-conflict, impulsive, careless of social rules, uncontrolled.	Q3 Perfectionism	High Self-Concept Control: Perfectionistic, organized, compulsive, self-disciplined, socially precise, exacting will power, control, self-sentimental.
Low Energetic Tension: Relaxed, placid, tranquil, torpid, patient, composed low drive.	Q4 Tension	High Energetic Tension: Tense, high energy, impatient, driven, frustrated, over wrought, time driven.

Taken from the sixteen personality factors questionnaire (1998)

La información obtenida después de aplicar el test 16 PF a 39 estudiantes de la cohorte 2014.2, se analizó de la siguiente forma: en primer lugar, se realizó un conteo del puntaje obtenido por cada estudiante en cada factor de la personalidad, utilizando como herramienta una plantilla creada en

The results after the administration of the 16PF test to 39 students enrolled in the 2014.2 cohort were analyzed in the following way: First, every student was scored in every personality factor by using as a tool an Excel template; subsequently, those scores were transcribed in another template that

Excel; posteriormente, dichos puntajes fueron vaciados dentro de otra plantilla que permitió conocer en que rango (alto, normal, bajo) se encontraba cada estudiante de acuerdo a cada factor. (Ver tabla 6)

allowed knowing in which range (high, normal, low) each student was, according to each personality factor. (See table 6)

Table 6. 16 PF Interpretative texts program

The screenshot shows the PTI-16 software interface. At the top, it displays 'Normas disponibles: (Por favor, escoja la tabla deseada)' with a dropdown menu set to 'Forma B - Mujeres, Adolescentes, Esp.'. Below this, there are three sliders for 'MANEJO DE LA IMAGEN', 'INFRECUENCIA', and 'AQUIESCENCIA', all set to 0. A 'Muy Sincero' label is visible. A 'Generar Texto' button is present. The user information section shows 'Nombre: XXX', 'Edad: 17', and '20-sep-2015'. The main table displays 16 personality factors (A-Q4) with scores of 1. A red label 'Indicadores clínicos en rojo' points to the 'INESTABILIDAD EMOCIONAL' factor.

Puntajes directos	Jecatipo:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
RESERVADO	A	1										ABIERTO
PENSAMIENTO CONCRETO	B	1										PENSAMIENTO ABSTRACTO
INESTABILIDAD EMOCIONAL	C	1										ESTABILIDAD EMOCIONAL
SUMISO	E	1										DOMINANTE
PRUDENTE	F	1										IMPULSIVO
DESPREOCUPADO	G	1										ESCRUPULOSO
TIMIDO	H	1										ESPONTANEO
RACIONAL	I	1										EMOCIONAL
CONFIADO	L	1										SUSPICAZ
PRACTICO	M	1										SOÑADOR
SENCILLO	N	1										ASTUTO
SEGURO	O	1										INSEGURO
TRADICIONALISTA	Q1	1										INNOVADOR
DEPENDIENTE DEL GRUPO	Q2	1										AUTOSUFICIENTE
DESINHIBIDO	Q3	1										CONTROLADO
TRANQUILO	Q4	1										TENSIONADO

Taken from the sixteen personality factors software (1998)

Para caracterizar la dimensión de la sensibilidad intercultural, se administró a 50 estudiantes de la cohorte 2014.2 la Escala de Sensibilidad Intercultural (ESI). Dicha escala consta de 22 ítems que evalúan la competencia comunicativa intercultural afectiva, ésta evalúa particularmente al estudiante en: “la implicación en la comunicación intercultural, el respeto por las diferencias culturales, el grado de confianza en la comunicación intercultural, el grado de agrado de la interacción y la capacidad de atención ante la comunicación”. Alonso (s.f.)

To characterize the intercultural sensitivity dimension, the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) was administered to 50 students enrolled in the 2014.2 cohort. The 22- item ISS evaluates the affective intercultural communicative competence, in which the aspects to consider were: “the intercultural interaction engagement, the respect for cultural differences, the interaction degree, the interaction enjoyment and the interaction attentiveness”. Alonso (n.d.)

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de la Escala de Sensibilidad Intercultural (ESI) fueron transcritos en una plantilla creada en Excel, para posteriormente ser analizados. Teniendo en cuenta que esta escala evalúa 5 factores de la sensibilidad intercultural y que el análisis se realizó desde tres perspectivas (cohorte 2014.2, sus grupos A y B, y género), la plantilla permitió establecer en que rango (alto, medio, bajo) se ubicó cada una de las perspectivas en relación con los factores evaluados por la ESI.

The Intercultural Sensitivity Scale (ISS) results were transcribed in a template created in Excel, in order for them to be analyzed. Taking into account that this scale evaluates 5 intercultural sensitivity factors and that the analysis was carried out from three perspectives (2014.2 cohort, its groups A & B, and gender), the template allowed establishing in which range (high, medium, low) each of the perspectives was placed in relation to the 5 evaluated ISS factors.

Table 7. Dimensions, Instruments and Perspectives of Analysis

Dimension to characterize	Sub-dimension	Area	Instrument	Component	Perspective of Analysis		
					Cohort	Group	Gender
Cognition	Previous knowledge of English	Linguistic	Oxford Quick Placement Test	Reading	√	√	√
		Reading		Grammar	√	√	√
	Learning processes	Learning styles	Kolb's Test	Accommodating	√	√	√
				Assimilating	√	√	√
				Converging	√	√	√
				Diverging	√	√	√
		Learning strategies	ACRA's test	Acquisition	√	√	√
				Codification	√	√	√
				Recovery	√	√	√
				Support for the processing	√	√	√
Personality	Personality	Personality	16 PF	A Warmth	√	√	
				B Reasoning	√	√	
				C Emotional Stability	√	√	
				E Dominance	√	√	
				F Liveliness	√	√	
				G Rule-consciousness	√	√	
				H Social Boldness			
				I Sensitivity	√	√	
				L Vigilance	√	√	
				M Abstractedness	√	√	
				N Privatness	√	√	
				O Apprehension	√	√	
				Q1 Openness to Change	√	√	
				Q2 Self-Reliance	√	√	
Q3 Perfectionism	√	√					
Q4 Tension	√	√					
Intercultural sensitivity	Intercultural sensitivity	Intercultural sensitivity	Intercultural Sensitivity Scale (ISS)	Interaction engagement	√	√	√
				Respect for cultural differences	√	√	√
				Interaction degree	√	√	√
				Interaction enjoyment	√	√	√
				Interaction attentiveness	√	√	√

9. Análisis de datos

En el capítulo que se expone a continuación, se presentan los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados a los estudiantes del primer semestre del PLLMI-F correspondientes a la segunda cohorte de 2014.

De acuerdo a las dimensiones planteadas por la investigación, en la cognitiva se analizaron los resultados de: “*Oxford Quick Placement Test*” (conocimiento previo en inglés), Test de Kolb (estilos de aprendizaje) y Test Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA). En la dimensión de la personalidad se analizó el Test 16PF. Y Finalmente para la dimensión de sensibilidad intercultural, se administró el Test de Escala de Sensibilidad Intercultural (ESI).

9.1 Análisis de resultados del “*Oxford Quick Placement Test*”

Con el fin de comprender el conocimiento previo en inglés por parte de los estudiantes de primer semestre del PLLMI-F se administró el “*Oxford Quick Placement Test*” (OQPT). Este permitió una clasificación de los estudiantes teniendo como referencia los niveles propuestos por el Marco Común Europeo, a saber: (A1) Principiante, (A2) Elemental, (B1) Intermedio, (B2) Alto Intermedio, (C1) Avanzado y C2 Alto Avanzado. Para un estudio más profundo de estos resultados, se optó por usar las siguientes perspectivas: la cohorte 2014.2, sus grupos A y B, y género, las cuales tienen como principal función dar una visión más detallada del nivel de conocimiento en inglés. (Ver figura siguiente)

9. Data analysis

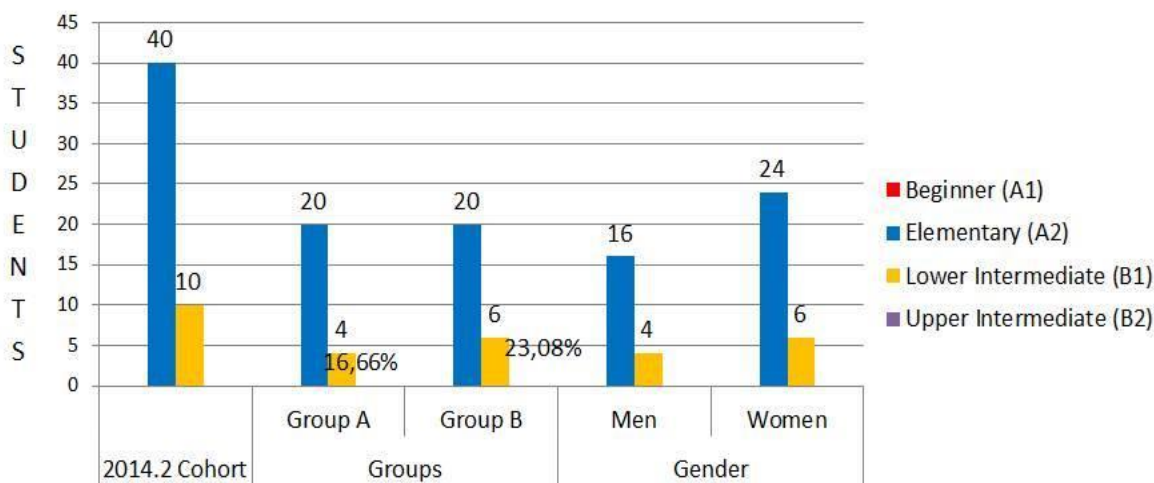
This chapter presents the results of the administration of the instruments to the first semester E-FMLP students admitted for the second period of 2014.

In the cognitive dimension, the results of the following instruments were analyzed: “*Oxford Quick Placement Test*” (OQPT) (previous knowledge of English), Kolb’s Test (learning styles), and Scale of Learning Strategies Test (ACRA). In the personality and intercultural sensitivity dimensions, the 16 Personality Factors Test (16PF), and the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) results were analyzed.

9.1 Oxford Quick Placement Test analysis.

The OQPT was administered to the first semester E-FMLP students, in order to know their English level. This allowed measuring the students’ English level based on the Common European Framework (CEF), which covers a scale with the following levels: (A1) Beginner, (A2) Elementary, (B1) Lower Intermediate, (B2) Upper Intermediate, (C1) Advanced and (C2) Very Advanced. To have a more detailed understanding of the students’ English level, three perspectives were analyzed: the 2014.2 cohort, its groups A & B, and gender. (See the following figure)

Figure 3. Global results of the 2014.2 cohort in the Oxford Quick Placement Test



De acuerdo con los resultados del test OQPT que se representan en la gráfica anterior, se puede establecer que el 80% de los estudiantes se sitúa en el nivel Elemental (A2), es decir que estos estudiantes pueden ser capaces de “comprender frases y expresiones de uso frecuente, información básica sobre sí mismo y su familia, saben describir en términos sencillos aspectos de su pasado” (Jiménez, 2011). El restante 20% del grupo se ubica en el nivel bajo intermedio (B1), en este sentido, y de acuerdo al MCE, estos estudiantes podrían ser capaces de “comprender los puntos principales de textos claros, saben desenvolverse en la mayoría de las situaciones que pueden surgir durante un viaje, son capaces de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que les son familiares”. (Jiménez, 2011)

De igual manera, se resalta que ningún estudiante alcanzó el nivel Alto Intermedio (B2), el cual se caracteriza porque el estudiante, “es capaz de entender las ideas principales de textos complejos, puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, puede producir textos claros y detallados sobre diversos temas”. (Jiménez,

The results of the OQPT shown in the above graph, suggest that the 80% of the students can be classified in the A2 level, which implies that they are able to “understand sentences and frequently used expressions related to basic personal and family information, and describe in simple terms aspects of their background” (Jiménez, 2011). The 20% left is placed in Lower Intermediate (B1). According to the CEF, the students could be able to “understand the main points of clear writings, also deal with most situations likely to arise in a travelling area where the language is spoken and can produce simple connected text on topics which are familiar”. (Jimenez, 2011)

According to the OQPT results, no student reached the Upper Intermediate level (B2). In this level the students should be able to “understand the main ideas of complex texts, to interact with certain fluency and spontaneity, also to produce clear and detailed texts on a wide range of subjects”. (Jimenez, 2011)

2011)

En resumen y teniendo en cuenta la cohorte 2014.2, se puede decir que existe una gran diferencia entre los niveles alcanzados, los cuales son dos, Elemental (A2) y Bajo Intermedio (B1), con porcentajes de 80% y 20%, respectivamente. Cabe resaltar que, ningún estudiante está ubicado en el nivel más bajo, Principiantes (A1). En este sentido, todos los estudiantes de la cohorte 2014, ya son capaces de: “comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica”, Jiménez (2011). Esta información es esencial para que el PLLMI-F tenga claridad sobre el nivel en el que llegan los estudiantes y así pueda evaluar el grado de sus metodologías en cuanto al nivel de lengua.

Ahora bien, con respecto a la comparación que se hizo entre los dos grupos A y B, que componen el primer semestre, es posible decir que no hay una diferencia significativa entre ambos grupos, aunque sí es de resaltar que el grupo B supera ligeramente al grupo A en un 6,42% en el nivel B1, alcanzando en este nivel porcentajes de 23,08% el grupo B y 16,66% el grupo A. Por otro lado, los resultados en género mostraron que tanto el 80% de las mujeres y de los hombres se encuentran en el nivel Elemental (A2) y que un 20% de las mujeres y de los hombres está en el nivel Bajo Intermedio (B1)

9.2 Análisis de los Estilos de Aprendizaje Test Kolb

Para caracterizar los estilos de aprendizaje de la población objeto de esta investigación, se utilizó como instrumento el test de Kolb, el cual se basa en una categorización de cuatro estilos de aprendizaje: convergente, divergente, asimilador y acomodador. Dicho test arrojó una serie de resultados que dan la posibilidad de entender cuál es la predominancia en los estilos de aprendizaje utilizados por los estudiantes. Con el fin de realizar un estudio más profundo de estos resultados, se realizó un análisis desde las

It is possible to say that there is a big difference between Elementary level (A2) with 80% and Lower Intermediate level (B1) with 20% reached by the 2014.2 cohort. It is necessary to highlight that no student is placed in the lowest level, Beginners (A1). In this sense, the cohort 2014 II students are able to: “Understand and use familiar everyday expressions, to introduce themselves and others, ask and answer questions about basic personal information” (Jimenez 2011). This information is essential for the E-FMLP to be aware of freshmen English level, and thus, to evaluate methodologies degree regarding the language level.

A comparison between groups A & B enrolled in first semester, showed that there is no big difference among them; the results of group B are higher than group A in a 6,42% in level B1, reaching in this level 23,08% for group B and 16,66% for group A. On the other hand, the results by gender, it showed that 80% of both (men and women) are placed in level A2 and 20% in B1.

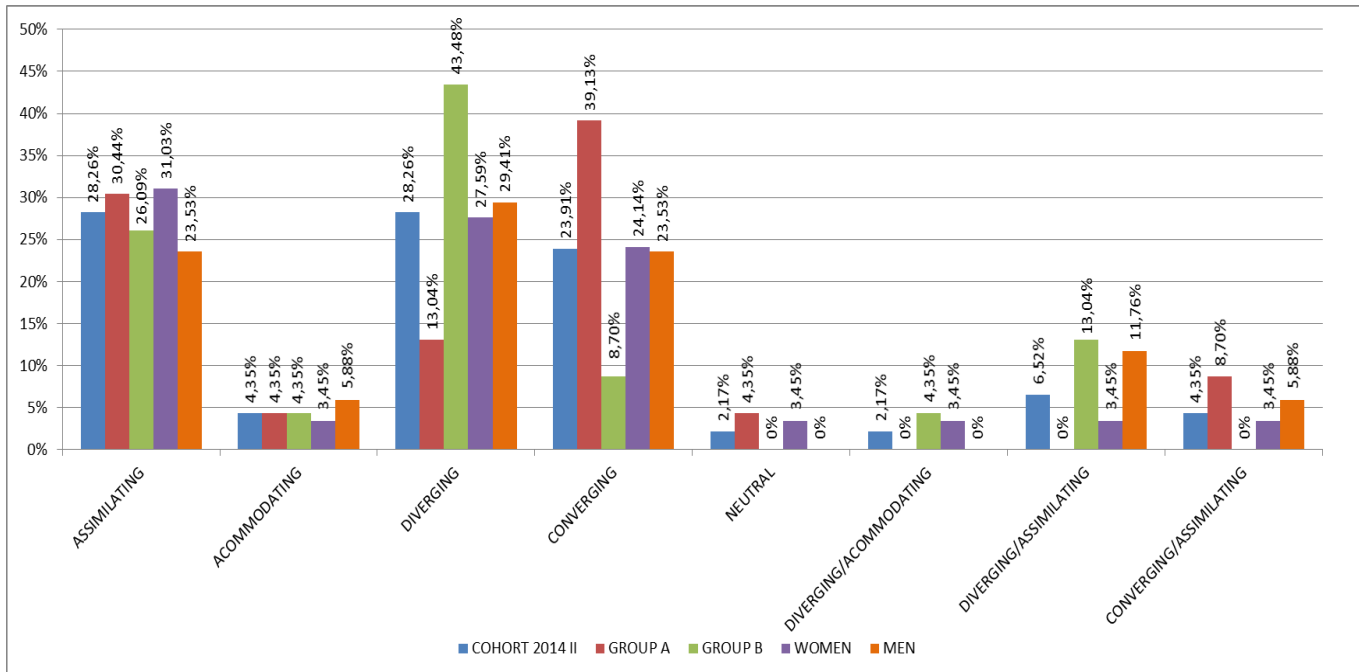
9.2 Analysis of Learning Styles Kolb Test

To characterize the students' learning styles, Kolb's test was administered. It is based on the categorization of four learning styles: converging, diverging, assimilating and accommodating. It showed results that permitted to understand what the predominant learning style in the student is. In order to make a more detailed study, these results were analyzed from the following perspectives: 2014.2 cohort, its groups A & B, and gender. These allowed a clearer understanding of the students' predominance of learning styles. It is worth

siguientes perspectivas: la cohorte 2014.2, sus grupos A y B, y género, que permiten brindar una visión detallada del uso de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Cabe aclarar que un alto porcentaje de los individuos a los que se les aplicó este test tienen definida la predominancia en uno los estilos de aprendizaje; sin embargo, una minoría de la población de esta investigación no tiene definida su predominancia por un estilo de aprendizaje, es decir tiene características de un estilo y de otro. (Ver figura 4)

mentioning that a high percentage of the individuals have the predominance of one learning style defined; however, only a minority of the population does not have defined the predominance for one learning style, that is to say that they have characteristics of more than one of the learning styles. (See figure 4)

Figure 4. 2014.2 Cohort learning styles general distribution.



Teniendo en cuenta la gráfica anterior que representa los datos arrojados por el test de Kolb, cabe afirmar que de los 4 estilos de aprendizaje, convergente, divergente, asimilador y acomodador, el estilo menos utilizado por los estudiantes es el acomodador, siendo los hombres quienes más lo utilizan, alcanzando apenas un 5,88%. Asimismo, se puede notar que de los cuatro estilos, los dos más usados son el divergente y el asimilador, ambos con el 28,26%. Dichos estilos son descritos a

The results shown in figure 4 reported that the accommodating learning style is the least used by the first semester E-FMLP students, and it is the most used by men (5,88%). It is also remarkable that the most predominant styles are diverging and assimilating, with 28,26% each. The learning styles: converging, diverging, assimilating, and accommodating will be described below.

continuación.

Aquellos con estilo divergente sobresalen en experiencias concretas y en observación reflexiva. Su fuerte es la capacidad imaginativa. Se denominan “divergentes” a quienes se desenvuelven fácilmente en situaciones que requieren producción de ideas. Los divergentes se inclinan por el uso de estrategias como: ejercicios de simulación, ensamble de rompecabezas, lluvia de ideas, resolución de puzzles y adivinanza de acertijos. Además se caracterizan por ser: generadores de ideas, soñadores, espontáneos, sociables, buenos sintetizadores, herméticos, empáticos, disfrutan del descubrimiento.

En aquellos que son asimiladores, se destacan la Conceptualización Abstracta (CA) y la Observación Reflexiva (OR). Su fuerte es la creación de modelos teóricos y sus características son el razonamiento inductivo y la capacidad de juntar observaciones dispares en una explicación integral. Algunas de sus estrategias son: Utilizar informes escritos e investigar sobre el tema.

La especialidad de quienes pertenecen al estilo convergente radica en aplicar ideas de manera práctica, se desempeñan mejor en las pruebas que demandan respuesta o solución única en un cuestionamiento o problemática, también, se inclinan más por las cosas que por las personas, tienden a mostrar menos interés por la materia física y se enfocan hacia la especialización científica. En términos de uso de estrategias, algunas de las que más utilizan son: proyectos prácticos, ejercicios de memorización, actividades manuales, demostraciones prácticas, construcción de gráficos y mapas, clasificación de información y resolución de problemas prácticos. De igual manera los convergentes se caracterizan por ser: analíticos, racionales, organizados, pragmáticos, buenos discriminadores, orientados a las tareas, gustadores de la experimentación, poco empáticos y herméticos.

Those students with diverging style excel in concrete experiences and reflexive observation. The imaginative capacity is their strength. People who perform better in situations that require ideas-generation are named “diverging”. People with predominance in diverging style use strategies like: simulation exercises, solving puzzles, brainstorming, and guessing games. Besides they are characterized by being ideas generators, dreamers, spontaneous, sociable, hermetic, empathic, and enjoy discovering.

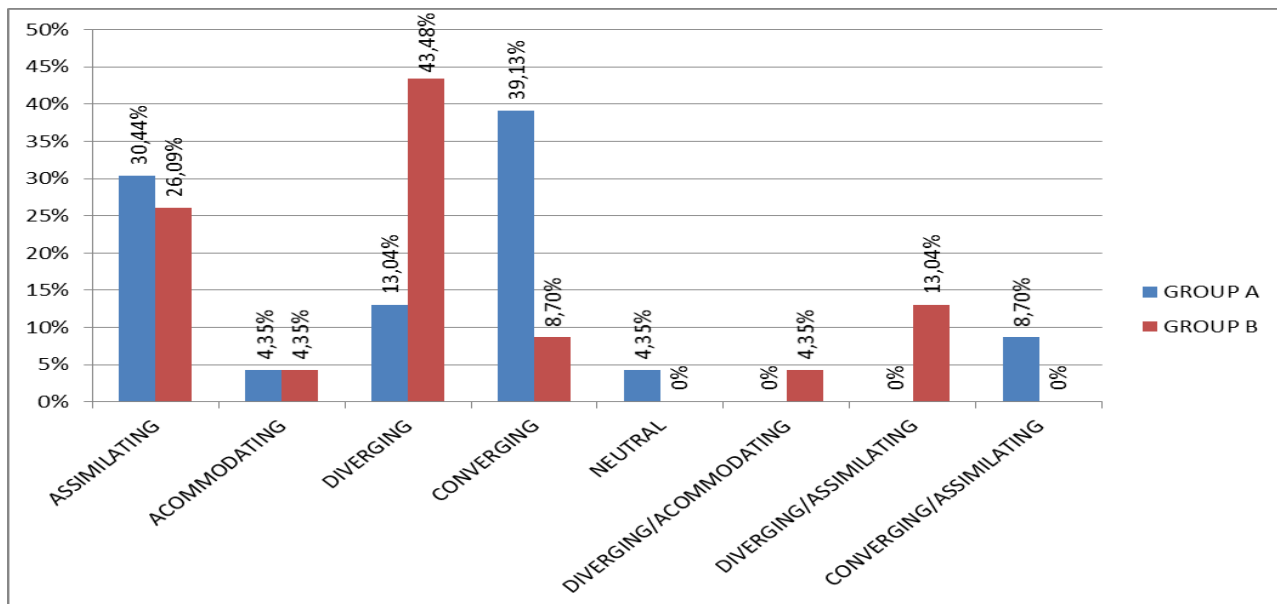
In those students with assimilating style, the Abstract Conceptualization (AC) and Reflexive Observation (RO) can be highlighted. The theoretical models creation is their strength and their characteristics are the inductive reasoning and the ability to put dissimilar observations together in an integral explanation. Some of their strategies are: the use of written reports and researches about the subject.

Those students with converging style are specialized in applying ideas in a practical way, they execute better in tests that demand unique solution or answer for a problem. They lean heavier towards things than other people; they tend to show less interest for physical matter and focus on scientific specialization. In terms of use of strategies, the most used ones are: practical projects, memorizing exercises, handmade activities, practical demonstrations, graphs and maps constructions, classification of information and practical problems resolution. Likewise, those students with converging style are characterized by being: analytical, rational, organized, pragmatic, good discriminators, tasks oriented, experimentation lovers, slightly emphatic and hermetic.

Por otro lado, con el fin de establecer las diferencias entre los grupos de primer semestre, los grupos A y B fueron comparados. Se puede afirmar que, el grupo A hace uso en gran medida de los estilos convergente y asimilador, obteniendo un porcentaje de 39,13% y 30,44%, respectivamente; mientras que, el grupo B usa con mayor frecuencia los estilos divergente y asimilador, alcanzando porcentajes de 43,48% y 26,09%, respectivamente. (Ver figura 5)

On the other hand, in order to establish differences between the first semester groups, groups A & B were compared. It can be said that, the converging and assimilating styles are used in a high frequency by group A, with percentages of 39,13% and 30,44%, respectively; whereas, the diverging and assimilating styles are used in a high frequency by group B with percentages of 43,48% and 26,09%, respectively. (See figure 5)

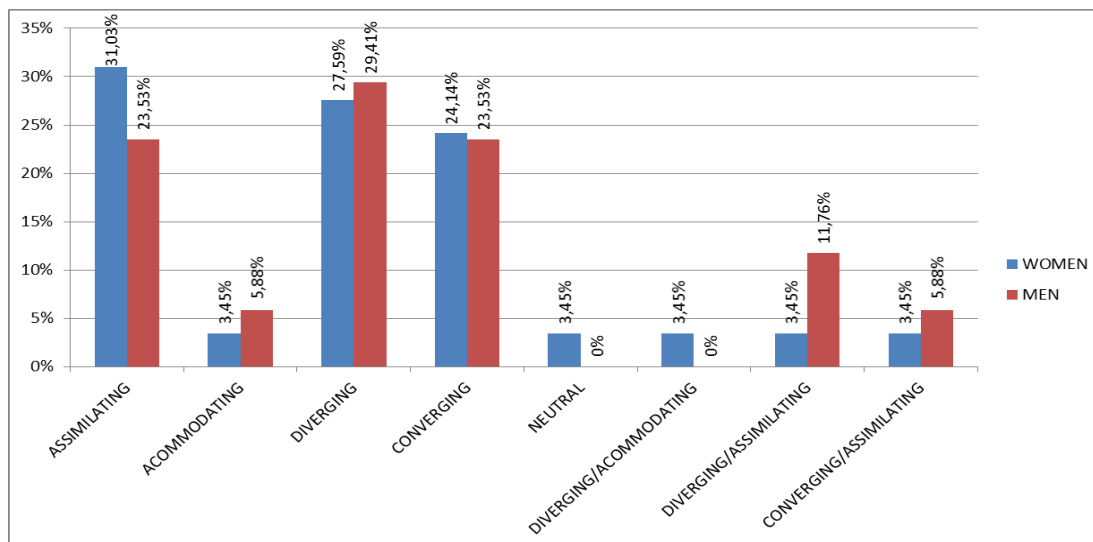
Figure 5. Distribution of the Learning Styles in groups A & B.



Respecto al género se puede observar en la gráfica que tanto mujeres como hombres utilizan predominantemente tres estilos de aprendizaje, los cuales son: el asimilador, mujeres con 31,03% y hombres con 23,53%; el convergente, mujeres con 24,14% y hombres con 23,53%; y el divergente, mujeres con 27,59% y hombres con 29,41%. Los tres estilos ya han sido descritos anteriormente en su definición, tipos de estrategias y características. (Ver figura 6)

In relation to the gender perspective, it is observed in the previous graph that men as well as women use predominantly three of the learning styles, which are: assimilating: women (31,03%) and men (23,53%); converging: women (24,14%) and men (23,53%); and the diverging: women (27,59%) and men (29,41%). The three learning styles have been previously described in terms of definitions, types of strategies and characteristics. (See figure 6)

Figure 6. Distribution of the Learning styles by gender.



De los resultados del test de Kolb, se puede decir que los estilos con mayor predominancia en las tres perspectivas fueron; el divergente que caracteriza a las personas por ser generadores de ideas, soñadores, espontáneos y sociables; y el estilo asimilador, que caracteriza a las personas por ser razonadores inductivos.

The Kolb's test results showed that the most predominant learning styles in the three perspectives were; diverging which characterizes people by being ideas generators, dreamers, spontaneous and sociable; and the assimilating style which characterizes people by being inductive reasoning.

9.3 Análisis de datos Test Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA).

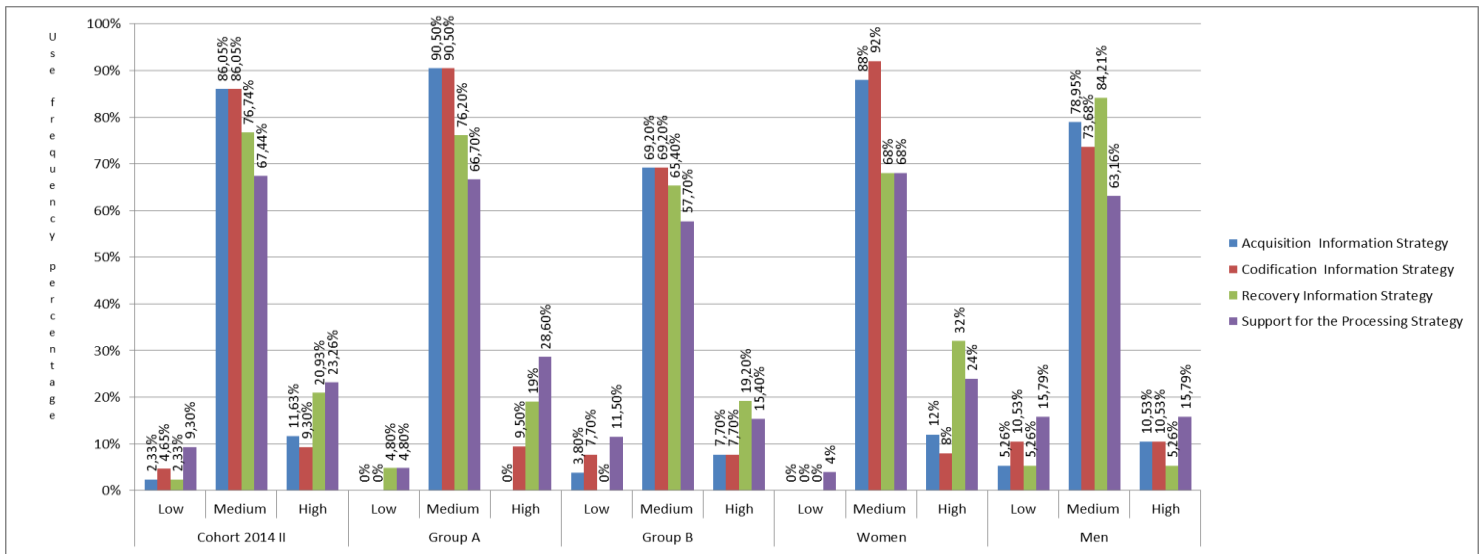
9.3 Data Analysis of the Scale of Learning Strategies Test (ACRA).

Para caracterizar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre del PLLMI-F, se analizó la información recolectada mediante la aplicación del Test Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA), donde participó la mayoría de la población objeto (43 estudiantes), que equivale al 86%. El test evalúa la frecuencia de uso de cuatro tipos de estrategias: Estrategia de Adquisición de Información (EAI), Estrategia de Codificación de Información (ECI), Estrategia de Recuperación de Información (ERI) y Estrategia de Apoyo al Procesamiento (EAP). La frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje se categorizó en una escala de bajo, medio y alto. Para un análisis más amplio de los resultados, se comparó el comportamiento del grupo desde las siguientes perspectivas:

In order to characterize the first semester EFML-P students' learning strategies use frequency, the information of the Scale of Learning Strategies Test (ACRA) was analyzed. In it 43 students participated, equivalent to 86% of the target population. The test measures the use frequency in four types of strategies: Information Acquisition Strategy (IAS), Information Codification Strategy (ICS), Information Recovery Strategy (IRS), and Support for the Processing Strategy (SPS). The learning strategies use frequency was classified in a low, medium and high range scale. For a better understanding, the group behavior was approached from the following perspectives: 2014.2 cohort, its groups A & B, and gender. (See figure 7)

cohorte 2014.2, sus grupos A y B, y género.
(Ver figura 7)

Figure 7. General distribution of the learning strategies use frequency.



De acuerdo a la figura anterior y teniendo en cuenta la clasificación de las tres perspectivas ya mencionadas, es posible decir que las frecuencias de uso de las estrategias de aprendizaje más altas son: a nivel de la cohorte 2014.2, con un 23,26% y en los grupos A y B con un 28,60%, en la Estrategia de Apoyo al Procesamiento (EAP); que corresponde a las estrategias meta-cognitivas y socio afectivas. Y a nivel de género, con un 32% en la Estrategia de Recuperación de Información (ERI), que se refiere a las estrategias de búsqueda y generación de respuestas.

Análisis de las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la cohorte 2014.2

En lo correspondiente al análisis de la cohorte 2104.2, es posible decir que, la EAP concentra el mayor número de estudiantes que la usan con una frecuencia alta

According to the previous figure and considering the already mentioned classification of the three perspectives, it is possible to say that the highest learning strategies use frequency are: in the 2014.2 cohort the Support for the Processing Strategy with 23,26% and in groups A & B with 28,60%; this strategy encompasses the meta-cognitive and socio-affective strategies, and in terms of gender with 32%, the Information Recovery Strategy (IRS), which refers to the search and answer generation strategies.

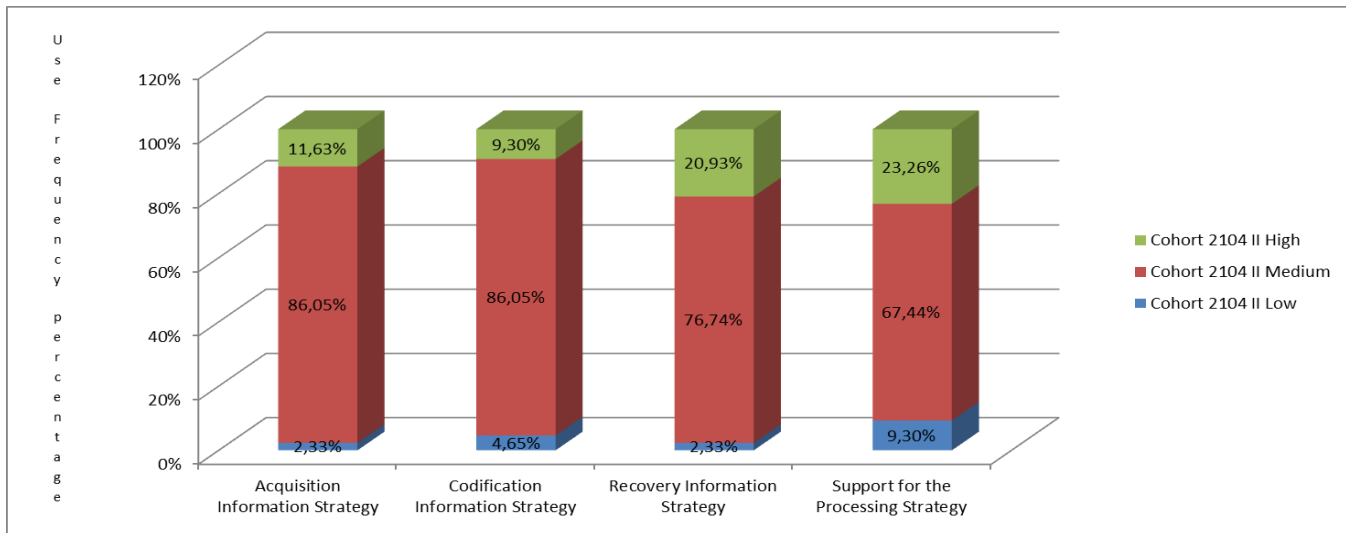
Analysis of the learning strategies from the 2014.2 cohort perspective.

In relation to the 2014.2 cohort, it is possible to say that the SPS concentrates the highest number of students using this strategy in a high frequency (23,26%);

(23,26%), así mismo concentra al mayor número de estudiantes que la usan con una baja frecuencia (9,30%) con relación a las otras estrategias. Mientras que en la escala media se obtuvieron porcentajes de 86,05% correspondientes a las estrategias de Adquisición de Información (EAI) y Codificación de Información (ECI). (Ver figura 8)

likewise, in relation to the other strategies, it has also the highest number of students who use it in a low frequency (9,30%), whereas in the medium scale, the percentages of Information Acquisition Strategy (IAS) and Information Codification Strategy (ICS) were 86,05%. (See figure 8)

Figure 8. Distribution of the 2014.2 cohort use frequency learning strategies.



Análisis por grupos de la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje.

Group analysis of use frequency of the learning strategies.

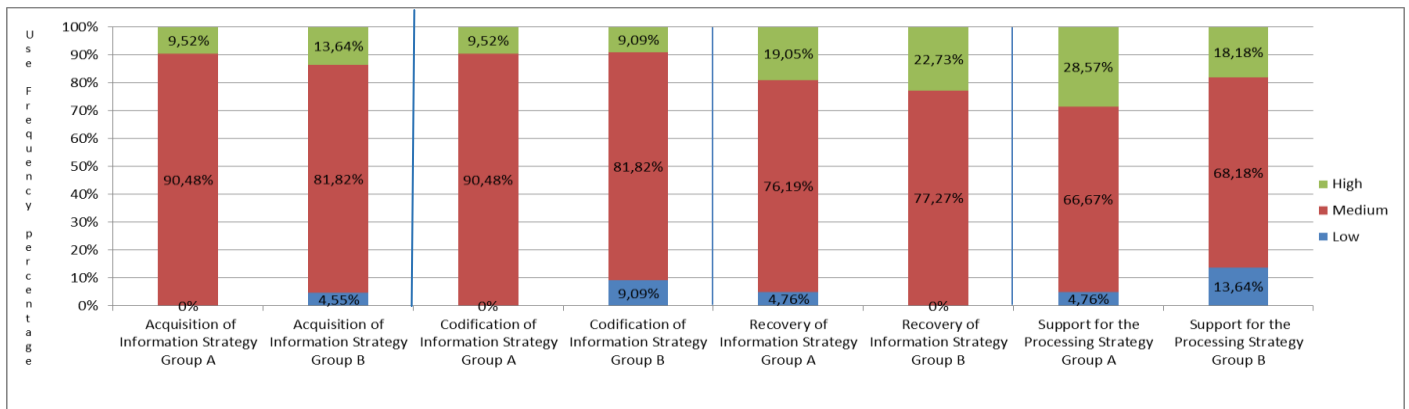
Al comparar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje, entre los grupos A y B de los estudiantes de primer semestre del programa, la Estrategia de Apoyo al Procesamiento (EAP) con un porcentaje de 28,57% refleja una mayor frecuencia de uso en el grupo A. Sin embargo, se observa también que las estrategias con menor frecuencia uso de este grupo son la Estrategia de Recuperación de Información (ERI) y EAP; ambas con porcentajes del 4,76%. En tanto que en el grupo B, la ERI con un 22,73% refleja una mayor frecuencia de uso, la cual hace referencia a las estrategias de búsqueda, “que sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones

When comparing the learning strategies use frequency, between groups A & B of the first semester of E-FMLP, the Support for the Processing Strategy (SPS) with 28,57% shows a high use frequency in group A. However, it is observed that the strategies with low use frequency are Information Recovery Strategy (IRS) and SPS, both with 4,76%, whereas in group B, the IRS with 22,73% shows the highest use frequency, which refers to the searching strategies; “these strategies allow controlling or lead the searching for words, meanings and contextual representations” and the answer generation strategies which are “characterized by the positive adaptation deriving in a correct situation behavior”, Ulises (2012). On the other hand, the

contextuales” y las estrategias de generación de respuestas, las cuales “garantizan la adaptación positiva que deriva una conducta adecuada a la situación” Ulises, (2012). Por otro lado la estrategia con menor frecuencia de uso en este grupo es la EAP con un porcentaje del 13,64%. En la escala media, ambos grupos muestran una preferencia de uso por la Estrategia de Codificación de Información (ECI) y la Estrategia de Adquisición de Información (EAI), esta última se refiere a las estrategias atencionales y de repetición. Dichas estrategias alcanzan porcentajes de 90,48% en el grupo A y 81,82% en el grupo B. (Ver figura 9)

strategy with the lowest use frequency in this group (13,64%) is the Support for the Processing Strategy (SPS). The strategies in the medium scale reported the following percentages: 90,48% in group A for the Information Acquisition Strategy (IAS) and the Information Codification Strategy (ICS); and 81,82% in group B for the IAS and ICS. As additional information, it may be said that the IAS refers to the attention and repetition strategies. (See figure 9)

Figure 9. Distribution of the learning strategies use frequency of groups A & B.



Análisis por género de la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje.

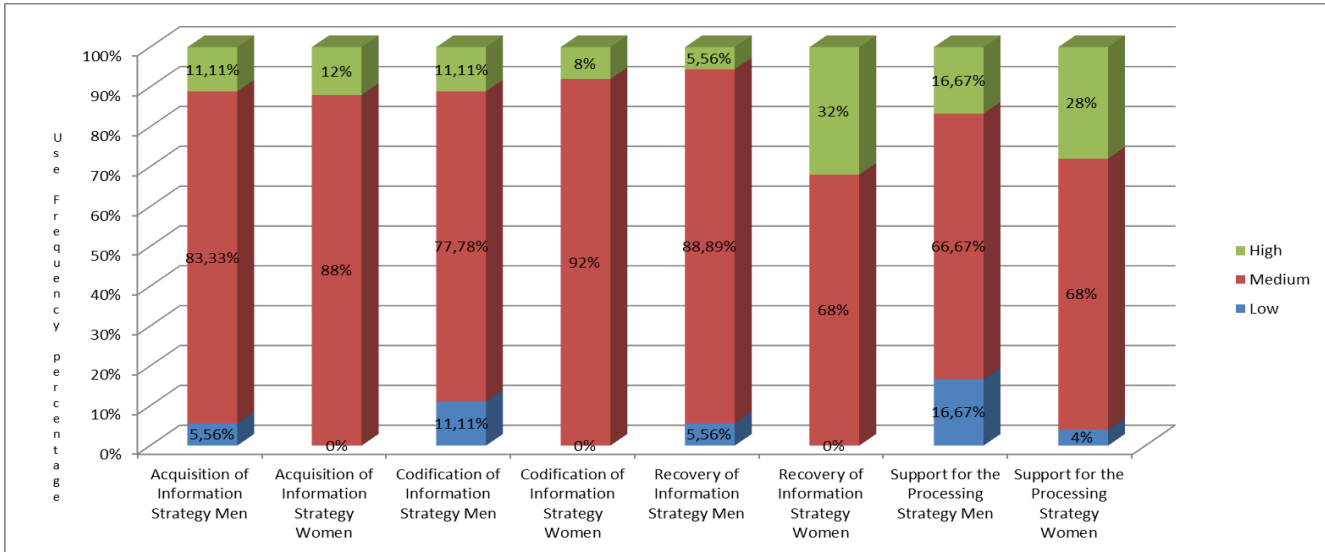
Analysis of the use frequency of the learning strategies by gender.

En cuanto al análisis por género se encontró que, en las mujeres la estrategia con mayor frecuencia de uso es la ERI (32%) y la estrategia con menor frecuencia de uso es la EAP (4%). Para el caso de los hombres se registró que, la EAP concentra al mayor número de hombres que la usan con una alta frecuencia, así mismo concentra al mayor número de hombres que la usan con una baja frecuencia, 16,67% con respecto a las otras estrategias. Por otra parte, cabe resaltar que en la escala media, las mujeres presentan una frecuencia de uso de 92% en la ECI, que hace referencia a las estrategias de

Regarding the gender analysis, it was found that, in women the strategy with the highest use frequency is the IRS (32%) and the one with the lowest use frequency is the SPS (4%). In men the SPS concentrated the greatest number of students who use it in a high frequency; and in the same way, it concentrated the greatest number of men who use it in a low frequency, 16,67% for both scales. Moreover, it is noteworthy that in the medium scale, the use frequency in women is 92% for ICS, which makes reference to the organization, elaboration and nemotecnization strategies, while in men is 88,89% for IRS. (See figure 10)

organización, elaboración y nemotecnización; mientras que los hombres un 88,89% en la ERI. (Ver figura 10)

Figure 10. Learning strategies use frequency, gender distribution.



De acuerdo a los resultados del test ACRA, se puede decir que, desde las tres perspectivas, la población mostró una mayor frecuencia de uso en dos de las cuatro estrategias evaluadas por este test, una de ellas es la estrategia de Recuperación de Información, que se refiere a las estrategias de búsqueda y generación de respuesta, las cuales facilitan el control de la búsqueda de significados de palabras y la adaptación positiva que deriva una conducta adecuada a una situación en particular. La otra estrategia con la más alta frecuencia de uso fue la de Apoyo al Procesamiento, que se refiere a las estrategias meta-cognitivas y socio-afectivas.

9.4 Análisis de Datos 16 PF

Con el fin de explorar los perfiles de personalidad de la población objeto de esta investigación, se aplicó el instrumento 16PF a 39 estudiantes del PLLMI-F correspondientes al 78% de la población

According to the ACRA's test results, it is possible to say that, from the three perspectives, the population showed the highest use frequency in two of four learning strategies evaluated that this test evaluates. One of them is the Information Recovery strategy that refers to the search and answer generation strategies, which facilitate the control of meanings search and the positive adaption that leads to an appropriate behavior in a particular situation. The other strategy with the highest use frequency was the Support for the Processing that refers to the meta-cognitive and socio-affective strategies.

9.4 Personality Factors data analysis

To explore the personality profiles of this project target population, the 16PF instrument was administered to 39 students of the E-FMLP corresponding to 78% of the population under investigation. The test was

objeto. Test que se analizó desde dos perspectivas, la cohorte 2014.2 y sus grupos A y B, quienes al momento de contestar la prueba estaban en primer semestre. El test de personalidad 16 PF, evalúa 16 factores de la personalidad, distribuidos de la siguiente manera. (Ver tabla 8)

analyzed from two perspectives, the 2014.2 cohort and its groups A & B. The 16 PF test evaluates 16 personality factors distributed as follows. (See table 8)

Table 8. 16 Personality Factors.

Low Range (1-3)	Primary Factor	High Range (8-10)
Sizothymia	A Warmth	Affectothymia
Lower Scholastic Mental Capacity	B Reasoning	Higher Scholastic Mental Capacity
Lower Ego Strength	C Emotional Stability	Higher Ego Strength
Submissiveness	E Dominance	Dominance
Desurgency	F Liveliness	Surgency
Low Super Ego Strength	G Rule-Consciousness	High Super Ego Strength
Threctia	H Social Boldness	Parmia
Harria	I Sensitivity	Premisia
Alaxia	L Vigilance	Protension
Praxernia	M Abstractedness	Autia
Artlessness	N Privatness	Shrewdness
Untroubled	O Apprehension	Guilt Proneness
Conservatism	Q1 Openness to Change	Radicalism
Group Adherence	Q2 Self-Reliance	Self-Sufficiency
Low Integration	Q3 Perfectionism	High Self-Concept Control
Low Energetic Tension	Q4 Tension	High Energetic Tension

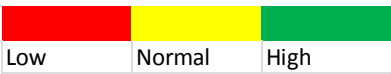
Taken from the sixteen personality factors manual (1998)

Para facilitar la interpretación de los datos, las escalas de los resultados bajo, normal y alto, fueron identificadas con colores rojo, amarillo y verde respectivamente, como se muestra en la tabla 9.

In order to make the data interpretation easier, the scales low, normal and high were identified with colors red, yellow and green respectively, as it is shown in table 9.

Table 9. Distribution of the Personality Factors in the 2014.2 cohort.

FACTORS	COHORT 2014 II STUDENTS																																																																																																			
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	E40	E41	E42	E43	E44	E45	E46	E47	E48	E49	E50	E51	E52	E53	E54	E55	E56	E57	E58	E59	E60	E61	E62	E63	E64	E65	E66	E67	E68	E69	E70	E71	E72	E73	E74	E75	E76	E77	E78	E79	E80	E81	E82	E83	E84	E85	E86	E87	E88	E89	E90	E91	E92	E93	E94	E95	E96	E97	E98	E99	E100
Q3 Perfectionism	92.31																																																																																																			
	51.9 2.86																																																																																																			
Emotional Stability	84.82																																																																																																			
	15.38																																																																																																			
G.Rule-Consciousness	89.23																																																																																																			
	30.77																																																																																																			
H.Social Boldness	88.97																																																																																																			
	41.03																																																																																																			
A.Warmth	48.72																																																																																																			
	2.86																																																																																																			
N.Privateness	43.83																																																																																																			
	86.41																																																																																																			
B.Reasoning	21.08																																																																																																			
	89.23																																																																																																			
E.Dominance	17.95																																																																																																			
	74.38																																																																																																			
F.Liveliness	85.38																																																																																																			
	61.84																																																																																																			
M.Abstracteness	85.38																																																																																																			
	89.23																																																																																																			
I.Sensitivity	22.82																																																																																																			
	86.41																																																																																																			
Q1 Openness to Change	10.28																																																																																																			
	89.23																																																																																																			
Q2 Self-Reliance	7.89																																																																																																			
	71.79																																																																																																			
L.Vigilance	51.9																																																																																																			
	76.92																																																																																																			
O Apprehension	2.86																																																																																																			
	30.77																																																																																																			
Q4 Tension	2.86																																																																																																			
	20.81																																																																																																			



E:Estudiante

Teniendo en cuenta esta distribución de factores, y los resultados obtenidos con la aplicación de este test, se logró establecer de forma general las características de personalidad predominantes dentro de la muestra poblacional evaluada.

Análisis de los factores de la personalidad de la cohorte 2014.2.

En lo que respecta al factor Q3 (perfeccionismo), se evidenció que un gran porcentaje (92,31%) de la población presenta rasgos de baja integración, lo cual se relaciona con características de personalidad tales como indisciplina e impulsividad, que pueden representar un indicador de desinterés por las reglas de la sociedad. Sin embargo, dentro de este factor se identifica un porcentaje (2,56%) orientado hacia el control de la autoimagen, lo cual indica rasgos de un individuo perfeccionista, organizado, compulsivo y auto disciplinado.

Otro de los aspectos más destacados se relaciona con el factor Q4 (Tensión), en el que se encontró que la mayoría de los estudiantes evaluados (76,92%) experimenta mucha tensión energética que está directamente relacionada con: impaciencia, tensión y frustración. (Ver tabla 5)

Dentro del factor C (Estabilidad Emocional), es mayor el porcentaje de individuos con poca fuerza de ego (84,62%), quienes tienden a la inestabilidad emocional, la afectación por los sentimientos y la facilidad para deprimirse, además, no existe un solo evaluado que presente mucha fuerza de ego, asociada con estabilidad emocional, adaptación y calma al afrontar la realidad.

El factor L (Vigilancia) comprende en sus rangos bajos (5,13%) aspectos como la confianza, la aceptación y desprevisión y en sus rangos altos, la desconfianza, y el

The distribution of the factors and the results of the 16PF test allowed establishing a general view of the target population's predominating personality traits.

Analysis of the personality factors of 2014.2 cohort.

According to the Q3 factor (perfectionism), it is possible to say that most of the population (92,31%) shows low integration which is related to personality traits as indiscipline and impulsivity, and it also represents indifference to the social rules. Nevertheless, this factor shows that 2,56% of the population is oriented to the self- concept control, referring to an organized, compulsive and self- discipline individual.

Another remarkable personality factor is the Q4 (Tension), in which most of the evaluated population (76,92%) experiments a high energetic tension what is directly related to impatience, tension and frustration. (See table 5)

Most of the individuals (84,62%), with Lower Ego Strength in C factor (Emotional Stability) tend to have emotional instability, are affected by feelings, so they easily get depressed. Besides, there is no student with high ego strength, associated to the emotional stability, adaptation and calm to confront the reality.

The L factor (Vigilance) comprises, in the low ranges (5,13%), aspects like self- confidence, acceptance and unpreparedness; moreover, the high ranges

escepticismo, entre otros, de acuerdo con esto, los resultados del test señalaron a la cohorte evaluada, como un grupo que se ubica dentro de lo normal en dichos aspectos.

Dentro del test, la confianza en sí mismo se representa con el factor Q2 (Autosuficiencia), en donde la mayoría del grupo se ubica en una puntuación normal (71,79%).

Análisis por grupos de los factores de personalidad.

Dentro del grupo B, el factor Q3 (Perfeccionismo) en sus rangos bajos (baja integración) mostró un porcentaje equivalente al 88,89%. El factor C (Estabilidad emocional) en este mismo grupo, se destacó en sus rangos bajos (poca fuerza de ego) con el 77,78%.

De igual manera sobresalió el factor Q4 (Tensión) que en sus rangos altos (mucha tensión energética) mostró un porcentaje de 72,22%, así mismo en el factor O (aprensión), se destacaron sus rangos altos (55,56%) (Tendencia a la culpabilidad) que hacen referencia a individuos aprensivos, inseguros y propensos a la culpa, por otro lado, no se registró ni un solo caso de individuos con adecuación imperturbable. Dentro de la normalidad el registro más alto (83,33%) se encontró en el factor Q2 (Independencia). (Ver tabla 10)

involve mistrust and skepticism and others; the test results suggest the evaluated cohort as normal in these traits.

The Q2 factor (self-reliance) represents self-confidence in the test, where most of the group is located in a normal range (71,79%).

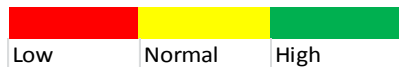
Group analysis of the personality factors.

In group B, the Q3 factor (Perfectionism) showed a percentage of 88,89% in low range which indicates Low Integration. Likewise, in this range the C factor (Emotional Stability) reached a percentage of 77,78%, suggesting a Lower Ego Strength.

In the same way, the high range (High Energetic Tension) showed a percentage of 72,22% in the Q4 factor (Tension). And also a percentage of 55,56%, in the O factor (apprehension) stood out in high range (Guilt Proneness) that refers to apprehensive, insecure and guilt proneness individuals; on the other hand, not a single case of untroubled individuals was registered. Moreover, in the normal range, the Q2 factor (Self-Reliance) reached the highest percentage (83,33%). (See table 10)

Table 10. . Distribution of the personality factors in Group B.

	STUDENTS GROUP B																		
	E1	E4	E5	E10	E12	E14	E18	E19	E20	E21	E23	E27	E34	E35	E36	E39	E21	E27	
Q3 Perfectionism	88,89																11,11		
C Emotional stability	77,78													22,22					
G Rule-Consciousness	72,22													27,78					
A Warmth	55,56										44,44								
H Social Boldness	38,89						61,11												
B Reasoning	33,33						61,11											5,56	
N Privateness	33,33						66,67												
I Sensitivity	27,78					50										22,22			
F Liveliness	16,67			61,11														22,22	
M Abstractedness	16,67			66,67														16,67	
Q1 Openess to Change	16,67			66,67														16,67	
E Dominance	11,11		77,78														11,11		
Q2 Self-Reliance	11,11		83,33														5,56		
L Vigilance	5,56		77,78														16,67		
O Apprehension	38,89						55,56												
Q4 Tension	27,78					72,22													



E: Estudiante

En lo considerado por el test como normal, en el grupo A se destacaron tres factores, B (Razonamiento), M (Abstractividad) y L (Vigilancia) cada uno de los cuales presentó el porcentaje más alto (76,19%).

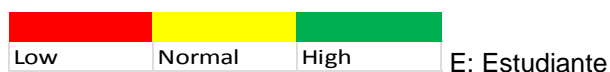
Los rangos bajos más destacados de los factores Q3 (Perfeccionismo) y C (Estabilidad emocional) en el grupo B registraron porcentajes de 95,24% y 90,48% respectivamente. Por el contrario en los rangos altos los factores más destacados fueron el Q4 (Tensión) y el O (Aprensión) que registraron 80,95% y 76,19% cada uno. (Ver tabla siguiente)

In the normal range of this test, three factors B (Reasoning), M (Abstractedness) and L (Vigilance) had the highest percentage (76,19%) for each one of them, in group A.

In group B the most prominent low ranges of the Q3 (Perfectionism) and C (Emotional Stability) factors registered percentages of 95,24% and 90,48% respectively. On the contrary, the most remarkable factors which reported high ranges were Q4 (Tension) and O (Apprehension) reaching 80,95% and 76,19% each. (See the following table)

Table 11. Distribution of the personality factors in Group A.

FACTORS	STUDENTS GROUP A																					
	E2	E3	E6	E7	E8	E9	E11	E13	E15	E16	E17	E24	E26	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E37	E38	E28
Q3 Perfectionism	95,24																					4,76
C Emotional stability	90,48																					9,52
H Social Boldness	78,19																		23,81			
G Rule-Consciousness	68,67															33,33						
N Privatness	52,38										47,62											
A Warmth	42,86										52,38											4,76
E Dominance	23,81						71,43															4,76
B Reasoning	14,29			76,19																		9,52
M Abstractedness	14,29			76,19																		9,52
F Liveliness	14,29			61,9															23,81			
L Vigilance	4,76	76,19																	19,05			
Q1 Openess to Change	4,76			71,43															23,81			
Q2 Self-Reliance	4,76	61,91																	33,33			
Q4 Tension	4,76	14,29			80,95																	
I Sensitivity	61,9										38,1											
O Apprehension	23,81						76,19															



Los resultados de este test mostraron que los dos factores que alcanzaron los más altos porcentajes en el rango bajo dentro de las dos perspectivas fueron; el Q3 (perfeccionismo) que caracteriza a los individuos por ser indisciplinados, auto conflictivos e impulsivos lo que se traduce en baja integración; y el factor C (Estabilidad emocional) que caracteriza a los individuos por ser afectados por los sentimientos, cambiantes y menos estables emocionalmente, lo que el test define como Poca Fuerza de Ego.

Así mismo el factor que alcanzó los porcentajes más altos en el rango alto dentro de las dos perspectivas fue el Q4 (Tensión) que caracteriza a las personas

The test's results showed that the factors with the highest percentages in the low range in the two perspectives were; Q3 (perfectionism) which characterizes people by being undisciplined self-conflictive and impulsive which is defined as low integration; the C factor (Emotional stability) which characterizes individuals by being affected by feelings, changeable and emotionally less stable which is defined by the test as Low Ego Strength.

In the same way, the factor with the highest percentage in low range in the two perspectives was Q4 (Tension), which characterizes people by being energetic,

por ser enérgicas, impacientes y frustradas lo que se identifica en el test como Alta tensión energética.

impatient, and frustrated which is identified by the test as High energetic tension.

9.5 Análisis del Test Escala de Sensibilidad Intercultural

Para caracterizar la sensibilidad intercultural del alumnado de primer semestre del PLLMI-F, se aplicó el test *Escala de Sensibilidad Intercultural* (ESI), con el fin de medir el grado de sensibilidad intercultural en éstos. Los resultados arrojados por este test brindan información acerca de la sensibilidad intercultural de los estudiantes de forma grupal e individual en aspectos tales como: “la Implicación en la Comunicación Intercultural (ICI), el Respeto por las Diferencias Culturales (RDC), el Grado de Confianza en la Comunicación Intercultural (GCCl), el Grado de Agrado de la Interacción (GAI) y la Capacidad de Atención ante la Comunicación (CAC)”, Alonso (s.f.), y para su análisis se usaron las siguientes escalas de medición: (A) Alta, (M) Media, y (B) Baja. Para efectos de un análisis más detallado de esta prueba, se analizaron los resultados desde las siguientes perspectivas: cohorte 2014.2, sus grupos A y B, y género, las cuales brindan una visión más integral de la sensibilidad intercultural con la que los estudiantes llegaron a primer semestre. (Ver tabla 12)

9.5 Intercultural Sensitivity Scale data analysis.

In order to characterize the first semester E-FMLP students’ intercultural sensitivity degree, the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) was administered. The results gave information about the students’ intercultural sensitivity by groups and individuals in aspects such as: Intercultural Interaction Engagement (IIE), Respect for Intercultural Differences (RID), Interaction Confidence (IC), Interaction Enjoyment (IE), Interaction Attentiveness (IA), Alonso (n.d.). For a comprehensive and more detailed analysis, the test suggests the following scales of measure: High (H), Medium (M), and Low (L). The results were approached from these perspectives: 2014.2 cohort, its groups A & B, and gender, which permit to appreciate in a more complete way the students’ intercultural sensitivity in first semester. (See the table 12)

Table 12. General Distribution of the Intercultural Sensitivity

Cycle: Elemental	Level: I				
	2014.2 Cohort	Groups		Gender	
		Group A	Group B	Men	Women
Intercultural Interaction Engagement (IIE)	HIGH	HIGH	HIGH	HIGH	HIGH
Respect for Cultural Differences (RID)	HIGH	HIGH	HIGH	HIGH	HIGH
Interaction Confidence (IC)	HIGH	HIGH	HIGH	MEDIUM	HIGH
Interaction Enjoyment (IE)	HIGH	MEDIUM	HIGH	MEDIUM	HIGH
Interaction Attentiveness (IA)	HIGH	HIGH	HIGH	MEDIUM	HIGH

En la tabla anterior, se observa que los estudiantes de primer semestre de la cohorte 2014.2 muestran una alta sensibilidad intercultural, de acuerdo a los resultados obtenidos de la ESI.

The above table shows the results of the ISS, in which 2014.2 cohort students have a high intercultural sensitivity level.

Ahora bien, con respecto a la comparación que se realizó entre grupos, cabe decir que, tanto el grupo A como el B se ubican en su mayoría en la escala Alta de sensibilidad intercultural en relación a los cinco aspectos evaluados (ICI, RDC, GCCI, GAI, y CAC). Así mismo, solo el grupo A está ubicado en la escala Media, dentro del aspecto de Grado de Confianza en la Comunicación Intercultural (GCCI).

Por otra parte, dentro de la perspectiva de género, se puede afirmar que, las mujeres son más sensibles interculturalmente, ya que los resultados las ubican en todos los aspectos evaluados en la escala alta; lo anterior indica que las mujeres de esta cohorte disfrutaban al compartir espacios con personas de otras culturas, aceptando y respetando sus costumbres e ideologías, además de estar atentas a todo lo que puedan aprender a nivel intercultural. Mientras que los hombres, se ubicaron en la escala media en tres de los cinco aspectos: Grado de Confianza en la Comunicación Intercultural (GCCI), Grado de Agrado de la Interacción (GAI), y Capacidad de Atención ante la Comunicación (CAC).

10. Conclusiones

La investigación tuvo como propósito caracterizar a los estudiantes de primer semestre del PLLMI-F en las dimensiones cognitiva, de personalidad y sensibilidad intercultural. De esto se pudo concluir que:

En cuanto a la dimensión cognitiva, con respecto a los resultados del OQPT, el 80% de la población total están ubicados en el nivel Elemental (A2) y el otro 20% se ubicó en el nivel Intermedio (B1).

Continuando en la dimensión cognitiva, tomamos el test de estilos de aprendizaje de Kolb, del cual es posible concluir que:

- En los estudiantes de primer semestre del PLLMI-F predominan dos estilos; divergente y asimilador.

The comparison between groups A and B, placed them in a high intercultural sensitivity level, taking into account the five aspects of the test (IIE, RID, IC, IE, and IA). Moreover, only group A is placed in a medium intercultural sensitivity level of the Interaction Enjoyment (IE) factor.

From the gender perspective, it is possible to affirm that intercultural sensitivity is the highest in women; the results placed them in high scale, this indicates that this cohort's women enjoy sharing spaces with people from other cultures, accepting and respecting their customs and ideologies, besides being attentive to everything they can learn. While only men score medium in three of the five factors, namely: Interaction Confidence (IC), Interaction Enjoyment (IE), and Interaction Attentiveness (IA).

10. Conclusions

This research had as a main purpose to characterize the first semester students of the E-FMLP in their cognitive, personal, and intercultural sensitivity dimensions; according to that, it can be concluded that:

The OQPT results corresponding to the cognitive dimension showed that the 80% of the evaluated were on Elementary level (A2) and the remaining 20% were placed in the Lower Intermediate level (B1).

Continuing with the cognitive dimension, the learning styles Kolb's test is taken and it is possible to conclude that:

- In the E-FMLP first semester students two learning styles prevail: diverging and assimilating, which are related to:

Lo que se relaciona con: la Experiencia Concreta, la Observación Reflexiva, y la Conceptualización Abstracta.

- En cuanto a los grupos, estos mostraron una predominancia en los siguientes estilos, en el grupo A convergente y asimilador, y en el B divergente y asimilador.
- En cuanto a género, las mujeres son más convergentes y asimiladoras, y los hombres son más divergentes.

En lo obtenido del Test de Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA), que corresponde también a la dimensión cognitiva, es posible concluir que desde las perspectivas (cohorte 2014.2, sus grupos A y B, y género) se observa:

- Los estudiantes de primer semestre del PLLMI-F hacen uso de todas las estrategias de aprendizaje, pero predominan en ellos las estrategias de aprendizaje, tales como las estrategias de Recuperación de Información (20,93%) y Apoyo al Procesamiento (23,26%), es decir, con el uso de estas dos estrategias, se podría facilitar la optimización de procesos cognitivos y se potencia el rendimiento del sistema cognitivo en el programa.
- En lo correspondiente a grupos, se puede decir que el grupo A usa con mayor frecuencia la estrategia de Apoyo al Procesamiento (28,60%), la cual ayuda y potencia el rendimiento en las demás estrategias, como también incrementa la motivación y la atención en el aprendizaje en general; y el grupo B hace un mayor uso de la estrategia de Recuperación de Información. (19,20%), la puede facilitar el control de la búsqueda de palabras y significados.

Specific Experience (SE), Reflexive Observation (RO), and Abstract Conceptualization (AC).

- Regarding groups, a predominance to the following styles was showed: in group A converging and assimilating and in group B diverging and assimilating.
- In terms of gender, women are more converging and assimilating, and men are more diverging.

In the results of the Scale of Learning Strategies test (ACRA), which is also part of the cognitive dimension, it is possible to conclude from the perspectives 2014.2 cohort, its groups A & B, and gender that:

- The E-FMLP first semester students use all learning strategies, but the Recovery Information Strategies (20,93%) and Support for the Processing Strategy (23,26%) prevail, which means that by using these two strategies, the improvement of cognitive processes could be facilitated and the cognitive system of the program could be promoted.
- In terms of groups, Group A uses the Support for the Processing Strategy (28,60%) more frequently; therefore, this strategy helps and improves the other strategies performance, and it also increases motivation and learning attention; Group B uses more often the Recovery Information Strategies (19,20%), which could facilitate the meanings and words searching management.

- En cuanto a género, podemos decir que las mujeres presentan una mayor frecuencia de uso de la estrategia de Recuperación de Información (32%), lo que se refiere a que ellas son capaces de adaptarse a todo tipo de situación sin inconveniente alguno; por otro lado, los hombres presentan un uso mayor en la estrategia de Apoyo al procesamiento (15,79%), la cual abarca las estrategias meta cognitivas que apoyan el conocimiento de la persona en sus propios procesos de aprendizaje y estrategias socio afectivas que permiten controlar los estados psicológicos, como la ansiedad y falta de atención.
- The gender distribution showed women use Recovery Information Strategies more frequently (32%), which means they are able to get easily used to any situation; on the other hand, the Support for the Processing Strategy is used more often by men (15,79%); this strategy involves metacognitive strategies that support individual's knowledge in their learning processes and the socio-affective strategies that permit to manage the psychological traits such as anxiety and lack of attention.

En lo concerniente a la dimensión de personalidad, se administró el test de los 16 factores de personalidad (16PF), de cuyos resultados es posible concluir que:

Regarding the personal dimension, the personality factors test 16PF was administered, and the conclusions are:

- Un 93% de la población analizada, presenta rasgos de baja integración; lo que indica que esta población se caracteriza por ser indisciplinada, impulsiva y auto conflictiva; un 76,92% experimenta alta tensión energética, lo que puede derivarse en impaciencia, tensión y frustración; un 84,62% muestra poca fuerza de ego, que puede reflejar inestabilidad emocional, afectación por los sentimientos y facilidad para deprimirse. Por otra parte un 71,79% del grupo se caracteriza por ser autosuficiente.
- 93% of the respondents shows low integration traits; this indicates that the population is characterized by being undisciplined, impulsive and self-conflict; 76,92% experiences high energetic tension, which involves impatience, tension and frustration; 84,62% shows low ego- strength that implies emotional instability, being affected by feelings and getting easily depressed. Moreover, a 71,79% is characterized by being self-sufficient.
- En lo correspondiente a los grupos, en el B se encontró que un 88,89% de los evaluados muestra baja integración, lo que puede derivarse en muestras de indisciplina e impulsividad dentro del mismo. Por parte del grupo A, se observó que tres de los factores de personalidad (L (*Vigilance*), M (*Abstractedness*), B (*Reasoning*)) se destacaron en la población estudiantil, en lo catalogado como normal con un 76,19%.
- The groups' distribution shows a 88,89% of the group B with low integration; this leads to indiscipline and impulsiveness. It is observed that three of the personality factors (L (*Vigilance*), M (*Abstractedness*), B (*Reasoning*)) were noted in the normal range in group A (76,19%).

En lo correspondiente a la sensibilidad intercultural, se tomó como instrumento la Escala de Sensibilidad Intercultural (ESI), de esta se concluye que:

- Los estudiantes de la cohorte 2014.2 presentan una alta sensibilidad intercultural, lo que se puede observar también en los resultados por grupos A y B; en cuanto a género, se concluye que: las mujeres son más sensibles interculturalmente que los hombres.

11. Recomendaciones

Con base en los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos en las dimensiones abordadas por esta investigación, se sugieren algunas recomendaciones que el PLLMI-F podría considerar para futuros análisis de su propuesta curricular y plan de estudios:

1. Fomentar proyectos de investigación en el PLLMI-F que permitan un conocimiento más amplio de la población estudiantil, en relación con las dimensiones consideradas por esta investigación, y también con otros aspectos del proceso educativo de los estudiantes.
2. Ampliar la gama de instrumentos válidos y confiables, para evaluar y caracterizar a los estudiantes en su proceso educativo; como también diseñar instrumentos propios que faciliten el diagnóstico de todos sus estudiantes en cuanto al estado en que llegan al programa.
3. Fomentar proyectos de investigación longitudinales o evolutivos que permitan observar el desarrollo de diferentes factores del proceso de formación de los estudiantes en todos los semestres del PLLMI-F.
4. Diseñar e implementar un proyecto de investigación en el cual la información obtenida de los diarios de experiencia,

From intercultural sensitivity, the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) was administered and it is possible to conclude that:

- The 2014.2 cohort has a high intercultural sensitivity, what is also observed in groups A & B; regarding gender, it is concluded that intercultural sensitivity is higher in women than in men.

11. Recommendations

According to this research dimensions and the results of the instruments, some recommendations are suggested in order for the E-FMLP to consider them in an eventual curricular evaluation.

1. To encourage research projects which increase the knowledge about the E-FMLP students, in relation to the dimensions considered in this research, and other aspects of the students' educational process.
2. To extend the range of valid and reliable instruments, to evaluate and characterize the pre-service teachers' language learning process; and also to design specific instruments for the students' diagnosis related to how they come to the program.
3. To encourage evolving and/or longitudinal research projects that allow observing the different E-FMLP students' learning process factors throughout their pre-service education.
4. To design and implement a research project in which information provided by diaries of experiences, course reports,

informes de curso, espacios de análisis del proceso educativo e informes de la orientación del proceso educativo (OPE) sea analizada.

5. De acuerdo a los resultados de esta investigación, se propone realizar un examen de clasificación a los estudiantes que aspiran ingresar al PLLMI-F, para que de esta manera, el nivel de inglés dentro del mismo sea más alto; y así se incremente la calidad estudiantil.

6. Finalmente, es relevante que los profesores que van a tomar los cursos de la cohorte 2014.2, consideren los resultados encontrados en esta investigación en lo concerniente a los estilos y estrategias de aprendizaje, rasgos de personalidad, y grado de sensibilidad intercultural, para la planeación y desarrollo de sus clases.

educational processes analysis meetings, and educational process orientation reports be analyzed.

5. According to this research results, it is suggested to administrate a placement test to the students who would apply for E-FMLP admission, in order to improve the English level and thus, to increase the student's proficiency.

6. Finally, it is relevant for the teachers who are going to orient the 2014.2 cohort in the next semesters, to consider this research results, concerning the learning styles and strategies, personality traits, and intercultural sensitivity level, for the planning and development of their classes.

12. References

- Agudelo, N. C. & Estupiñán, N. (2009) La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13. 85-100
- Al Muhaidib, N. S. (2011) Different Learning Styles Used by Saudi Female English Second Language learners. King Faisal University. 435-449
- Allport (1975), Cattell (1998), Eysenck (1976) y Sullivan (s.f). Definiciones Clásicas de la Personalidad. *Personalidad, Estrategias y Temas*. International Thomson Editores. México.
- Alonso, L. (s.f.) *Test Escala de Sensibilidad Intercultural y Test de Competencia Comunicativa Intercultural*. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- American Accreditation Health Care Commission (2012). *Tipos de Personalidad*. Recuperado de <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/000939.htm>
- Aravena, M, Kimelman, E, Micheli, B, Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Universidad Arcis. Chile.
- Areizaga, E. (2001). *Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo*. Revista de Psicodidáctica
- Booth, P. (2014) The variance of lexical diversity profiles and its relationship to learning style. Kingston University, Surrey. *IRAL* 52(4) 357 – 375
- Brown, D. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching* (Fourth Edition): Prentice Hall.
- Brown, D. (2008). *Principles of Language Learning and Teaching. 5th edition*. Longman Press. San Francisco State University.
- Busta, P. J., (2004). Comunicación y Aprendizaje. Factores que afectan el Rendimiento Académico. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Cattell, R. (1998). *Manual for the 16PF "Sixteen Personality Factor"*. Institute for Personality and Ability Testing, Illinois. (U.S.A) 1972
- Chapman, A. (2006). Concept David Kolb. Based on Kolb's Learning Styles. Retaken from link <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (1997). A review of the concepts of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Corredera, R. (2006). *Adquisición de una segunda lengua, factores psicológicos, factores cognitivos*. Revista de Educación
- De la Fuente, J & Justicia, F. (2003). *Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios*. REIPP. Universidad de Almería y Universidad de Granada.

- DSM-IV. *Tipos de personalidad*. Recuperado de http://www.psicomed.net/a_trast_pers.html
- Esturgo, M. (1997). *Estilos Cognitivos*. Revista Aula Abierta. 89-103
- Flórez, R., Castro, J., Arias, N. & Bermúdez, I. (s.f.) Definiciones de términos usuales en el área de Comunicación, Cognición, Aprendizaje y Educación. Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.
- Gallegos, S. & Gorostegui, M. (s.f). *Procesos cognitivos*. Recuperado de <http://www.reocities.com/sicotema/1190494636.pdf>
- Govea de Arce, M. (2001) Foreign language learning strategies among middle school students: an exploratory study. [tesis doctoral] The University of Memphis
- Hakan, K., Aydin, B. & Bulent, A. (2015) An Investigation of Undergraduates' Language Learning Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197. 1348 – 1354.
- Hernández, L. (2007) la importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F., Mc Graw-Hill.
- Jiménez, C. C. (2011) El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas y la comprensión teórica del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Juárez, C., Rodríguez, G. y Luna, E. (2012). *Revista Estilos de aprendizaje, n° 10, Vol 10, octubre de 2012*. Estado de México, México.
- Kolb, A. D. (1984). *Experimental Learning—Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Li, S. C. (2005) The relationship among perceptual style preferences, language learning strategies, and personality types among Taiwan senior high school EFL students. [tesis doctoral]. Texas A&M University-Kingsville.
- Liebert, R. y Langenbach, L. (2000). *Personalidad, Estrategias y Temas*. International Thomson Editores. México.
- Madrid, D., Gallego, J. A., Rodríguez, J., Urbano, B., Fernández, J., Manrique, I., Hidalgo, E. y Leyva, C. (1994) Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma, en Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza de inglés, Granada: GRETA, Octubre de 1993. 198-214.
- Marrero, M. (2001) Estilos de Aprendizaje y su Impacto en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Aplicación de Terapia Ocupacional en Disfunción. Departamento de Terapia Ocupacional.
- Moenikia, M. & Zahed-Babelan, A. (2010) The role of learning styles in second language learning among distance education students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 2. 1169–1173

- Montañó M. R., Palacios J. L. & Gantiva, C. A. (2009) Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá. *Psychologia: avances de la disciplina*. 3. (2) 81-107
- Mounoud, P. (2001) El Desarrollo Cognitivo del niño. Desde los descubrimientos de Piaget hasta las Investigaciones Actuales. *Contextos Educativos* 4. 53-77
- Orrego, L. y Díaz, A. (2010). *Empleo de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: Inglés- Francés*. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Otake, C. (2006) Las experiencias metacognitivas, sus estrategias y su relación con las plataformas educativas, en Memorias del 6 Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles. México: CELE, UNAM. Disponible en: ISBN 970-32-4198-0.
- Oxford Quick Placement Test (2015). *Examen de Evaluación de Inglés de Oxford*. Recuperado de <http://www.inglestotal.com/oxford-quick-placement-test-examen-de-evaluacion-de-ingles-de-oxford/>
- Plan de Estudios del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca (2010).
- Qasimnejad, A. & Hemmati, F. (2013) Investigating the Language Learning Strategies used by Iranian Monolingual (Persian) and Bilingual (Persian_Turkish) Speakers as EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 136. 26 – 30
- Rodríguez, S. (1991). El Efecto del Conocimiento de los Estilos de Aprendizaje y el Uso de Algunas Técnicas de Evaluación en el Salón de Clase en el Proceso de Aprendizaje y la Ejecución de los Estudiantes de Enfermería en el Curso de Química. [Trabajo de Investigación].
- Romero, A., & Gil-Bernal, F. M. (2013) Modelo predictivo de personalidad sexual en adultos de la Ciudad de México. *Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Psicología Iberoamericana*, 21 (1). 16-23
- Ruiz, J, García, S, y Fuentes, I. (2006). *La relevancia de la cognición social*. Revista Cuatrimestral de Psicología. Colegio oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla.
- Seong Y. K. (2012). Individual differences in language acquisition: personality traits and language learning strategies of Korean university students studying English as a foreign language. [Tesis doctoral]. Indiana State University, Terre Haute, Indiana.
- Tawei Ku D. & Chun, Y. S. (2009) Reliability, validity, and investigation of the index of learning styles in a Chinese language version for late adolescents of Taiwanese. *Tamkang University*. 44 (176) 828-850
- Tragant, E., Thompson, S.M. & Victori, M. (2013) Understanding foreign language learning strategies: A validation study. *System* 41. 95-108
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M., Fernández, A. P. (1998) Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto

escolar. Revista de Psicodidáctica Disponible
en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>> ISSN 1136-1034

- Vargas, E. y Arbeláez, M. (s.f). *Consideraciones teóricas acerca de la meta cognición*. Revista de Ciencias Humanas.
- Vázquez, O., Fernández, O., Borrero, G. & Quiñones, M. (2012) jóvenes y trabajo social magazine. Universidad de Huelva y Universidad de Granada.
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria, Escala de sensibilidad intercultural. Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Ying, C. L., (2009) Language Learning Strategy Use and English Proficiency of University Freshmen in Taiwan. TESOL Quarterly, 43 (2) 255-280

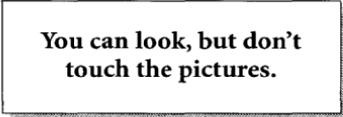
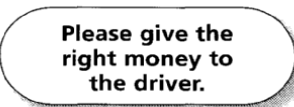

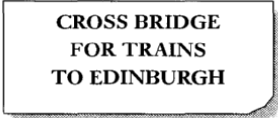

13. Appendix

Appendix 1. Oxford Quick Placement Test

Part 1

Questions 1 – 5

- Where can you see these notices?
- For questions 1 to 5, mark **one** letter **A**, **B** or **C** on your Answer Sheet.

- | | | |
|---|---|---|
| 1 |  | A in an office
B in a cinema
C in a museum |
| 2 |  | A in a bank
B on a bus
C in a cinema |
| 3 |  | A in a street
B on a book
C on a table |
| 4 |  | A in a bank
B in a garage
C in a station |
| 5 |  | A on clothes
B on furniture
C on food |

Questions 6 – 10

- In this section you must choose the word which best fits each space in the text below.
- For questions 6 to 10, mark **one** letter **A**, **B**, or **C** on your Answer Sheet.

THE STARS

There are millions of stars in the sky. If you look **(6)** the sky on a clear night, it is possible to see about 3000 stars. They look small, but they are really **(7)** big hot balls of burning gas. Some of them are huge, but others are much smaller, like our planet Earth. The biggest stars are very bright, but they only live for a short time. Every day new stars **(8)** born and old stars die. All the stars are very far away. The light from the nearest star takes more **(9)** four years to reach Earth. Hundreds of years ago, people **(10)** stars, like the North Star, to know which direction to travel in. Today you can still see that star.

- | | | | |
|-----------|---------------|---------------|----------------|
| 6 | A at | B up | C on |
| 7 | A very | B too | C much |
| 8 | A is | B be | C are |
| 9 | A that | B of | C than |
| 10 | A use | B used | C using |

Questions 11 – 20

- In this section you must choose the word which best fits each space in the texts.
- For questions 11 to 20, mark **one** letter **A, B, C** or **D** on your Answer Sheet.

Good smiles ahead for young teeth

Older Britons are the worst in Europe when it comes to keeping their teeth. But British youngsters **(11)** more to smile about because **(12)** teeth are among the best. Almost 80% of Britons over 65 have lost all or some **(13)** their teeth according to a World Health Organisation survey. Eating too **(14)** sugar is part of the problem. Among **(15)** , 12-year-olds have on average only three missing, decayed or filled teeth.

- 11 **A** getting **B** got **C** have **D** having
- 12 **A** their **B** his **C** them **D** theirs
- 13 **A** from **B** of **C** among **D** between
- 14 **A** much **B** lot **C** many **D** deal
- 15 **A** person **B** people **C** children **D** family

Christopher Columbus and the New World

On August 3, 1492, Christopher Columbus set sail from Spain to find a new route to India, China and Japan. At this time most people thought you would fall off the edge of the world if you sailed too far. Yet sailors such as Columbus had seen how a ship appeared to get lower and lower on the horizon as it sailed away. For Columbus this (16) that the world was round. He (17) to his men about the distance travelled each day. He did not want them to think that he did not (18) exactly where they were going. (19) , on October 12, 1492, Columbus and his men landed on a small island he named San Salvador. Columbus believed he was in Asia, (20) he was actually in the Caribbean.

- | | | | | |
|----|--------|------------|-----------|----------|
| 16 | A made | B pointed | C was | D proved |
| 17 | A lied | B told | C cheated | D asked |
| 18 | A find | B know | C think | D expect |
| 19 | A Next | B Secondly | C Finally | D Once |
| 20 | A as | B but | C because | D if |

Questions 21 – 40

- In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
 - For questions 21 to 40, mark **one** letter **A, B, C** or **D** on your Answer Sheet.
- 21 The children won't go to sleep we leave a light on outside their bedroom.
A except B otherwise C unless D but
- 22 I'll give you my spare keys in case you home before me.
A would get B got C will get D get
- 23 My holiday in Paris gave me a great to improve my French accent.
A occasion B chance C hope D possibility
- 24 The singer ended the concert her most popular song.
A by B with C in D as
- 25 Because it had not rained for several months, there was a of water.
A shortage B drop C scarce D waste
- 26 I've always you as my best friend.
A regarded B thought C meant D supposed
- 27 She came to live here a month ago.
A quite B beyond C already D almost
- 28 Don't make such a! The dentist is only going to look at your teeth.
A fuss B trouble C worry D reaction
- 29 He spent a long time looking for a tie which with his new shirt.
A fixed B made C went D wore
- 30 Fortunately, from a bump on the head, she suffered no serious injuries from her fall.
A other B except C besides D apart

- 31 She had changed so much that anyone recognised her.
A almost B hardly C not D nearly
- 32 teaching English, she also writes children's books.
A Moreover B As well as C In addition D Apart
- 33 It was clear that the young couple were of taking charge of the restaurant.
A responsible B reliable C capable D able
- 34 The book of ten chapters, each one covering a different topic.
A comprises B includes C consists D contains
- 35 Mary was disappointed with her new shirt as the colour very quickly.
A bleached B died C vanished D faded
- 36 National leaders from all over the world are expected to attend the meeting.
A peak B summit C top D apex
- 37 Jane remained calm when she won the lottery and about her business as if nothing had happened.
A came B brought C went D moved
- 38 I suggest we outside the stadium tomorrow at 8.30.
A meeting B meet C met D will meet
- 39 My remarks were as a joke, but she was offended by them.
A pretended B thought C meant D supposed
- 40 You ought to take up swimming for the of your health.
A concern B relief C sake D cause

Part 2

Do not start this part unless told to do so by your test supervisor.

Questions 41 – 50

- In this section you must choose the word or phrase which best fits each space in the texts.
- For questions 41 to 50, mark **one** letter **A, B, C** or **D** on your Answer Sheet.

CLOCKS

The clock was the first complex mechanical machinery to enter the home, (41) it was too expensive for the (42) person until the 19th century, when (43) production techniques lowered the price. Watches were also developed, but they (44) luxury items until 1868, when the first cheap pocket watch was designed in Switzerland. Watches later became (45) available, and Switzerland became the world's leading watch manufacturing centre for the next 100 years.

- | | | | | |
|----|-----------|------------|-------------|------------|
| 41 | A despite | B although | C otherwise | D average |
| 42 | A average | B medium | C general | D common |
| 43 | A vast | B large | C wide | D mass |
| 44 | A lasted | B endured | C kept | D remained |
| 45 | A mostly | B chiefly | C greatly | D widely |

Dublin City Walks

What better way of getting to know a new city than by walking around it?

Whether you choose the Medieval Walk, which will (46) you to the Dublin of 1000 years ago, find out about the more (47) history of the city on the Eighteenth Century Walk, or meet the ghosts of Dublin's many writers on the Literary Walk, we know you will enjoy the experience.

Dublin City Walks (48) twice daily. Meet your guide at 10.30 a.m. or 2.30 p.m. at the Tourist Information Office. No advance (49) is necessary. Special (50) are available for families, children and parties of more than ten people.

- | | | | | |
|----|--------------|-------------|-----------|------------|
| 46 | A introduce | B present | C move | D show |
| 47 | A near | B late | C recent | D close |
| 48 | A take place | B occur | C work | D function |
| 49 | A paying | B reserving | C warning | D booking |
| 50 | A funds | B costs | C fees | D rates |

Questions 51 – 60

- In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
- For questions **51** to **60**, mark **one** letter **A, B, C** or **D** on your Answer Sheet.

- 51** If you're not too tired we could have a of tennis after lunch.
A match **B** play **C** game **D** party
- 52** Don't you get tired watching TV every night?
A with **B** by **C** of **D** at
- 53** Go on, finish the dessert. It needs up because it won't stay fresh until tomorrow.
A eat **B** eating **C** to eat **D** eaten
- 54** We're not used to invited to very formal occasions.
A be **B** have **C** being **D** having
- 55** I'd rather we meet this evening, because I'm very tired.
A wouldn't **B** shouldn't **C** hadn't **D** didn't
- 56** She obviously didn't want to discuss the matter so I didn't the point.
A maintain **B** chase **C** follow **D** pursue
- 57** Anyone after the start of the play is not allowed in until the interval.
A arrives **B** has arrived **C** arriving **D** arrived
- 58** This new magazine is with interesting stories and useful information.
A full **B** packed **C** thick **D** compiled
- 59** The restaurant was far too noisy to be to relaxed conversation.
A conducive **B** suitable **C** practical **D** fruitful
- 60** In this branch of medicine, it is vital to open to new ideas.
A stand **B** continue **C** hold **D** remain

Appendix 2. Test de estilos de Aprendizaje de Kolb

Test de Estilos de Aprendizaje.

Profesor David kolb

Nombre completo: _____ Edad: _____ -Fecha: _____

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta un inventario compuesto por nueve filas (horizontales), identificadas por las letras "A" hasta la "I". Cada fila es un conjunto de cuatro situaciones de aprendizaje. Deberás asignar un puntaje (de 1 a 4, en los casilleros grises) a cada una de las situaciones de una fila determinada, respondiendo a la pregunta del encabezamiento: "¿cómo aprendo mejor?". Coloca 4 puntos a la situación que te reporte más beneficios cuando aprendes, y asigna los puntajes "3", "2" y "1" a las restantes situaciones expuestas en la fila, en función de la efectividad que tienen éstas en tu forma de aprender. **Ojo, No se puede repetir un puntaje dentro de una fila.**

A	DISCRIMINANDO. Distinguiendo una cosa de otra.		ENSAYANDO. Para mejor uso posterior.		COMPROMETIÉNDO-ME. Involucrándome.		PRACTICANDO. Poniendo en práctica lo aprendido.	
B	RECEPTIVAMENTE. Me fijo principalmente en lo que recibo.		APROPIADAMENTE. Acomodándome al objetivo que tengo.		ANALÍTICAMENTE. Descomponiendo el todo en sus partes.		ANALÍTICAMENTE. Descomponiendo el todo en sus partes.	
C	SINTIENDO. Experimentando sensaciones.		OBSERVANDO Examinando atentamente.		PENSANDO. Examinando con cuidado para hacerme una idea.		HACIENDO. Realizando actividades.	
D	ACEPTANDO. Aprobando, dando por correcto.		CORRIENDO RIESGOS. Exponiéndome a fallar.		CUIDADOSAMENTE. Examinando el valor de los contenidos.		EVALUANDO. Fijándome si las ideas son ciertas o correctas.	
E	INTUITIVAMENTE. Teniendo percepciones tal como si las viviera.		PRODUCTIVAMENTE. Con resultados a la vista.		LÓGICAMENTE. Descubriendo de modo lógico.		INTERROGANDO. Preguntando a quien sabe más.	
F	EN FORMA ABSTRACTA. Separando lo esencial de las cualidades.		OBSERVANDO. Examinando atentamente los detalles.		CONCRETAMENTE. Dedicándome a lo esencial o a lo importante.		ACTIVAMENTE. Realizando, trabajando, manipulando todo.	
G	ORIENTÁNDOME AL PRESENTE. Lo aprendido me servirá ahora.		REFLEXIVAMENTE. Considerando detenidamente.		ORIENTÁNDOME AL FUTURO. Lo aprendido me servirá después.		PRAGMÁTICAMENTE. Buscando efectos o usos prácticos.	
H	VIVIENDO LAS SITUACIONES.		OBSERVANDO.		CONCEPTUALIZANDO. Definiendo las cosas.		DISEÑANDO FORMAS DE PROBAR LAS IDEAS.	

I	AFFECTIVAMENTE. Siendo estimulado por las emociones.	RESERVADAMENTE. Con cautela y sin manifestación externa.	RACIONALMENTE. Discerniendo con la razón lo verdadero de lo falso.	RESPONSABLEMENTE. Obligándome a responder concretamente.
---	---	---	---	---

Appendix 3. Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA

N°	ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	nunca o casi nunca	alguna vez	bastantes veces	Siempre
1	Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.				
2	Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.				
3	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.				
4	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.				
5	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.				
6	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.				
7	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.				
9	Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.				
10	Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.				
11	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				
12	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.				
13	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.				
14	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un				

	compañero que no la entiende.				
15	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				
16	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.				
17	Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.				
18	Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.				
19	Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.				
20	Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.				

N°	ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN	nunca o casi nunca	algunas veces	bastante s veces	Siempre
1	Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.				
2	Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.				
3	Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				
4	Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.				
5	Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.				
6	Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.				
7	Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				
8	Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.				
9	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.				
10	Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.				
11	Establezco relaciones ente los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.				

12	Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.				
13	Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.				
14	Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).				
15	Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.				
16	Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.				
17	Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.				
18	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.				
19	Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.				
20	Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.				
21	Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.				
22	Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				
23	Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.				
24	Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.				
25	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				
26	Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.				
27	Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o caos particulares que contiene el texto.				
28	Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				
29	Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.				
30	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.				
31	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.				
32	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases				

	anteriormente subrayadas.				
33	Hago esquemas de lo que estudio.				
34	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.				
35	Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.				
36	Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.				
37	Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.				
38	Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.				
39	Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.				
40	Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.				
41	Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.				
42	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.				
43	Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar “trucos” para que se me quede esa idea en la memoria.				
44	Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de conceptos.				
45	Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.				
46	Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.				

Nº	ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	nunca casi nunca	nunca o casi nunca	alguna vez	bastante s veces	Siempre
1	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.					
2	Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.					

3	Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
4	Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.				
5	Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.				
6	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.				
7	Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				
8	Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.				
9	A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				
10	Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.				
11	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.				
12	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.				
13	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guion y finalmente lo desarrollo punto por punto.				
14	Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.				
15	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				
16	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.				
17	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				
18	Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" relacionando lo que ya sé de otros temas.				

N°	ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO	nunca o casi nunca	algunas veces	bastante veces	Siempre
1	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.				
2	Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.				
3	Sé auto relajarme, auto hablarme, auto aplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.				
4	Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.				
5	Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.				
6	Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.				
7	Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.				
8	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.				
9	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.				
10	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.				
11	Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.				
12	Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				
13	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				
14	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.				
15	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.				
16	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.				
17	Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.				
18	Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.				



INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de cuestiones que permitirán conocer sus actitudes e intereses. En general, no existen contestaciones correctas o incorrectas, porque las personas tienen distintos intereses y ven las cosas desde distintos puntos de vista. Contesté con sinceridad; de esta forma se podrá conocer mejor su forma de ser.

Anote sus contestaciones en la Hoja de respuestas que le han entregado. En primer lugar, escriba sus datos (apellidos, nombre, edad, etc.) en la parte superior. Cada cuestión tiene tres posibles respuestas (A, B, C); en la Hoja encontrará estas letras con unos espacios debajo para dar sus respuestas. Las frases están ordenadas numéricamente; siga esta numeración al contestar. Lea atentamente cada cuestión y las tres posibles respuestas; así le será más fácil decidirse.

Ahora conteste a los ejemplos de práctica; para señalar su respuesta (A, B o C) rellene en la hoja el espacio debajo de la letra correspondiente. Si tiene dudas pregunte al examinador.

EJEMPLOS

1. Me gusta presenciar una competición deportiva:
A. Sí B. A veces C. No
2. Prefiero las personas:
A. Reservadas B. Término medio C. Que hacen amigos fácilmente
3. El dinero no hace la felicidad:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
4. «Toro» es a «ternero» como «caballo» es a:
A. Potro B. Ternera C. Yegua

En el último ejemplo si hay una contestación correcta (Potro), pero existen muy pocas cuestiones de este tipo.

Al contestar tenga en cuenta lo siguiente:

- No piense demasiado las cuestiones ni emplee mucho tiempo en decidirse. Las frases son muy cortas para darle todos los detalles que Vd. quisiera; por ejemplo, se ha puesto «presenciar una competición deportiva», y tal vez a Vd. le guste más el fútbol que el baloncesto; debe contestar pensando en lo que es habitual para Vd. Generalmente se contestan cinco o seis por minuto, y se tarda poco más de media hora para completar todo el Cuadernillo.
- Evite señalar la respuesta «término medio» o equivalente, excepto cuando le sea imposible decidirse por las otras («sí», «no» o respuestas extremas); lo corriente es que esto le ocurra sólo cada tres o más cuestiones.
- Procure no dejar ninguna cuestión sin contestar. Es posible que alguna no tenga nada que ver con Vd. (porque no se aplica perfectamente a su caso); intente elegir la respuesta que vaya mejor con su modo de ser. Tal vez algunas cuestiones le parezcan muy personales; no se preocupe y recuerde que las Hojas de respuestas se guardan como documentos confidenciales y no pueden ser valoradas sin una plantilla especial; por otra parte, al obtener los resultados no se consideran las respuestas una a una, sino globalmente.
- Contesté sinceramente. No señale sus respuestas pensando en lo que «es bueno» o «lo que interesa» para impresionar al examinador.

Espere. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

1. He comprendido bien las instrucciones para contestar al Cuestionario:
A. Sí B. No estoy seguro C. No
2. Estoy dispuesto a contestar todas las cuestiones con sinceridad:
A. Sí B. No estoy seguro C. No
3. ¿Cuál de las siguientes palabras es diferente de las otras dos?:
A. Único B. Primero C. Solo
4. Cuando me encuentro en un espacio pequeño y estrecho (como en un ascensor, lleno de gente), siento una desagradable sensación de encierro:
A. Nunca B. Raras veces C. Ocasionalmente
5. Si sé que el proceso de razonamiento de otra persona es erróneo, acostumbro a:
A. No hacer nada B. Término medio C. Indicarlo
6. Mis ideas parecen estar:
A. Adelantadas al tiempo actual B. No estoy seguro C. Conforme con la época actual
7. Soy algo reacio a gastar bromas ruidosas y contar historias divertidas:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
8. Es mejor llegar a viejo que gastarse antes sirviendo a la propia comunidad:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
9. He participado activamente organizando una asociación, un equipo o un grupo social similar:
A. Sí, a menudo B. Ocasionalmente C. Nunca
10. Suelo ponerme sentimental:
A. Muy raras veces B. Algunas veces C. A menudo
11. Son muy pocos los temas que me molestan fácilmente (o a los que soy susceptible):
A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
12. Las aptitudes y características heredadas de los padres son más importantes de lo que mucha gente está dispuesta a admitir:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
13. Las bromas acerca de la muerte son aceptables y no van contra el buen gusto:
A. Sí B. Término medio C. No
14. Aunque esté entre mucha gente, algunas veces tengo, sin embargo, sentimientos de soledad e inutilidad:
A. Sí B. Término medio C. No
15. Mi memoria no varía mucho con el paso del tiempo:
A. Verdadero B. Algunas veces C. Falso
16. Creo que es eficaz quejarse a un empleado o a un jefe si en un restaurante no me sirven bien:
A. Sí B. No estoy seguro C. No
17. Comparado con otros, he participado en:
A. Muchas actividades sociales o comunitarias B. Algunas C. Muy pocas
18. Cuando hago planes, frecuentemente me gusta dejar algo al azar:
A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
19. Me siento inquieto como si deseara algo, pero no supiese qué:
A. Muy raras veces B. Ocasionalmente C. A menudo

Pase a la página siguiente

20. En las vacaciones me gustaría ir a:
- A. Una localidad turística y bulliciosa B. Un lugar intermedio C. Una casa de campo tranquila y fuera de las rutas frecuentadas
21. En una fábrica, sería más interesante encargarse de:
- A. Tareas de tipo técnico B. No estoy seguro C. Entrevistas y contratación de personal
22. ¿Cuál de los siguientes números es diferente de los otros dos?:
- A. 7 B. 9 C. 13
23. Me sorprende a mí mismo pensando una y otra vez sobre problemas poco importantes, y tengo que hacer un verdadero esfuerzo para quitármelos de la cabeza:
- A. Sí B. Ocasionalmente C. No
24. Procuro no decir cosas extrañas que sean embarazosas para otros:
- A. Verdadero B. Término medio C. Falso
25. Me gusta mucho gastar bromas que no tengan malicia alguna:
- A. Verdadero B. Término medio C. Falso
26. Tengo confianza en:
- A. «Diviértete y sé feliz» como lema para la mayoría de las ocasiones B. Término medio C. Un comportamiento correcto y serio en los asuntos diarios
27. La gente emplea demasiado tiempo libre en ayudas a los vecinos y en asuntos de la comunidad:
- A. Sí B. No estoy seguro C. No
28. A veces pienso que no actúo socialmente tan bien como debiera porque no estoy seguro de mí mismo:
- A. Verdadero B. Término medio C. Falso
29. Preferiría leer un libro sobre:
- A. Las grandes doctrinas religiosas B. No estoy seguro C. Nuestra organización política nacional
30. Dudo de la intención de la gente que es más afable de lo que yo espero:
- A. Verdadero B. Término medio C. Falso
31. Me parece que deberían completarse siempre las tareas rutinarias, incluso cuando con un poco de imaginación no pareciera necesario completarlas:
- A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
32. Me gusta que me digan la mejor forma de hacer las cosas, en vez de buscarla yo mismo:
- A. Sí B. No estoy seguro C. No
33. Tengo la sensación de que mis amigos no me necesitan tanto como yo a ellos:
- A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
34. Me preocupo cuando la gente piensa mal de mí:
- A. Casi nunca B. Algunas veces C. Muy a menudo
35. Para relajarme prefiero:
- A. Deportes o juegos físicos B. No estoy seguro C. Una conversación o juego intelectual
36. Creo que los libros son más un entretenimiento que una compañía:
- A. Sí B. Término medio C. No
37. Al desplazarme, comer, trabajar, etc.:
- A. Hago las cosas a golpes, precipitadamente B. Término medio C. Sigo deliberadamente un orden sistemático
38. Mis nervios llegan a tal límite que ciertos sonidos (por ejemplo, el chirrido de una puerta) se me hacen insoportables y me producen escalofríos:
- A. A menudo B. Algunas veces C. Nunca

Pase a la página siguiente

39. Prefiero leer un libro sobre:
 A. Viajes espaciales B. No estoy seguro C. La educación en la familia
40. «Perro» es a «hueso» como «vaca» es a:
 A. Leche B. Hierba C. Sal
41. «Perdido» indica mejor que «escondido» el opuesto a «descubierto»:
 A. Sí B. No estoy seguro C. No
42. Si volviera a nacer de nuevo:
 A. Procuraría que mi vida fuera diferente B. No estoy seguro C. Desearía que fuese la misma
43. Si tuviera en mis manos un arma cargada, me sentiría intranquilo hasta que la descargara:
 A. Sí B. Término medio C. No
44. Cuando estoy con los amigos y hay una conversación animada:
 A. Prefiero a veces ser un oyente callado y cauto B. Término medio C. Hago más sugerencias y observaciones que la mayoría
45. Me gusta estar en un ambiente animado y bullicioso:
 A. Sí B. Término medio C. No
46. Cuando hay una serie de reglas establecidas, más que seguirías al pie de la letra las cumplo cuando me convienen personalmente:
 A. Verdadero B. Término medio C. Falso
47. Me gusta conversar con la gente, y rara vez desaprovecho la ocasión de hablar con una persona desconocida:
 A. Verdadero B. Término medio C. Falso
48. Prefiero leer un artículo periodístico sobre:
 A. «Líderes religiosos opinan sobre un credo común» B. No estoy seguro C. «Nuevos avances en los sistemas de producción y mercados»
49. La mayoría de la gente no tiene inconveniente en admitir su culpa, incluso cuando puede librarse echándosela a otros:
 A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
50. Ante una posible actuación de la gente, mi consejo sería:
 A. «Adelante, inténtalo, no te saldrá mal» B. Término medio C. «Piénsalo antes, no hagas el ridículo»
51. Me gusta soñar despierto:
 A. Sí B. No estoy seguro C. No
52. Mi estado de ánimo es generalmente bueno, aunque sean muchas las dificultades con que me encuentre:
 A. Verdadero B. Término medio C. Falso
53. Me cuesta bastante dormirme por la noche, preocupado por un incidente desafortunado:
 A. Frecuentemente B. Ocasionalmente C. Raras veces
54. He tenido algún accidente o percance porque estaba abstraído en mis pensamientos:
 A. Casi nunca B. Término medio C. Varias veces
55. Probablemente mis amigos piensan que es difícil llegar a conocerme a fondo:
 A. Sí B. Término medio C. No
56. Por muy difíciles y desagradables que sean los obstáculos, siempre persevero y me atengo a mis intenciones primeras:
 A. Sí B. Término medio C. No
57. Frecuentemente me siento bastante cansado cuando me levanto por la mañana:
 A. Sí B. Término medio C. No

Pase a la página siguiente

58. Con el mismo sueldo, preferiría:
- A. Ser un investigador químico B. No estoy seguro C. Encargarme de los asuntos de un hotel
59. «Negro» es a «gris» como «dolor» es a:
- A. Herida B. Pena C. Picor
60. «Abril» es a «Marzo» como «Martes» es a:
- A. Miércoles B. Viernes C. Lunes
61. Cuando en mi vida y trabajo tuve que tomar decisiones, nunca me molestó la falta de comprensión por parte de mi familia:
- A. Verdadero B. Término medio C. Falso
62. En una ciudad desconocida, preferiría:
- A. Pasear por cualquier sitio que me gustase B. No estoy seguro C. Evitar aquellos lugares considerados como peligrosos
63. Evito cualquier tema embarazoso cuando hablo con personas del otro sexo:
- A. Verdadero B. Término medio C. Falso
64. Realmente soy desafortunado en mi trato con la gente:
- A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
65. En el trabajo es sin duda más importante llevarse bien con los superiores que realizar bien las tareas:
- A. Verdadero B. Término medio C. Falso
66. En mis relaciones sociales, a veces me siento turbado por un sentimiento de inferioridad que no tiene ningún fundamento real:
- A. Verdadero B. Término medio C. Falso
67. Prefiero trabajar:
- A. Con varias personas bajo mi mando B. No estoy seguro C. En un equipo o comité
68. A ninguna persona le agradecería realmente verme en problemas:
- A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
69. Es más importante para mí:
- A. Expresarme libremente B. Término medio C. Estar en buenas relaciones con los demás
70. Me agrada más un trabajo que me obligue a tomar algunas decisiones difíciles que otro que exija soluciones rápidas y rutinarias:
- A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
71. Cuando una y otra vez pequeñas cosas me salen mal:
- A. Continúo adelante como de costumbre B. Término medio C. Me siento agobiado
72. En el periódico que suelo leer, me gusta que se trate de:
- A. Los avances sociales básicos del mundo moderno B. Término medio C. Todas las noticias locales
73. Soluciono mejor un problema:
- A. Estudiándolo yo solo B. Término medio C. Discutiéndolo con otros
74. Al planear una excursión con otros:
- A. Me complace siempre mucho comprometerme en firme B. Término medio C. Me gusta reservarme el derecho de cancelar mi asistencia
75. Cuando hay que tomar decisiones rápidas:
- A. Confío en un razonamiento tranquilo, lógico y objetivo B. Término medio C. Me pongo tenso y excitable, incapaz de pensar con claridad
76. A veces tengo recuerdos o pensamientos inútiles que me están dando vueltas en la cabeza:
- A. Sí B. Término medio C. No

Pase a la página siguiente

77. Ir de un sitio para otro vendiendo cosas o solicitando fondos para una causa en la que yo crea, sería para mí:
 A. Una tarea bastante agradable B. Término medio C. Un trabajo desagradable
78. ¿Cuál de las siguientes palabras es diferente de las otras dos?:
 A. Sabio B. Atractivo C. Bondadoso
79. «Estatua» es a «forma» como «canción» es a:
 A. Belleza B. Notas C. Melodía
80. Los cambios de tiempo normalmente no alteran mi eficiencia y estado de humor:
 A. Verdadero B. Término medio C. Falso
81. Es más importante:
 A. Emplear la suavidad en el trato con la gente B. Término medio C. Poner en práctica las ideas de uno mismo
82. Casi siempre tengo deseos de más animación y diversión:
 A. Verdadero B. Término medio C. Falso
83. Me gustaría dedicar lo mejor de mi tiempo y energías a:
 A. Mi hogar y las necesidades auténticas de mis amigos B. Término medio C. Pasatiempos sociales y aficiones personales
84. Cuando estoy en compañía de otros me siento un poco torpe y cohibido, y no muestro todo lo que valgo:
 A. Sí B. Algunas veces C. No
85. Si en la calle o en una tienda me mira la gente, me siento un poco incómodo:
 A. Sí B. Término medio C. No
86. Siempre me han interesado los temas de mecánica, por ejemplo los coches y aviones:
 A. Sí B. Término medio C. No
87. Lo que impide a la gente cometer actos deshonestos o criminales es principalmente el miedo a que le «pesquen» a uno:
 A. Sí B. Término medio C. No
88. Es más importante preocuparse por:
 A. El significado básico de la vida B. No estoy seguro C. Lograr unos buenos ingresos para la familia
89. Cuando estoy mucho tiempo sin salir a la calle, al aire libre, me siento anticuado y rancio:
 A. Siempre B. Algunas veces C. Casi nunca
90. Sentimientos de culpabilidad o remordimiento por cosas insignificantes me hacen sentirme turbado:
 A. Sí, a menudo B. Algunas veces C. No
91. Me gustaría más ver:
 A. Un ingenioso sainete, comedia o película sobre la sociedad del futuro B. Término medio C. Una buena película sobre las duras jornadas de los exploradores
92. Muchas personas me cuentan sus problemas y me piden consejo cuando necesitan alguien con quien hablar:
 A. Sí B. Término medio C. No
93. Si mis amigos no cuentan conmigo en algo que estén haciendo:
 A. Armo un alboroto B. Término medio C. Lo tomo con calma, pensando que tienen sus razones
94. A veces insisto para que mis amigos salgan a divertirse cuando dicen que realmente desean quedarse en casa:
 A. Sí B. No estoy seguro C. No
95. Nunca he llegado a enfadarme tanto en una discusión, que no haya podido controlar mi voz:
 A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso

Pase a la página siguiente

96. En los viajes, prefiero contemplar el paisaje a charlar con otros viajeros:
A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
97. ¿Cuál de las siguientes palabras es diferente de las otras dos?:
A. Tararear B. Hablar C. Silbar
98. Me desagrada recibir un «No», aunque sepa que pido algo imposible:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
99. Normalmente me molesta más la forma en que la gente dice las cosas que lo que dice:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
100. Me resulta embarazoso que estén esperando por mí personas que me prestan un servicio:
A. Sí B. Término medio C. No
101. Creo que es más importante ser:
A. Actor B. No estoy seguro C. Constructor de edificios
102. Me parece conveniente organizarse para evitar pérdidas de tiempo entre tarea y tarea:
A. Sí B. Término medio C. No
103. Algunas veces es difícil expresar mis ideas con palabras y por eso no intervengo en la conversación tan rápidamente como los demás:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
104. Cuando deseo dar buena impresión de mi personalidad:
A. Casi siempre tengo éxito B. Algunas veces lo logro C. Generalmente no estoy seguro de lograrlo
105. Creo que es más interesante ser filósofo que ingeniero mecánico:
A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
106. Realmente hay más personas bondadosas que reprensibles:
A. Sí B. No estoy seguro C. No
107. La gente despreocupada que dice que «las mejores cosas de la vida son gratis», generalmente no ha trabajado mucho para conseguirlas:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
108. Se me ocurren ideas originales acerca de todo tipo de cosas, demasiadas para llevarlas a la práctica:
A. Verdadero B. Algunas veces C. Falso
109. Algunas veces soy tan feliz que me asalta el temor de que mi felicidad no puede durar:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
110. Sería mejor que todos cooperasen regularmente en los actos religiosos:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
111. Me gusta que mis conocidos me consideren como uno más del grupo:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
112. En situaciones desconcertantes suelo excitarme mucho y aturdirme:
A. Sí B. Término medio C. No
113. En algunos estados de humor, las distracciones y el soñar despierto me impiden fácilmente el trabajo:
A. Sí B. Término medio C. No
114. No formo inmediatamente juicios de agrado o desagrado acerca de personas que acabo de conocer:
A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso

Pase a la página siguiente

115. Me agradaría más ser:
A. Gerente de una oficina comercial B. No estoy seguro C. Arquitecto
116. «Combinación» es a «amasijo» como «equipo» es a:
A. Multitud B. Regimiento C. Juego
117. Cruzo al otro lado de la calle para evitar encontrarme con aquellas personas a las que no me gusta saludar:
A. Nunca B. Raras veces C. Algunas veces
118. En un día corriente, el número de problemas con los que me enfrento y no puedo resolver por mí mismo es:
A. Uno, si acaso B. Término medio C. Más de media docena
119. Si no estoy de acuerdo con un superior en sus puntos de vista, normalmente:
A. Me guardo mi opinión para mis adentros B. No estoy seguro C. Le digo que mis opiniones son diferentes
120. Sería más interesante la vida de un maestro impresor que la de un publicitario o la de un promotor de negocios:
A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
121. Cuando hago algo, mi principal preocupación es que:
A. Sea realmente lo que deseo hacer B. No estoy seguro C. Los resultados no perjudiquen a mis compañeros
122. Prefiero tener:
A. Un círculo amplio de amistades B. No estoy seguro C. Pocos amigos, pero de confianza
123. Normalmente, en una reunión:
A. Estoy al tanto de todo lo que pasa a mi alrededor B. Término medio C. Me encierro en mis propios pensamientos o preocupaciones
124. Me divierte mucho el humor picante y grotesco de algunos programas de televisión:
A. Sí B. Término medio C. No
125. Suelo ser crítico con el trabajo de los demás:
A. Sí B. Ocasionalmente C. No
126. Si en una reunión se está hablando sin llegar a una conclusión:
A. Intento que se tome una decisión B. No estoy seguro C. Hago lo que es más práctico para mantener la armonía
127. Una persona cuyas ambiciones hieren y dañan a sus amigos íntimos, puede ser sin embargo considerado un ciudadano honesto y normal:
A. Sí B. Término medio C. No
128. De vez en cuando hay períodos en que me siento desanimado, deprimido o desdichado, sin una razón suficiente:
A. Sí B. Término medio C. No
129. En mi trabajo, la mayoría de los problemas surgen de personas que:
A. Están constantemente cambiando métodos que ya marchan bien B. No estoy seguro C. Se niegan a utilizar métodos modernos
130. Cuando estoy buscando una dirección en una ciudad desconocida, prefiero:
A. Preguntar a la gente dónde se encuentra B. Término medio C. Utilizar un plano de la ciudad
131. Evito celosamente distraerme y olvidar los detalles:
A. Sí B. Término medio C. No
132. Cuando tengo mucho trabajo y me meten prisas, sufro algo de indigestión o estreñimiento:
A. Ocasionalmente B. Casi nunca C. Nunca
133. Si alguien me molesta:
A. Me lo guardo para mis adentros B. Término medio C. Tengo que decirselo a otro para desahogarme

Pase a la página siguiente

134. Creo que es más interesante ser agente de seguros que granjero:
A. Sí B. Término medio C. No
135. «Reloj» es a «tiempo» como «sastre» es a:
A. Cinta métrica B. Tijeras C. Teja
136. La vida moderna tiene demasiadas frustraciones y limitaciones fastidiosas:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
137. Me encuentro dispuesto a enfrentarme con las exigencias de la vida:
A. Siempre B. Algunas veces C. Casi nunca
138. Honradamente creo que soy más organizado, enérgico y ambicioso que mucha gente que quizá tenga tanto éxito como yo:
A. Sí B. Algunas veces C. No
139. Suelo hablar con bastante lentitud:
A. Sí B. Algunas veces C. No
140. Pienso que la mayoría de las novelas y películas deberían ofrecernos una enseñanza moral:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
141. Cuando entro en un nuevo grupo, creo que me integro inmediatamente:
A. Sí B. No estoy seguro C. No
142. Preferiría leer algo sobre:
A. Investigaciones acerca de las más antiguas pinturas de la India B. No estoy seguro C. Asesinatos en la India
143. Me gusta planear cuidadosamente el modo de influir en mis compañeros para que me ayuden a conseguir mis metas:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
144. Creo que soy más sensible que la mayoría de la gente a los valores artísticos de lo que me rodea:
A. Sí B. No estoy seguro C. No
145. Mis amigos piensan que soy algo distraído y poco práctico:
A. Sí B. No estoy seguro C. No
146. Con las personas conocidas, prefiero:
A. Hablar solamente sobre hechos positivos e impersonales B. Término medio C. Charlar sobre la gente y sus sentimientos
147. Cuando voy a tomar un tren, me encuentro un poco tenso, ansioso o apresurado, aunque sepa que tengo tiempo suficiente:
A. Sí B. Algunas veces C. No
148. La sociedad debería guiarse más por un pensamiento lógico que por sentimientos o creencias tradicionales:
A. Sí B. Término medio C. No
149. Cuando hago lo que deseo, observo que generalmente:
A. Sólo me comprenden los amigos íntimos B. Término medio C. Hago lo que la mayoría piensa que es acertado
150. Algunas personas critican mi sentido de la responsabilidad:
A. Sí B. No estoy seguro C. No
151. Un accidente que ocurre cerca de mí o incluso una discusión acalorada, a veces me dejan tembloroso y exhausto de modo que no puedo continuar lo que estaba haciendo:
A. Verdadero B. Término medio C. Falso
152. Observo que mis sentimientos se agitan y me desbordan:
A. Muy raras veces B. Algunas veces C. A menudo

Pase a la página siguiente

133. Como afición agradable, preferiría pertenecer a:
 A. Un club de fotografía B. No estoy seguro C. Una asociación de crítica y debate
134. «Justicia» es a «leyes» como «idea» es a:
 A. Palabras B. Reflexiones C. Teorías
135. Me es difícil comprender lo que otras personas intentan decir a causa de su particular utilización de las palabras corrientes:
 A. Sí B. Término medio C. No
136. En un juicio, el fiscal está principalmente interesado en:
 A. Llegar a convencer, sin miramientos personales B. No estoy seguro C. Proteger al inocente
137. Algunas veces la gente me ha llamado orgulloso y presumido:
 A. Sí B. Término medio C. No
138. Me gusta actuar a impulsos del momento, aunque esto me traiga dificultades:
 A. Sí B. Término medio C. No
139. Me desagrada en gran manera ver el desorden:
 A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
140. Comenzar conversaciones con extraños:
 A. Me resulta bastante difícil B. Término medio C. Nunca me produce la menor preocupación
141. Siempre me divierte ridiculizar a los profesores, jefes o personas «cultas»:
 A. Verdadero B. Término medio C. Falso
142. Generalmente no me desanimo ante las dificultades corrientes:
 A. Sí B. No estoy seguro C. No
143. Estoy más interesado en los valores espirituales y artísticos que en el éxito práctico y económico:
 A. Verdadero B. Término medio C. Falso
144. Prefiero leer:
 A. Una buena novela histórica B. Término medio C. Un ensayo científico sobre los recursos mundiales de equipos mecánicos
145. Cuando se discute sobre arte, religión o política, raras veces me siento tan afectado o escalorado que se me olviden los buenos modales:
 A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
146. Me gusta intentar resolver los problemas que otros han embrollado:
 A. Sí B. Término medio C. No
147. Cuando no comparto con otro sus puntos de vista sobre aspectos sociales, prefiero:
 A. Buscar la razón básica de nuestras diferencias B. No estoy seguro C. Intentar una solución práctica, satisfactoria para ambos
148. La lectura de un libro me da tantas ideas como la discusión de sus principales puntos con otras personas:
 A. Sí B. Término medio C. No
149. Si tuviera que definirme, me consideraría una persona:
 A. Despierta y práctica B. Término medio C. Más bien soñadora
170. Algunas veces mis emociones y sentimientos me dominan:
 A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
171. Me encuentro tan furioso que deseo dar un portazo o romper una ventana:
 A. Muy raramente B. Algunas veces C. Bastante frecuentemente

Pase a la página siguiente

172. Me agradaría más:
- A. Dirigir los juegos de los niños B. No estoy seguro C. Ayudar a un relojero
173. ¿Cuál de las siguientes palabras es diferente de las otras dos?:
- A. Pájaro B. Perro C. Vaca
174. Preferiría llevar:
- A. El mismo tipo de vida que ahora llevo B. No estoy seguro C. Una vida más segura con menos dificultades
175. Pienso que lo más importante de la vida es hacer lo que me gusta:
- A. Sí B. No estoy seguro C. No
176. Al hablar mi voz es:
- A. Fuerte B. Término medio C. Suave
177. Se me describe bien como una persona despreocupada, indiferente e impasible:
- A. Sí B. Término medio C. No
178. Siempre examino muy cuidadosamente el estado en que devuelvo o recibo las cosas prestadas:
- A. Sí B. Término medio C. No
179. Cuando estoy en grupos sociales, me turba mi timidez y cortedad:
- A. Nunca B. Algunas veces C. A menudo
180. En la televisión, prefiero:
- A. Un buen concierto B. No estoy seguro C. Un programa de información práctica sobre nuevos inventos
181. Me irrita la gente que adopta actitudes de superioridad moral:
- A. Sí B. Término medio C. No
182. Prefiero emplear algún tiempo:
- A. En una partida de cartas con un grupo agradable B. No estoy seguro C. En una visita a una galería de arte
183. Algunas veces dudo en aplicar mis propias ideas, temiendo que puedan no ser prácticas:
- A. Sí B. Término medio C. No
184. Siempre soy cortés y diplomático con las personas poco razonables e imaginativas, y no intento mostrarles su escasa amplitud de miras:
- A. Verdadero B. Término medio C. Falso
185. Me gustaría más vivir en una ciudad floreciente y activa que en una tranquila y pequeña localidad rural:
- A. Verdadero B. No estoy seguro C. Falso
186. Creo que la gente debería pensarse más antes de condenar la sabiduría popular del pasado:
- A. Sí B. No estoy seguro C. No
187. Creo que no me he saltado ninguna cuestión y he contestado a todas de modo apropiado:
- A. Sí B. No estoy seguro C. No

Appendix 5. Escala de Sensibilidad Intercultural

N°	ESIT	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas.					
2	Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.					
3	Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas.					
4	Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferentes culturas.					
5	Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas.					
6	No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas.					
7	Pienso que mi cultura es mejor que otras.					
8	Estoy bastante seguro/a de mí mismo cuando interactúo con personas de otras culturas.					
9	Me siento con seguridad cuando interactúo con gente de diferentes culturas.					
10	Siempre sé qué decir cuando interactúo con personas de otras culturas.					
11	A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de diferentes culturas.					
12	Me altero fácilmente cuando interactúo con personas de diferentes culturas.					
13	Soy una persona muy observadora cuando interactúo con personas de otras culturas.					
14	Cuando interactúo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.					
15	Cuando interactúo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a.					
16	A menudo muestro a mis compañeros/as de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos					
17	Soy una persona de mente abierta hacia personas de					

	distinta cultura.					
18	No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía.					
19	Encuentro muy difícil interactuar ante personas de otras culturas.					
20	Puedo ser tan sociable como quiera cuando interactúo con personas de otras culturas.					
21	A menudo me siento poco útil cuando interactúo con personas de otras culturas					