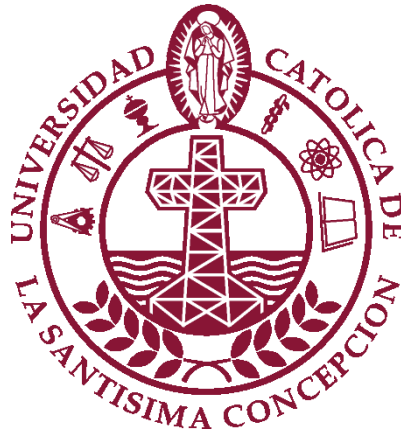


**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN INGLÉS**



**“El impacto de las tutorías de inglés para alumnos de primer año de Pedagogía en Educación Media en Inglés generaciones 2014 y 2015 de la UCSC en el desarrollo de sus competencias comunicativas e incidencia de la ansiedad en la producción oral.”**

**(Proyecto DIN 15/2015)**

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación.

PROFESOR GUÍA: ANGIE FUENTEALBA C.  
ESTUDIANTES: MANUEL AGUAYO A.  
BRUNO CABALLERO C  
MARIO GOMEZ T.

**CONCEPCIÓN, ENERO DE 2017**

El siguiente trabajo está dedicado a todas las futuras generaciones de alumnos de pedagogía nivel medio en inglés de la UCSC que se sientan sobrepasados por el idioma e incapaces de cumplir con la tarea docente. El aprender una lengua no es solo hablarla, sino también pensarla.

## Agradecimientos

“You feel your strength in the experience of pain” Jim Morrison. La estadía en la Universidad ha sido un proceso el cual conlleva cometer errores, de los cuales debemos aprender y superarnos sin importar lo sufrido. Es por esto que me gustaría agradecer a mi familia, amigos y novia, los cuales me prestaron su apoyo incondicional. Solo queda decir gracias al mono por venir a ayudarnos el día de la revisión de la tesis.

Manuel Aguayo A.

Convertirse en un profesional de la enseñanza es una labor que implica un arduo trabajo, estudio, práctica y vocación. Todo este proceso no lo hubiese podido llevar a cabo sin el constante e incondicional apoyo de mi familia, novia y amigos, quienes estuvieron a mi lado durante todo el camino. Solo puedo expresarles mis agradecimientos y prometerles entregar todo de mí para convertir a los jóvenes de este país en personas de bien, capaces de introducirse óptimamente en la sociedad a fin de contribuir en ella.  
Gracias Tito por no ser un aporte en esta tesis ni en nuestras vidas.

Bruno Caballero C.

Quiero agradecer a mis padres por ser un pilar fundamental en mi vida, ya que sin ellos no sería nada.

Mario Gómez T.

## Tabla de contenidos

<b>Agradecimientos .....</b>	<b>iii</b>
<b>Lista de tablas.....</b>	<b>ix</b>
<b>Lista de ilustraciones.....</b>	<b>x</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>xiv</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>xiv</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>xv</b>
<b>Capítulo I Problema de investigación .....</b>	<b>5</b>
1. Contexto del problema.....	6
2. Pregunta de investigación .....	12
3. Supuestos .....	13
4. Objetivos .....	14
4.1. Objetivo General.....	14
4.2. Objetivos específicos .....	14
<b>Capitulo II Marco teórico .....</b>	<b>15</b>
1. Tutorías.....	16
1.1. Tutorías en el aprendizaje de idiomas.....	18

<b>2.</b>	<b>Modelos de Competencias Comunicativas .....</b>	<b>20</b>
2.1.	Modelo de Canale y Swain (1980), Canale (1983), Van Ek .....	22
2.1.1.	Competencia Gramatical .....	23
2.1.2.	Competencia sociolingüística .....	24
2.1.3.	Competencia discursiva .....	25
2.1.4.	Competencia estratégica.....	25
2.1.5.	Competencia socio-cultural .....	26
2.2.	Bachman, L. F. (1990), Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996) .....	27
2.2.1.	Conocimiento Organizativo .....	28
2.2.2.	Conocimiento Pragmático.....	29
2.2.3.	Competencias Estratégicas .....	30
2.3.	Marco Común Europeo de Referencia.....	30
2.3.1.	Niveles comunes de referencia .....	31
<b>3.</b>	<b>Ansiedad en la producción oral de la segunda lengua .....</b>	<b>32</b>
<b>Capitulo III Metodología de investigación .....</b>		<b>37</b>
<b>1.</b>	<b>Metodología.....</b>	<b>38</b>
1.1.	Diseño de investigación.....	39
1.2.	Justificación de selección paradigma .....	39

1.3. Justificando el modelos seleccionado .....	41
2. Instrumentos .....	43
2.2. Instrumento N° 01: Entrevista Semiestructurada. ....	44
2.3. Instrumento N° 02: Escala de valoración .....	46
3. Lugar de estudio .....	49
4. Participantes .....	50
5. Procedimiento de recolección de datos .....	52
6. Validez .....	52
7. Confiabilidad .....	55
<b>Capitulo IV Análisis .....</b>	<b>57</b>
1. Procedimientos Analíticos .....	59
2. Análisis de datos .....	63
2.1. Objetivo Especifico 1 .....	63
a) Fortalezas: .....	80
b) Debilidades: .....	80
2.2. Objetivo Especifico 2 .....	78
2.3. Objetivo Especifico 3 .....	98
2.4. Resumen de resultados principales .....	109

2.4.1.Preguntas de investigación y posibles respuestas .....	112
<b>Capítulo V Discusiones .....</b>	<b>115</b>
1. Discusión.....	118
<i>Objetivo Específico 1</i> .....	118
<i>Objetivo Específico 2</i> .....	121
<i>Objetivo Específico 3</i> .....	124
2. Conclusiones .....	128
3. Implicaciones .....	131
4. Limitaciones.....	133
5. Agenda para futuras investigaciones .....	134
<b>Literatura adicional .....</b>	<b>143</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>144</b>
<b>Apéndice A: Diagrama de colores .....</b>	<b>145</b>
<b>Apéndice B: Cuestionario Escala de valoración .....</b>	<b>146</b>
<b>Apéndice C: Tabla de codificación.....</b>	<b>154</b>
<b>Apéndice D: Transcripción entrevistas semiestructuradas ....</b>	<b>164</b>
<b>Apéndice E: Preguntas entrevista semiestructurada .....</b>	<b>187</b>

<b>Apéndice F: Niveles comunes de referencia: Escala global ...</b>	<b>188</b>
<b>Apéndice G: Consentimiento informado .....</b>	<b>190</b>
<b>Apéndice H: Base de datos Diagnostico DIN 2014 - 2015 .....</b>	<b>191</b>
<b>Pauta de evaluación Seminario de Investigación .....</b>	<b>194</b>

## **Lista de tablas**

<b>Tabla III.2.1. Categorías de análisis de la Entrevista semiestructurada</b>	<b>46</b>
<b>Tabla III.2.2. Categorías de análisis de la escala de valoración .....</b>	<b>48</b>
<b>Tabla III.4.1. Criterios de selección de los participantes.....</b>	<b>51</b>

## Lista de ilustraciones

<b>Fig. II.2.1. Competencia en comunicación lingüística (adoptado de F. Trujillo, Universidad de Granada) .....</b>	<b>23</b>
<b>Fig. II.2.2. Áreas de conocimiento del lenguaje (modelo adaptado desde Bachman y Palmer, 1996, p.68). .....</b>	<b>28</b>
<b>Fig. II.2.3. Esquema propuesto por el Concejo de Europa, figura adoptada del MCER (2002).....</b>	<b>32</b>
<b>Fig. IV.1.1. La tutoría me sirvió para integrarme de mejor manera a la universidad. ....</b>	<b>65</b>
<b>Fig. IV.1.2. Considero que la tutoría se realizó en un ambiente acorde a mi nivel de inglés en el cual puede desenvolverse de mejor manera... ..</b>	<b>66</b>
<b>Fig. IV.1.3. Considero que la tutoría mejoró mi desempeño.....</b>	<b>67</b>
<b>Fig. IV.1.4. Creo que el número de clases semanales de tutorías fue adecuado con respecto a la carga académica. ....</b>	<b>68</b>
<b>Fig. IV.1.5. Considero que el número de horas semanales de tutorías fue suficiente para cumplir el objetivo de éstas. ....</b>	<b>69</b>
<b>Fig. IV.1.6. Creo que la cantidad de alumnos por tutoría fue adecuada para el correcto desarrollo de las sesiones. ....</b>	<b>70</b>

<b>Fig. IV.1.7. La tutoría cumplió con mis expectativas de complementar el desarrollo de habilidades, para expresarme tanto de forma oral como escrita en el idioma inglés con mi carga académica.....</b>	<b>72</b>
<b>Fig. IV.1.8. La tutoría cumplió con los objetivos mencionados por el profesor de Competencias Comunicativas. ....</b>	<b>73</b>
<b>Fig. IV.1.9. El tutor en mi clase fue apropiado en términos de disposición con sus alumnos. ....</b>	<b>74</b>
<b>Fig. IV.1.10. Generó un ambiente ameno en las sesiones el hecho que las tutorías fueran hechas por un alumno y no un profesor. ....</b>	<b>75</b>
<b>Fig. IV.2.1. Respuestas Comp. Gramatical total.....</b>	<b>83</b>
<b>Fig. IV.2.2. Comp. Gramatical alumnos 2014.....</b>	<b>82</b>
<b>Fig. IV.2.3. Comp. Gramatical alumnos 2015.....</b>	<b>83</b>
<b>Fig. IV.2.4. Respuestas Comp. Sociolingüística total.....</b>	<b>85</b>
<b>Fig. IV.2.5. Comp. Sociolingüística alumnos 2014.....</b>	<b>85</b>
<b>Fig. IV.2.6. Comp. Sociolingüística alumnos 2015.....</b>	<b>85</b>
<b>Fig. IV.2.7. Respuestas Comp. Discursiva total.....</b>	<b>87</b>
<b>Fig. IV.2.8. Comp. Discursiva alumnos 2014.....</b>	<b>87</b>
<b>Fig. IV.2.9. Comp. Discursiva alumnos 2015.....</b>	<b>87</b>
<b>Fig. IV.2.10. Comp. Estratégica total.....</b>	<b>89</b>

<b>Fig. IV.2.11. Comp. Estratégica alumnos 2014.....</b>	<b>89</b>
<b>Fig. IV.2.12. Comp. Estratégica alumnos 2015.....</b>	<b>89</b>
<b>Fig. IV.2.13. Comp. Sociocultural total.....</b>	<b>91</b>
<b>Fig. IV.2.14. Comp. Sociocultural alumnos 2014.....</b>	<b>91</b>
<b>Fig. IV.2.15. Comp. Sociocultural alumnos 2015.....</b>	<b>91</b>
<b>Fig. IV.2.16. Comp. Comunicativas total.....</b>	<b>92</b>
<b>Fig. IV.2.17. Comp. Comunicativas 2014 .....</b>	<b>92</b>
<b>Fig. IV.2.18. Comp. Comunicativas 2015 .....</b>	<b>92</b>
<b>Fig. IV.3.1. Las tutorías han ayudado a darme cuenta de que aprender una lengua es una actividad cognitivamente compleja, por lo tanto equivocarse es parte del proceso.....</b>	<b>99</b>
<b>Fig. IV.3.2. Las tutorías han ayudado a que cuando me expreso oralmente en inglés ya no sienta miedo de que el resto me evalúe negativamente o se burle.....</b>	<b>100</b>
<b>Fig. IV.3.3. Las tutorías han ayudado a que cuando me expreso oralmente en inglés ya no tienda a olvidar vocabulario y estructuras gramaticales, por lo tanto no sufra desconcentración .....</b>	<b>102</b>

<b>Fig. IV.3.4. Las tutorías han ayudado a disminuir factores como el ponerme tenso cuando hablo en público, mostrar una risa nerviosa, sufrir de temblores y/o disminución en la voz.....</b>	<b>102</b>
<b>Fig. IV.3.5. Las tutorías han ayudado a disminuir factores físicos como ponerme rojo, resequedad de boca, transpiración y/o aumento de mi respiración. ....</b>	<b>103</b>
<b>Fig. IV.3.6. Las tutorías han ayudado a que cuando me expreso oralmente en inglés ya no sienta miedo a cometer errores.....</b>	<b>103</b>

## Resumen

El siguiente proyecto de investigación pretende develar cómo las tutorías, como innovación metodológica (IM), pudieron o no tener incidencia en el mejoramiento o desarrollo de las competencias comunicativas (CC) en inglés y cómo esta IM pudiera ayudar con potenciales factores afectivos perjudiciales presentes en la producción oral del mismo idioma entre los alumnos de PEM Inglés de la UCSC en los cohortes 2014 y 2015. La metodología utilizada en esta investigación se basó en la triangulación de las áreas de: Tutorías, CC y factores afectivos, a partir de ellos se recopiló información cualitativa y cuantitativa, por lo que se llevó a cabo un tipo de investigación mixta, de manera de correlacionar y respaldar la información cualitativa con la valoración de opiniones y preferencias sobre la IM en cuestión, los factores afectivos y las CC. El análisis fue separado en dos partes, en primer lugar se hizo un estudio cuantitativo de las respuestas obtenidas a través de una escala de valoración donde se pudo cuantificar la opinión de los estudiantes en base a las tutorías, las CC y los posibles factores afectivos presentes en la producción oral del inglés. Por otro lado, se realizó un análisis cualitativo en base a las experiencias descritas por los participantes en entrevistas realizadas a los mismos. En conclusión, se pensó en la posibilidad de que las tutorías pudieran tener un impacto positivo en cuanto a la disminución de los potenciales factores afectivos presentes en la producción oral del inglés. En cuanto al desarrollo de las CC por medio de la IM en cuestión, se puede establecer que estas fueron identificadas en su totalidad, según el modelo seleccionado. Sin embargo, se pudo observar que los estudiantes se inclinan por la utilización implícita de algunas CC por sobre otras.

**Palabras clave:** alumno tutor, ansiedad, competencias comunicativas, factores afectivos perjudiciales, innovaciones metodológicas, producción oral del inglés, tutorías.

## **Abstract**

The following research project intends to reveal how tutorials, as a methodological innovation (MI), could have some influence in the development and improvement of English communicative competences (CC), and also, the way it could reduce affective factors that are not helpful in order to produce the same language between students from cohorts 2014 and 2015 of the English Pedagogy major at UCSC. The methodology used was based on the compile of quantitative and qualitative information, so a mixed investigation was utilized in order to relate the qualitative information with the valorization of preferences and opinions about the MI, affective factors and CC. The examination that was carried through was isolated in two parts. At first time, a quantitative study of the answers was made through an assessment rating scale, in order to quantify students' opinions according to tutorials, communicative competences, and the possible affective factors that interfere with English oral production. On the other hand, a qualitative analysis was made according to the experiences described by the participants in an interview. To sum up, it was thought about the possibility that tutorials could have had a positive impact in order to reduce potential affective factors in the English oral production. On the other hand, when talking about communicative competences, these were completely identified, according to the selected model, within tutorials. Nevertheless, it can be observed that some students prefer to implicitly use some communicative competences over the rest.

**Key Word:** anxiety, communicative competences, English oral production, harmful affective factors, methodological innovations, student-teacher, tutorials.

## **Introducción**

Es sabido que la comunicación muchas veces sirve como vehículo para el proceso de globalización, es por esto que gran parte de las instituciones educadoras a lo largo del mundo, incluyendo América latina, están preocupadas por el proceso de enseñanza aprendizaje (E-A) de los estudiantes quienes se convertirán en futuros profesionales que contribuyan en expandir la comunicación, específicamente, un idioma distinto. De igual manera, este fenómeno se ha hecho presente en el currículo de la educación chilena, el cual busca implantar una activa participación por parte de los jóvenes de nuestro país en los procesos de aprendizaje de los idiomas que lideran en la comunicación mundial (MINEDUC, 2015). De este modo, desde el año 2009 el Ministerio de Educación (MINEDUC) hizo obligatoria la enseñanza del inglés en los establecimientos desde 5to año básico con el propósito de entregar a nuestros alumnos las herramientas necesarias para enfrentarse a un mundo que busca unirse por medio del lenguaje. Luego de ocho años de educación formal de inglés como lengua extranjera, miles de jóvenes, tras terminar su educación obligatoria, podrían mostrar cierto interés por continuar con el estudio del idioma decidiendo entrar a instituciones de nivel superior, con el fin de participar en la docencia activa de esta área en distintos lugares del país.

La Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) es una de las tantas instituciones que busca guiar a estos jóvenes con el fin de formar reales profesionales de la educación. Sin embargo, esta universidad está consciente de que muchos de los estudiantes que ingresan a estudiar la carrera de Pedagogía en Educación Media en inglés no cuentan con el perfil requerido por el MINEDUC o cuentan con niveles dispares, por lo que deben ser posicionados de acuerdo a sus habilidades y especialmente a sus Competencias Comunicativas en el idioma. Además de la educación formal que la universidad proporciona a través de su carga académica, ésta ha implantado una serie de innovaciones metodológicas (IM) con el fin de facilitar los procesos de E-A de sus estudiantes, destacándose entre ellas, tutorías realizadas por alumnos de tercer año a aquéllos de primer año que están comenzando en el camino de la docencia del idioma extranjero así como de la cultura angloparlante.

El siguiente trabajo de investigación tiene la finalidad de develar cómo estas clases adicionales (tutorías) a la carga académica establecida pueden fomentar el desarrollo de competencias comunicativas entre los estudiantes que reciben mencionadas tutorías, al mismo tiempo de indagar en cómo éstas pudieron o no tener un impacto positivo en factores afectivos perjudiciales que podrían presentarse al momento de producir oralmente la lengua inglesa. Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto institucional mayor sobre las

innovaciones metodológicas, llamado *“Innovaciones metodológicas intra y extra aula, como determinantes del desempeño lingüístico de estudiantes de primer año de cohortes 2012, 2013, 2014,2015 y 2016 de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Inglés.”* Para lograr el mencionado objetivo, el siguiente proyecto estará dividido en tres temáticas principales, las que apuntan a conocer lo que son las tutorías, a definir e identificar lo que son las competencias comunicativas y finalmente a explorar los factores afectivos perjudiciales presentes en el aprendizaje y producción del inglés de manera oral. Con el fin de introducir a los lectores, esta investigación, en primer lugar se contextualizará en la UCSC en los años establecidos (2014 y 2015), luego se desarrollará un marco teórico que sustente y aborde los temas principales (Tutorías, CC y factores afectivos), después se diseñarán instrumentos de obtención de información (escalas de valoración y entrevistas semiestructuradas) al tiempo de aplicarlos en los participantes de las clases de tutorías. Por otro lado, se realizará un análisis de todos los datos reunidos con el propósito de formular una discusión y posterior conclusión sobre los temas tratados, y con esto aportar información relevante acerca de cómo se ha desarrollado esta IM dentro de la universidad, su efectividad y aspectos a mejorar, contribuyendo con el objetivo de formar docentes capaces de introducirse de manera óptima a nuestra sociedad y servir como una contribución a la educación de nuestro país.



## **Capítulo I**

### **Problema de investigación**

## **1. Contexto del problema**

La educación en Chile está dividida entre educación pre-básica, básica y media, pudiendo ser estas instituciones privadas, semiprivadas (subvencionadas) y públicas (municipales). De acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas INE (2011), Chile es uno de los países con mayor índice de desigualdad en Latinoamérica. Por lo cual el MINEDUC, a través de un documento publicado por la Unidad de Currículum y Evaluación en el año 2009, espera que los alumnos chilenos egresen con las competencias necesarias para la participación activa en el mundo globalizado a fin de ir eliminando las barreras de desigualdad que se han construido a lo largo de la historia. De acuerdo al MINEDUC (2009), el idioma inglés en Chile deberá ser utilizado con el fin de resolver diferentes situaciones comunicativas de manera oral y escrita, así mismo desarrollar las capacidades de conocer y respetar otras culturas.

Aludiendo a lo anterior, y para respaldar la participación en el mundo globalizado, es necesaria la expansión del inglés a un nivel educacional, de esta forma, en Chile el idioma inglés está siendo adquirido como una lengua extranjera (ILE) debido que éste es enseñado como un asignatura en las aulas y no como lenguaje utilizado por la comunidad como medio de comunicación (Richards, Platt, & Weber, 1985:93).

La implementación de la asignatura de inglés como lengua extranjera es obligatoria desde 5to año básico o primaria según un documento presentado por el MINEDUC durante el año 2009, llamado “Fundamentos del *Ajuste Curricular en el sector de Idioma Extranjero, Inglés*”, siendo además aprobadas las bases curriculares por el MINEDUC en el 2012 para dicha asignatura en 5° y 6° año de enseñanza básica. Así mismo, actualmente existen propuestas para las bases curriculares de 1° a 4° año de enseñanza básica.

A fin de regularizar la situación del idioma inglés en Chile, se ha optado por la utilización del modelo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) ya que es un estándar internacionalmente aceptado en cuanto al encuadramiento de criterios con respecto a las habilidades del idioma inglés.

La estructura de este modelo consta de tres niveles de desempeño en cuanto a competencias comunicativas en el idioma inglés, correspondiendo a los niveles A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente), los cuales poseen sub categorías, A1 y A2 (acceso y plataforma), B1 y B2 (umbral y avanzado) y C1 y C2 (dominio operativo eficaz y maestría). Es decir, El nivel B hace referencia al tipo de usuario y el número 1 se refiere al tipo de nivel. De acuerdo al MCER, el alumno con nivel de inglés B1 (nivel requerido por el MINEDUC al terminar la educación obligatoria) debe ser capaz de comprender textos básicos relacionados con su vida diaria, además deberá

saber cómo actuar y responder a situaciones durante viajes a lugares donde se utilice la lengua. Deberá ser capaz de producir textos y diálogos sencillos sobre temas de interés personal y expresar sus opiniones (MCER, 2002).

Además, es importante mencionar que desde el año 2010 el MINEDUC junto con la organización “Profesores de inglés para hablantes de otras lenguas” (TESOL, por sus iniciales in inglés) implementaron las prueba SIMCE de inglés para medir las competencias comunicativas en el idioma, asociándose los resultados al MCER. Esta prueba es aplicada por la Agencia de Calidad de la Educación y de acuerdo a un informe entregado por esta agencia en año 2015, el 12.6% de los estudiantes de tercer año medio a lo largo de todo el país, que rindieron la prueba el año 2014, se inclinaron a obtener el nivel de aprendizaje esperado (B1), el 12% A2, el 22,3% A1 y finalmente el 53,2% obtiene nivel bajo el estándar A1 (Agencia de la Calidad de la Educación, 2015).

Centrándose en la influencia que los resultados anteriores pueden tener en el transcurso de esta investigación, es relevante mencionar que la propia UCSC, específicamente en la carrera de Pedagogía en educación media en inglés, intenta, en la descripción de la carrera: “Formar un profesional con un sólido nivel de competencia comunicativa en inglés, alineada a estándares internacionales, que se desempeñe eficazmente en el ámbito profesional para responder a las exigencias de los planes y programas de la educación chilena.” (UCSC, 2016)

Para medir el estado o nivel inicial de los alumnos de primer año al ingresar a la universidad y durante el primer mes tras la matrícula e inducción, la universidad realiza un test de posicionamiento [*Quick Placement Test QPT*], basado en estándares internacionales y que es comúnmente diseñado por la Universidad de Cambridge. Este test busca identificar y categorizar el nivel de desempeño del idioma inglés en comprensión lectora, comprensión auditiva, uso de gramática y vocabulario. Los estándares internacionales del QPT se identifican en la Escala de Asociación de Profesores de Idioma en Europa (o por sus siglas en inglés ALTE) la que posee un parámetro que va desde 0, o principiante (*Beginner*) a 5, muy avanzado (*Very Advanced*).

Comparando los resultados establecidos por la prueba SIMCE realizada en el 2014, el nivel de inglés estipulado por el MINEDUC y el nivel demostrado en los resultados del test QPT de los años 2014 2015, 68 alumnos de 183 demostraron un nivel inferior al B1, 37,2% de los alumnos, 54 alumnos demostraron un nivel B1, 30% de los alumnos, (ver apéndice H). Con esto, es posible inferir que aquellos alumnos que no obtuvieron el nivel B1 y que ingresaron a estudiar la carrera de pedagogía en inglés, podrían haber experimentado dificultades psicológicas y afectivas en cuanto a la adquisición y producción de la lengua inglesa. Puesto que, el alumno tiende a notar una brecha en el nivel que trae consigo desde su formación previa, con aquel requerido por la universidad, lo cual es implícitamente un proceso de

maduración en la vida académica del educando, determinado por la responsabilidad y autonomía que los alumnos deben aprender a desarrollar a lo largo de su estadía en la universidad.

Como una tentativa de solución a las dificultades experimentadas por los estudiantes novatos que obtenían un nivel inferior al pre-establecido por la carrera de pedagogía en inglés en su perfil de ingreso, la carrera de pedagogía en inglés de la UCSC ha estado implementando desde el año 2012 una serie de innovaciones metodológicas extra aulas propuestas en la renovación curricular del plan de estudio de la misma carrera. Esto con el propósito de facilitar la adquisición y producción del idioma inglés, a fin de no solo tener un impacto positivo en el desempeño académico sino que con el afán de disminuir o eliminar algún factor afectivo dañoso para con el proceso de formación de un futuro docente en esta área.

Estas innovaciones metodológicas constaron de tres sistemas de tutorías. Estas tutorías tienen la función de reforzar y nivelar los contenidos vistos en la asignatura de competencias comunicativas nivel II de los estudiantes de primer año. El primer tipo de tutoría incluye reuniones periódicas semanales con un asistente nativo de idioma angloparlante. El segundo tipo se refiere a horas de trabajo autónomo guiadas por un profesor de la carrera de pedagogía en inglés (Docencia Indirecta). Finalmente el tercer tipo que son clases semanales con alumnos de la carrera que cursan su primera práctica

pedagógica progresiva. Esta investigación se concentrará en esta última, donde estudiantes de tercer año de la misma carrera quienes como “Práctica Progresiva I” tienen la tarea de fortalecer los contenidos de la asignatura de “Competencias Comunicativas II” a aquellos alumnos que no cumplieran con el estándar requerido por la universidad. Hasta el año 2014 los alumnos seleccionados para tutorías eran aquellos que demostraban tener un bajo desempeño académico en la asignatura, por lo que no era obligatorio para el total de alumnos novatos, esto produjo una notable reducción en la asistencia de los estudiantes. Por este motivo, en el año 2015 las tutorías fueron modificadas, siendo así extensivas para toda la generación de nuevos estudiantes a fin de incrementar la participación.

Para finalizar, se puede establecer que la carrera de pedagogía en inglés de la UCSC ha implementado distintos sistemas de tutorías de inglés para los alumnos novatos de la misma, con el fin de reducir la potencial disparidad en el nivel del idioma. Sin embargo, la efectividad de estas tutorías en este contexto no ha sido aún establecida. Por esta razón, nuestra investigación se basa en las interrogantes que presentamos a continuación, las que esperamos responder a lo largo de la investigación para poder contribuir de manera positiva a la implementación de las tutorías a futuro.

## **2. Pregunta de investigación**

¿De qué manera incidieron las tutorías en el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés de los estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de primer año de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de los cohortes 2014-2015?

¿Qué incidencia tuvieron las tutorías sobre los factores afectivos y psicológicos de los estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de primer año de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de los cohortes 2014-2015 al producir oralmente el inglés?

### **3. Supuestos**

- La asistencia a las tutorías desarrolladas por alumnos de 3<sup>er</sup> año de la carrera Pedagogía Media en Inglés de la UCSC a alumnos novatos de la misma carrera, ayudan a reforzar las competencias comunicativas en inglés, específicamente competencias del lenguaje relacionadas con la producción oral y escrita (lingüístico-discursiva).
- Las tutorías son vistas como un gran apoyo para que los estudiantes mejoren su confianza, disminuyan problemas afectivos, psicológicos y sociales, los cuales pueden ser un impedimento en el normal desarrollo profesional de éstos mismos, así como en la producción oral del inglés.

Se espera que la información que se obtendrá a través de esta investigación, pueda otorgar conocimientos, experiencias, opiniones, fortalezas, desventajas y utilidades de las tutorías en la inmersión de los estudiantes novatos de la carrera mencionada dentro de la UCSC, al tiempo en que este trabajo permita dilucidar si los supuestos que rodean a las tutorías son factibles o no.

## **4. Objetivos**

### **4.1. Objetivo General**

Establecer la incidencia que tienen las tutorías en el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés y en el impacto que de posibles factores afectivos perjudiciales en la producción oral del inglés, presentes en los estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de primer año de la UCSC de los cohortes 2014-2015.

### **4.2. Objetivos específicos**

- Dilucidar de qué manera las tutorías permitieron a los estudiantes insertarse de la mejor forma a la universidad, además de reconocer los elementos que podrían mejorar o reforzarse en estas clases.
- Analizar el impacto de las tutorías en relación a las competencias comunicativas de los estudiantes novatos que estudiaban inglés en las generaciones 2014 y 2015.
- Develar el impacto de las tutorías para con factores afectivos y psicológicos que pudieran perturbar a los estudiantes cuando producen oralmente una segunda lengua.

## **Capítulo II**

### **Marco teórico**

## 1. Tutorías

Son muchas las herramientas que los distintos centros de educación a lo largo del país ponen a disposición de sus alumnos para que así estos desarrollen al máximo las habilidades comunicativas necesarias para ser los profesionales que se necesitarán el día de mañana con título de Profesores de Inglés como Idioma Extranjero. Asimismo, la UCSC se ha esmerado en proporcionar a sus estudiantes variadas formas que ayuden a potenciar el aprendizaje de los mismos, y la enseñanza cooperativa entre pares. Esta innovación metodológica (IM) ha sido un sistema que desde el 2012 ha estado aplicándose a los alumnos de la carrera de pedagogía en educación media en inglés de la UCSC. Pero, ¿En qué consisten realmente las tutorías?

Este proceso de E-A entre iguales es definida por Topping (2005) como “La adquisición de conocimientos y habilidades a través de la ayuda activa y apoyo de pares o compañeros” (p.631). Tomando en cuenta las palabras de Duran y Vidal (2004), se establece que:

La tutoría entre iguales se fundamenta en la creación de parejas de personas que asumen una relación asimétrica, derivada de la adopción de un rol de tutor (enseñante) y/o tutorado (aprendiz), que trabajan por un objetivo común, conocido y compartido, que se logra gracias a un marco de interacción regulado por el docente (Pp. 7)

Es decir, estudiantes que toman el papel de profesores para con la enseñanza del inglés a sus compañeros más novatos, con objetivo de así ayudar a otros alumnos a mejorar competencias y habilidades comunicativas, al tiempo de complementar lo visto en clases. Dicho método de aprendizaje cooperativo se sitúa en el marco conceptual del paradigma emergente, “aprender enseñando”, (Duran 2011), que considera que la actividad de enseñar tiene un alto potencial de aprendizaje cuando se conforma a través de formatos bidireccionales de interacción.

En cuanto al rol del tutor, Valdebenito y Durán (2013) mencionan que:

Se entiende que el “tutor” aprende enseñando a su compañero tutorado, porque ello implica una preparación previa de los contenidos, actividades a desarrollar y la co-construcción de conocimientos gracias a la mediación, divergencia de opiniones e ideas, y consenso de respuestas.

Por su parte, el “tutorado” aprenderá gracias a la mediación del compañero tutor, la ayuda personalizada y ajustada recibida, que le permitirá el avance desde su nivel de desarrollo real al nivel de desarrollo potencial (Pp. 156)

Como se puede ver, tanto el alumno tutor como el alumno que recibe la tutoría sacan provechosas ganancias de esta experiencia. Con ella, el aprendizaje se vuelve más activo, ya que la tutoría entre iguales o alumnos con pocas diferencias, tanto de edad como de desarrollo académico, potencia el valor intrínseco de la cooperación y el trabajo en equipo.

Ahora bien, ¿Qué aspectos pueden mejorar o reforzar los estudiantes que reciben estas tutorías, en el aprendizaje de inglés como segunda lengua en el contexto de formación de “EFL *teachers*”?

### **1.1. Tutorías en el aprendizaje de idiomas.**

Las tutorías son un constante apoyo a los estudiantes, en donde 4 importantes habilidades del proceso de aprendizaje de un nuevo lenguaje son desarrolladas y puestas en práctica. Éstas son comprensión lectora, producción escrita, comprensión auditiva, y expresión oral.

Cada una de las áreas que las tutorías toma en consideración son de gran importancia tanto en el currículo educativo como también para ser usadas como herramientas de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

De esta manera, según Gil (2011), citado en Valdebenito V. (2013) la comprensión lectora es: “Un atributo indispensable para que los ciudadanos puedan desenvolverse en el medio social, constituyéndose como una pieza clave de enriquecimiento intelectual, adquisición de aprendizajes y acceso a la cultura” (Pp.157). Por esto es que la comprensión lectora es de suma importancia en los alumnos ya que además de alimentar el desarrollo mental del aprendizaje y el desarrollo cognitivo, es necesaria para entender y darse entender en el mundo, generalmente de una forma impersonal pero significativa.

Otra de las habilidades es la comprensión auditiva. El *listening* (comprensión auditiva), es una pieza fundamental en el camino al dominio del idioma inglés. Muchas o todas las personas no aprendieron a hablar su lengua madre usando libros o aprendiendo reglas gramaticales. Por el contrario y según Vygotsky (1979), “Todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.” En otras palabras el contacto con la lengua materna. Esto hace suponer que la mejor manera de aprender una segunda lengua podría responder a patrones similares, donde el tener contacto con la segunda lengua podría facilitar la adquisición de ciertos aspectos del lenguaje como el reconocimiento de sonidos, pronunciación, entonación, ritmo, código, entre otros.

Estos aspectos del lenguaje crean un ambiente propicio en el desarrollo de la práctica oral, ya que a medida que se practica lo que se escucha, se desarrollan las destrezas orales. (Wallace, Winifred y Herbert, 2004).

Finalmente, la otra habilidad comunicativa importante es la escritura (en inglés *writing*). Según Vygotsky (1977), la escritura contribuye en el desarrollo psíquico de la persona, ya que implica el proceso dirigido de una idea, hacia un objetivo previamente establecido, transformado la idea en lenguaje escrito, con todos los aspectos que la componen (gramática,

sintáctica, morfología, etc.).

Las tutorías ponen énfasis en todos estos aspectos para así poder desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos, que ven en estas ayudas las instancias perfectas para poder desenvolverse en un ambiente distinto al normal de las clases formales establecidas por la propia universidad a través de su malla académica.

## **2. Modelos de Competencias Comunicativas**

La competencia comunicativa tiene sus orígenes en la “Competencia de la lingüística” con Chomsky (1965), el cual distingue la competencia con la actuación, señalando que:

La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención e interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real (Pp. 3).

Tomando lo anterior en consideración, la competencia es el conocimiento y pericia que tanto el hablante como el oyente tienen en común de su lengua y sus usos en contextos diferentes. Sin embargo el foco de atención de Chomsky

no estaba dirigido a la actuación, sino a teorías lingüísticas relacionadas principalmente con reglas gramaticales.

La teoría de Chomsky no considera la capacidad o la oportunidad que tienen las personas de comunicarse en diferentes lenguajes, con diferentes personas alrededor del mundo cuyos contextos son también diferentes. Es por esto que Hymes (1972) considera que la competencia lingüística es insuficiente debido a que los enunciados carecerían de aceptabilidad y no serían apropiados en el contexto utilizado:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (Pp. 278).

Hymes (1972) es el primero en proponer el concepto de “Competencia comunicativa”, donde incluye el significado social y referencial del lenguaje, no solo a las reglas gramaticales de los enunciados, sino también a si éstas son apropiadas según el contexto.

El concepto de CC y sus características y/o dimensiones ha sido definido por muchos autores, esto con el fin original, de aportar conocimiento a la comunidad educativa. A continuación se presentaran tres modelos de competencias comunicativas según sus autores, lo que representa los avances en lingüística y análisis de discurso.

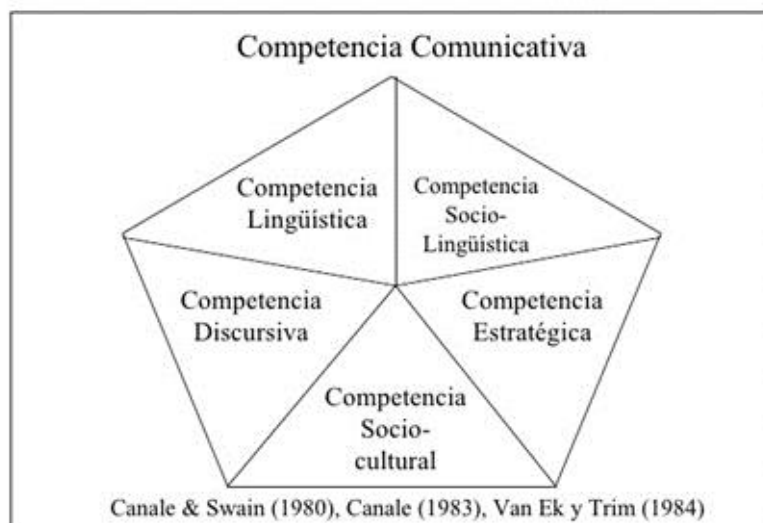
## **2.1. Modelo de Canale y Swain (1980), Canale (1983), Van Ek y Trim (1984)**

Canale y Swain (1980) consideraron tres componentes constituyentes al momento de describir las competencias comunicativas, definiéndola como:

La relación e interacción entre el conocimiento de las reglas gramaticales y el conocimiento de la lengua en uso (...) así mismo como la capacidad de las personas para comportarse de manera eficaz y eficiente dentro de una comunidad de habla". (Pp. 6)

Canale & Swain incluyen en su teoría tres competencias principales, la gramatical (también llamada competencia lingüística), sociolingüística y estratégica. En una revisión de Canale (1983) de su propio trabajo, agrega la competencia discursiva, finalmente una última es añadida a este trabajo; la competencia sociocultural, siendo esta última acuñada por Van Ek (1984).

Cabe señalar que la elección de este modelo sobre otros, corresponde a las implicancias que tiene, donde una de ellas trata el entrenamiento para profesores (Canale & Swain, 1980), donde tendría lugar la IM en cuestión. Relacionándose esta elección con el objetivo específico número 2.



**Fig. II.2.1. Competencia en comunicación lingüística (adoptado de F. Trujillo, Universidad de Granada)**

### ***2.1.1. Competencia Gramatical***

La competencia gramatical se refiere a “el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología” (Canale y Swain, 1980 p.29), en otras palabras a la experiencia de cada persona en la utilización de códigos lingüísticos al producir enunciados gramaticalmente correctos en alguna lengua, los cuales incluyen conocimiento en vocabulario, morfología, sintaxis, fonética, semántica y reglas ortográficas. Es también conocida como el conocimiento que debería tener un hablante de cualquier lengua, permitiéndole así emitir juicios sobre la misma. Esta es la competencia que nos permite comprender que la oración “Mi gato es maullando” está incorrecta.

### **2.1.2. Competencia sociolingüística**

Según Canale y Swain (1980), la competencia sociolingüística se refiere a, la destreza de las personas al momento de producir o entender de manera adecuada expresiones lingüísticas dentro de un contexto discursivo (factores extralingüísticos que condicionan enunciado y significado), donde se toman en cuenta variables como la situación de los participantes en el acto de habla, su intención comunicativa, relación entre ellos, normas y convenciones.

Dentro de esta competencia, Canale & Swain (1980) determinan dos tipos de adecuaciones. La primera, llamada Adecuación de Significado, la cual está relacionada con las características “lingüísticamente adecuadas” para una situación dada (Un ejemplo dado por Canale es el de un camarero que inadecuadamente ordene al cliente a pedir un plato, independiente de la manera en que se diga). La segunda, llamada Adecuación de la Forma, la cual tiene que ver con la medida en que éste significado se presenta por medio de una forma lingüística caracterizada por un determinado contexto sociolingüístico; en pocas palabras tiene directa relación con el registro de habla (el camarero no podrá hacer las preguntas pertinentes en un registro diferente al permitido en el restaurant, todo esto depende de la cercanía que el camarero en este caso tenga con el cliente).

### **2.1.3. Competencia discursiva**

Canale (1983, 1984) se refiere a la competencia discursiva como la capacidad para desenvolverse adecuada y eficazmente en una lengua, determinando a través de reglas la manera en que los elementos del texto son combinados para la creación o comprensión de una unidad comunicacional (escrita u oral).

La creación de esta unidad comunicacional es elaborable gracias a elementos de cohesión y coherencia, los cuales convierten un conjunto de enunciados en un texto completo. Coherencia se refiere a la propiedad textual por la cual los enunciados correspondientes a un texto están referidos a una misma realidad, esto quiere decir que para que un texto sea coherente, los enunciados deben responder a un tema en común. Sin embargo dos o más enunciados pueden ser coherentes mas no necesariamente formar un texto, debido a su falta de conexión gramatical. Los elementos de cohesión (conjunciones, sinónimos, pronombres, etc.) son los que hacen posible la correcta relación o cohesión estructural de un texto desde el punto de vista léxico-gramatical.

### **2.1.4. Competencia estratégica**

Las competencias estratégicas apelan a recursos verbales y no verbales que surgen para compensar interrupciones en la comunicación y la poca destreza al utilizar una o más de las competencias comunicativas, Canale & Swain (1980). Estas estrategias se dividen en 2 categorías, la primera relacionada con las

competencias gramáticas (parafrasear formas gramaticales que el interlocutor no reconoce o recuerda por momentos), y la segunda relacionada con las competencias sociolingüísticas (dirigirse a una persona sin saber su estatus social, repetición de palabras, evitar palabras difíciles, adivinación, cambios de registro y estilo, etc.) Canale & Swain (1980). Según Canale (1983) esta competencia es diferente a las demás, ya que no considera aspectos cognitivos o el almacenar conocimiento, sin embargo sí considera la capacidad para tomar riesgos, autoconfianza, etc. Estas estrategias son adquiridas por el hablante de la lengua a través de su experiencia personal en situaciones comunicacionales y no a partir de las prácticas en la sala de clases (Stern, 1978). Según Canale & Swain (1980), el conocimiento relacionado a esta competencia podría ser de mucha ayuda en las primeras etapas de un estudiante de una segunda lengua, esto es debido a que el aprendiz novato puede no manejar adecuadamente las demás competencias. Estos autores afirman que con el pasar del tiempo, estas estrategias deberán cambiar en función a la edad y el nivel de competencia de la lengua.

#### ***2.1.5. Competencia socio-cultural***

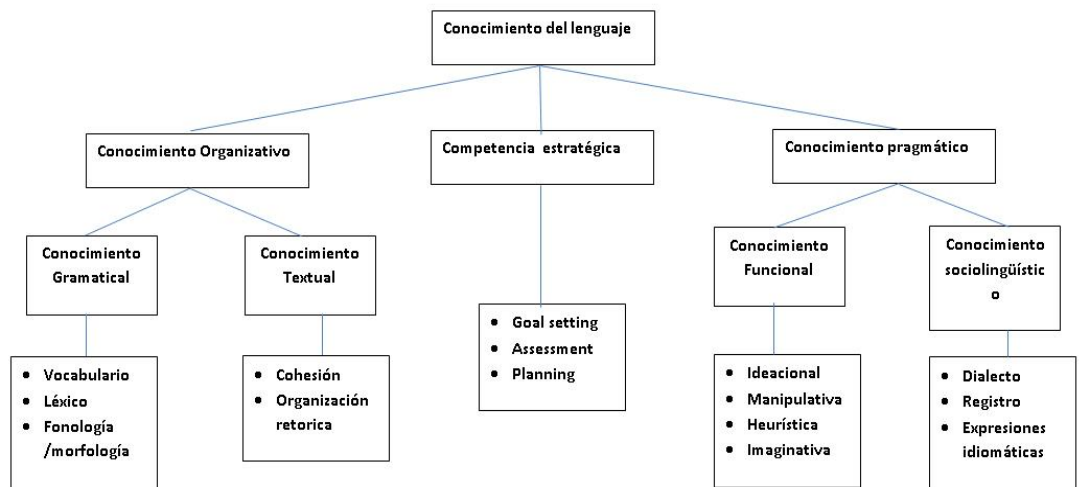
Van Ek (1984) agrega la competencia sociocultural al modelo de competencias comunicativas de Canale & Swain (1980) y Canale (1983). La competencia sociocultural se refiere a la capacidad de las personas para utilizar la lengua, relacionando el acontecimiento lingüístico-comunicativo con una comunidad de

habla; esta comunidad de habla se define como un grupo social que comparte la misma variedad y patrones de uso de una lengua.

Las reglas socioculturales especifican la manera en que el acto comunicativo es entendido y producido de manera adecuada; además, según Canale & Swain, éstas se enfocan en las funciones comunicativas, las cuales deberán ser apropiadas según un contexto sociocultural determinado y relativamente diferente de los demás, tema del acto de habla, rol de los participantes, contexto y normas de interacción.

## **2.2. Bachman, L. F. (1990), Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996)**

El modelo Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) intenta establecer las dimensiones de CC dentro de la adquisición de una segunda lengua. Siendo el más actual, el modelo de Bachman y Palmer (1996) hacen la distinción de dos conocimientos (Organizativo y Pragmático) que se subdividen en otras dos subcategorías cada una, esto además de incluir el conocimiento estratégico. (Ver figura II.2.2)



**Fig. II.2.2. Áreas de conocimiento del lenguaje (modelo adaptado desde Bachman y Palmer, 1996, p.68).**

### **2.2.1. Conocimiento Organizativo**

Según Bachman (1990) ésta dimensión de las CC corresponde a los conocimientos relacionados al reconocimiento de frases gramaticales correctas, su propósito y ordenamiento para formar textos, todo esto en relación a su estructura formal, estos conocimientos son:

- a) **Conocimiento gramatical:** Este conocimiento está relacionado al conocimiento del léxico, reglas morfológicas, sintaxis y fonología.
- b) **Conocimiento textual:** Este conocimiento incluye cohesión como elemento enlazador semántico (referencia, elipsis y/o cohesión léxica). Además de incluir la organización retórica, referida a la estructura general de un texto y el efecto de éste en el lector.

### **2.2.2. Conocimiento Pragmático**

Está referido a la relación entre signos y referentes, además de la relación entre usuarios de la lengua y su contexto comunicacional. Este conocimiento incluye dos subcategorías.

**a) Conocimiento funcional:** Este conocimiento está relacionado con la medida en que un enunciado es aceptable o no según la intención del hablante. Cuatro categorías de función del lenguaje están incluidas en este conocimiento:

- Función ideacional: intercambio de información relacionada a ideas, conocimientos y sentimientos basados en nuestra experiencia
- Función manipulativa: Nos permite utilizar el lenguaje para manipular el mundo alrededor nuestro.
- Función heurística: Nos permite utilizar el lenguaje para aumentar nuestro conocimiento sobre el mundo que nos rodea.
- Función imaginativa: Nos permita utilizar el lenguaje para crear un mundo imaginario con fines humorosos o estéticos.

**b) Conocimiento sociolingüístico:** Este conocimiento está referido a la creación o interpretación de enunciados apropiados según un determinado contexto social. Tres subcategorías son reconocidos en este conocimiento:

- Variación Lingüística: Uso de referencias de habla propias de una cultura.

- Registro: Uso apropiado del registro según contexto.
- Expresiones idiomáticas: Intención de significado no literal.

### **2.2.3. Competencias Estratégicas**

Los autores consideran las competencias estratégicas como “(...) un conjunto de componentes o estrategias metacognitivos, que pueden considerarse como procesos ejecutivos de orden superior que proporcionan una función de gestión cognitiva en el uso del lenguaje” (Bachman y Palmer, 1996, p. 70). Además incluye los siguientes componentes: *goal setting, assessment, planning*.

## **2.3. Marco Común Europeo de Referencia**

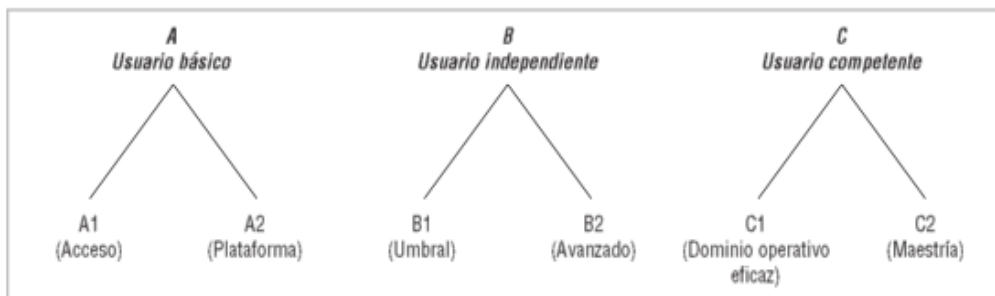
El Marco Común Europeo de Referencia (2002) es un documento desarrollado por especialistas en el ámbito de la lingüística aplicada y pedagogía perteneciente de los cuarenta y tres estados miembros de consejo de Europa, “(...) cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.” (Cvc.cervantes.es, 2016)

El modelo de CC perteneciente al MCER, incluye las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Asumiendo que estas competencias comprenden en concreto a: conocimientos, destrezas y habilidades. “La **competencia lingüística** incluye los conocimientos y destrezas léxicas,

fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.” (MCER, 2002, p 13), Esta competencia está ligada a lo vasto y la calidad del conocimiento perteneciente a un individuo (distinción fonética y/o extensión y precisión del vocabulario), además de organizaciones cognitivas y su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). “Las **competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua.” (MCER, 2002, p 13) Se refiere a normas o convenciones sociales como normas de cortesía, normas reguladoras entre relaciones generacionales, sexuales, clases, grupos sociales y rituales de una comunidad). Finalmente, la **competencia pragmática** tiene que ver principalmente con el uso funcional de recursos lingüísticos y el dominio del discurso, cohesión, coherencia, identificación de textos, ironías y parodias.

### ***2.3.1. Niveles comunes de referencia***

A continuación se nombrarán los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas, siendo estos seis niveles que cubren las necesidades tanto personales como profesionales de los hablantes (ver cuadro explicativo en apéndice F). Estos están clasificados en 3 categorías principales: A Usuario básico, subdividido en A1 y A2; B Usuario independiente, subdividido en B1 y B2; finalmente C Usuario competente, subdividido en C1 y C2. (Fig. 2.2.1)



**Fig. II.2.3. Esquema propuesto por el Consejo de Europa, figura adoptada del MCER (2002)**

### **3. Ansiedad en la producción oral de la segunda lengua**

Cuando se produce una lengua distinta a la materna tanto de forma oral como de manera escrita, se pueden producir ciertos fenómenos que interrumpen con el propósito principal de la comunicación. Cabe señalar que este estudio se concentrará solamente en la producción oral, por lo que se realizará un análisis teórico en base a la habilidad explorada.

Los fenómenos aludidos anteriormente, serán expuestos dentro de esta investigación como factores afectivos y de acuerdo a Castelblanco (2012), serán definidos como una serie de elementos que afectan las emociones, sentimientos y actitudes de los estudiantes, al momento de producir o estudiar una lengua (segunda lengua o lengua extranjera).

El siguiente trabajo se concentrará en la ansiedad como principal factor afectivo perjudicial para la producción o estudio de una lengua. El cual alude al objetivo específico número 3. Según Horwitz (1991), la ansiedad es definida como un sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosidad y preocupación asociado con la exaltación automática del sistema nervioso.

En palabras de Horwitz y Cope (1991), la presencia de ansiedad en el aprendizaje de la lengua inglesa, puede condicionar los resultados de manera positiva o negativa. Es así como en esta teoría se expone la pobreza al aprender, esto significa que mientras exista mayor carencia de destrezas al aprender, el índice de ansiedad experimentada crecerá de manera proporcional.

Cuando una persona se encuentra en la tarea de aprender una segunda lengua, tiende a crear barreras psicológicas entre el conocimiento y sus propias estructuras cognitivas, García (2013). Esto provoca que el aprendiz se sienta incómodo de que el resto lo escuche equivocarse y esto sumado a obtener una mala calificación hace que el aprendizaje se torne complicado en términos de efectividad. Krashen (1982 y 2003) explica un estudio llamado “La teoría del filtro afectivo”, este estudio determina que aquellos estudiantes de una lengua extranjera experimentan un cierto grado de temor o falta de tolerancia personal cuando se trata de equivocarse o de ser mal calificados por su entorno, el grado de temor genera implícitamente un nivel de ansiedad que se interpone entre la

adquisición del conocimiento y la reproducción gradual de esta comprensión. De esta forma se genera un muro o filtro emocional en la susceptibilidad que tiene el ser humano con respecto al entorno, esto impide que la entrada de conocimiento (input) sea llevado a cabo de forma óptima por los alumnos, produciéndose una desmotivación entre el alumnado, lo que conlleva al entorpecimiento del aprendizaje.

Según Bados (2005), la ansiedad implica tres componentes que interactúan entre sí: cognitivo, motor y autónomo. La aparición de estos componentes viene inducida por estímulos externos e internos (cognitivos y fisiológicos), Ramos, Piqueras, Martínez & Oblitas (2009). Dentro del sistema cognitivo aparecen dificultades para pensar, como imposibilidad para recordar cosas, confusión y dificultad para concentrarse; dentro del sistema motor encajan las perturbaciones de actuación siendo estas muecas faciales, risa inapropiada, tensión muscular y voz temblorosa; y finalmente en el sistema autónomo se pueden distinguir reacciones como la taquicardia, temblor en manos y voz, enrojecimiento facial, sudor y resequedad de boca, entre otros.

Todos los síntomas físicos mencionados anteriormente, al estar presentes en un alumno podrían ser interpretados por el alumno como una posible mala calificación, la que muchas veces tiene mayor relevancia para el educando que el aprendizaje en sí. Sifrar (2012), Barriga (1989).

De acuerdo a Sifrar (2012), existen diferentes tipos de dificultades que afectan negativamente la expresión del Inglés como lengua extranjera ya que producen altos niveles de ansiedad en los alumnos, tomando como primer factor el miedo a cometer errores, siendo este una de las dificultades que prevalece; este conflicto es debido a la prominencia de la enseñanza de estructuras gramaticales en una clase que debería ser completamente comunicacional. Adicionalmente, Sifrar (2012) asegura que la corrección de estos errores juega un rol fundamental y auténtico dentro del acto comunicacional, por lo cual la interrupción inmediata del docente es la que afecta significativamente la corrección de estos mismos, entendiéndose al docente como un ente corrector y evaluador de contenidos más que destrezas o habilidades, Cal & Verdugo (2009).

Otro factor que produce un gran índice de ansiedad corresponde a expresarse en frente de un público, si bien es cierto, el emisor puede tener un vasto conocimiento en un tema determinado al punto de dominarlo casi en un cien por ciento, el hecho de expresarlo públicamente aumenta considerablemente las dificultades afectivas, Sifrar (2012), establece que hablar en público es extremadamente complejo, incluso en la lengua materna; es por esto que el hablar en un idioma extranjero frente a un público conocedor podría ser una pesadilla para el alumno no nativo, quien tiende a adquirir una conducta emocional defensiva a modo de evitar posibles burlas o mala calificación del

oyente. Esta conducta emocional suele estar ligada a un elemento lingüístico como lo es la pronunciación, y por pronunciación nos referimos al miedo de articular de manera incorrecta las palabras. Según Setter (2008) y Sifrar (2012) la pronunciación ha sido percibida como una de las áreas más difíciles tanto para profesores como para estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Un estudio llevado a cabo por Jenkins (2007), descubre que el mayor problema en hablantes no nativos de la lengua inglesa es la pronunciación, determinando que los aprendices tienen problemas tanto con sonidos del fonema /r/ del inglés como con el set de vocales que este idioma contiene.

Por último, es necesario mencionar que dentro de los problemas afectivos que causa mayor ansiedad es el olvido de elementos gramaticales lo que lleva al emisor a experimentar situaciones incómodas cuando se expresa. El proceso de olvido del vocabulario; según Sifrar (2012), es uno de los factores que más afecta a los jóvenes al producir una lengua, quienes constantemente intentan expresar ideas o sentimientos. El no recordar las palabras adecuadas podría producir un pequeño shock o micro trauma en el estudiante al no saber que decir cuando está siendo observado por los demás, Sifrar (2012).

## **Capitulo III**

### **Metodología de investigación**

En este capítulo se establecerá la metodología empleada en la investigación, así como la justificación de la elección de determinado paradigma y como éste fundamenta el proceder metodológico en cuanto a la recopilación de datos. Cabe señalar que en este capítulo se hará mención de los instrumentos diseñados, así como todas las variantes que influyen en dicha información, como son: participantes, contexto, validez, confiabilidad y el procedimiento de recolección de datos en sí.

## **1. Metodología**

En cuanto a la metodología de investigación, es posible identificar un tipo de indagación o paradigma mixto, que en palabras de Driessnack, Sousa y Costa (2007), definen este paradigma como: “(...) un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis”. Es decir, se vale de un paradigma cualitativo para la interpretación de datos empírico-subjetivos de los estudiantes; además de incorporarles número y datos ordinales con el fin de dar una justificación cuantificable a la investigación. La elección del paradigma mixto, conlleva a la triangulación de datos, la que, según Driessnack, et al. (2007, pp. 179-182), está referida a “(...) la convergencia o corroboración de los datos recolectados e

interpretados a respecto del mismo fenómeno”, es decir una recopilación, combinación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

### **1.1. Diseño de investigación**

Como esta investigación está enmarcada dentro de un contexto educativo, se determinó realizar un estudio de caso. Para Stake (1998), el estudio de caso corresponde al estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. En palabras simples, se refiere al estudio de una temática relacionada a una entidad educativa, específicamente, el funcionamiento de las tutorías en la UCSC para con el desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos de los cohortes establecidos.

### **1.2. Justificación de selección paradigma**

La selección de un paradigma mixto corresponde a que esta investigación busca obtener información tanto cualitativa como cuantitativa sobre la IM en cuestión, la que puede tener un cierto impacto en los alumnos de un contexto específico en el cual formular un análisis utilizando un respaldo cuantificable detrás de cada respuesta interpretada.

De esta forma es relevante exponer que al ser esta investigación parte de un proyecto global de la Facultad de Educación de la UCSC, y como es propio de un estudio de caso, no tiene el afán ni fundamento de ser implementada o justificada en un contexto diferente. En adición, el paradigma cualitativo nos ayuda con el propósito de mantener una relación cercana a los estudiantes más que el de ponerlos bajo el rol de un sujeto de prueba, de esta forma se busca obtener una información fidedigna basada en la opinión contextualizada a la experiencia de cada uno de los alumnos de la universidad en los cohortes establecidos, lo cual es técnicamente posible de relacionar, con el número de alumnos que entregan dicha información, realizando un análisis de datos ordinales a fin de obtener las inclinaciones (en porcentajes) de los pupilos bajo un enfoque nomotético acerca de las tutorías implantadas por el área de lenguas en el contexto específico de ser necesarias para su propio desarrollo. Es decir, se asigna un valor a la preferencia de los alumnos, obteniendo un porcentaje de inclinación y presencia de determinadas variables. Por otro lado se intenta interpretar cada preferencia con respaldo teórico y empírico.

Cabe señalar que esta investigación concentró el proceso de interpretación de información en las fuentes subjetivas de opinión personal de cada estudiante que recibió tutorías en los años específicos, esto, a modo de complementar la pesquisa objetiva recabada y expuesta por la escala de

valoración, sin intención de generalización, sino de contribuir a un proceso de análisis e investigación acerca de cómo las tutorías como IM tienen cierto impacto en los alumnos y en el desarrollo de sus competencias comunicativas reflejadas en su desempeño académico, desarrollo cognitivo, psicológico y lingüístico en la UCSC.

El método indagatorio utilizado en este proyecto de investigación, justifica el objetivo de recopilar información relacionada con las tutorías, usando como principal fuente los mismos alumnos de la universidad, quienes recibieron y participaron en éstas.

### **1.3. Justificando el modelos seleccionado**

A pesar de haber sido duramente cuestionado por Schachter (1990) y considerado por él mismo que sus definiciones no son completas, el modelo de CC que postularon Canale y Swain (1980), Canale (1983) ha tenido una importante influencia tanto en la adquisición, enseñanza y evaluación de lenguas, como también en el desarrollo de otros modelos. Por otro lado, en palabras de V. Bagarić y J. Mihaljević:

(...) La tendencia de usar este modelo (Canale y Swain 1980) o referirse a él ha permanecido incluso luego de que Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996) propusieran un modelo mucho más comprensible de las competencias comunicativas. La facilidad con la cual el modelo de Canale y Swain puede ser

aplicado es probablemente la razón principal del por qué muchos investigadores de CC todavía lo usan (Pp. 98).

Por otro lado, según Ohno (2002), el modelo de Canale y Swain está orientado a la interacción social en un contexto de comunicación real, gramática y significado, en otras palabras, una comunicación con significado social. Es por esto que éste modelo será el utilizado en esta investigación, ya que en el área de enseñanza del inglés, se busca la utilización de éste en un contexto real.

En cuanto a las tutorías, se utilizaron los trabajos de Valdebenito & Durán (2013) con pertinencia a las tutorías entre alumnos, además de Durán (2011) con respecto a la mutua direccionalidad de aprendizaje (tutor y tutorado). Por último, en cuanto a la ansiedad se utilizó trabajos de Krashen (1982), (2003) y Horwitz (1991), además del miedo a equivocarse y ser mal calificados dentro del aula, además se hizo uso de Ramos, Piqueras, Martínez & Oblitas (2009) en cuanto a factores físicos presentes durante momentos de ansiedad, Por último, se utilizaron los trabajos de Sifrar (2012) en cuanto al miedo a hablar en público (inglés), mala pronunciación y problemas en recordad vocabulario, Setter (2008) y Jenkins (2007).

## **2. Instrumentos**

Dentro de los instrumentos que se utilizaron destaca la aplicación de entrevistas semiestructuradas, (ver apéndice D) las que reflejaron parte de rasgos culturales y sociales de cada alumno, así como también opiniones empíricas de su participación en el transcurso de la IM.

Además, es necesario mencionar que a modo de dar pie al paradigma cuantitativo, esta investigación utilizó una escala de valoración, (ver apéndice B) basada en las CC, las tutorías en sí, como práctica metodológica y la ansiedad como parte del proceso de adquisición y producción oral de una segunda lengua, la cual podría ser reducida por medio de la tutoría. Este instrumento otorgará un valor cuantificable y por ende la posibilidad de obtener números concretos en cuanto a las variables incluidas dentro del instrumento utilizado; de esta manera, es posible establecer relaciones directas entre el número de alumnos participantes y las preferencias realizadas por los mismos en base a sus experiencias y participación en las tutorías, a las cuales se les asignó un número determinado, esto, a fin de hacer una idea de las inclinaciones que tienen los mismos estudiantes con respecto a esta IM.

Los instrumentos utilizados en la investigación fueron diseñados en base a las categorías mencionadas anteriormente (CC, tutorías y ansiedad), basándose en trabajos previos de ciertos autores con respecto a estos temas.

## **2.1. Instrumento N° 01: Entrevista Semiestructurada.**

Este instrumento es una entrevista semiestructurada, ya que se concentra en temas elaborados previamente más que en preguntas, dejando un margen de libertad en las repuestas de los participantes (Pérez 2010), buscando obtener información subjetiva y colectiva en base a la interpretación lingüística de los alumnos participantes de las tutorías quienes pueden exponer empíricamente la funcionalidad y utilidad de las tutorías como herramienta metodológica. Según Galindo (1998): “La entrevista abierta tiende a resultar muy productiva para estudios de casos típicos o extremos en los que la actitud de ciertos individuos encarna, en toda su riqueza, el modelo ideal de una determinada actitud” (pp. 345), encajando esto con el presente diseño de investigación.

Es importante señalar que estas entrevistas, serán realizadas en parejas, puesto que los entrevistados podrían experimentar algún tipo de ansiedad o inhibición frente a un entrevistador, esto podría producir algún tipo de falta de fluidez o seriedad en alguna respuesta, Stevenazzi (2006), además la entrevista es un puesta en escena que simula la naturalidad del dialogo (Galindo, 1998) Por otro lado, y como una justificación adicional a la elección de la cantidad de entrevistados, es importante mencionar que, de acuerdo a Stevenazzi (2006), es común encontrar entrevistados que pueden mentir o exagerar algún tipo de

respuesta, por este motivo, al tener dos entrevistados, existe la posibilidad de disminuir la existencia de algún factor que pudiera alterar el resultado de la entrevista, ya que de esta manera, algún entrevistado podría desmentir alguna exageración o poner en duda algún comentario que sea lejano a la realidad.

Por último, es relevante dar a conocer que, las preguntas empleadas en la entrevista semiestructurada buscan constantemente establecer un nexo entre cómo funcionaron las tutorías para los estudiantes y la manera en que se puede realizar un mejoramiento en las IM como herramienta de ayuda para los alumnos. No obstante, cabe señalar que se incluyeron en algunos casos, preguntas relacionadas con las CC según el modelo de Canale & Swain (1980) y la ansiedad (ver transcripción de entrevista en apéndice D). Las preguntas utilizadas buscan contextualizar a los estudiantes a modo de introducirlos al tema (primeras 3 preguntas), posteriormente se intenta concientizar a los alumnos acerca de las características de las tutorías (en las siguientes 5 preguntas) y finalmente se trata de hacer reflexionar a los alumnos sobre cómo su experiencia puede ayudar a mejorar las IM y como éstas ayudan a contribuir en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos pertenecientes a la UCSC (de manera implícita), quienes recibirán tutorías en el futuro (últimas 2 preguntas) (Ver tabla de preguntas en apéndice B).

**Tabla III.2.1. Categorías de análisis de la Entrevista semiestructurada**

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Descripción</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Tutorías</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinión relacionada con el tutor</li> <li>- Duración global y cada clase</li> <li>- Elementos constitutivos</li> <li>- Fortalezas y debilidades</li> <li>- Eficiencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se busca que el estudiante pueda proveer de información empírica relacionada a su participación dentro de esta IM, al tiempo de dar retroalimentación con aspiraciones de mejora</li> </ul>
<b>Competencias Comunicativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia estratégica</li> <li>- Competencia discursiva</li> <li>- Competencia gramatical</li> <li>- Competencia socio-lingüística</li> <li>- Competencia socio-cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se busca que el estudiante pueda dar a conocer de forma implícita o explícita la pertinencia para con el desarrollo de sus CC en inglés.</li> </ul>
<b>Ansiedad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Factores psicológicos (vergüenza y miedo)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Miedo a hablar en público (inglés)</li> <li>○ Miedo a posibles burlas o comentarios negativos</li> <li>○ Miedo a obtener malas calificaciones</li> </ul> </li> <li>- Factores físicos (pronunciación, tartamudeo y transpiración)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se busca que el estudiante sea capaz de expresar como las tutorías tuvieron un impacto positivo en la reducción de la ansiedad y en los factores involucrados.</li> </ul>

## **2.2. Instrumento N° 02: Escala de valoración**

La escala de valoración (ver apéndice B), utilizada en esta investigación como fuente de obtención de información más objetiva, intenta descubrir las opiniones y percepciones que cada alumno tiene individual y colectivamente en cuanto a la participación en las tutorías; además de, ordinalmente establecer un patrón

de elección a fin de hacer una idea cuantificable de cómo las tutorías han sido eficaces en el proceso de adquisición y producción de una segunda lengua en cuanto al desarrollo de CC, De este modo los alumnos pueden dar a conocer el grado de ayuda y contribución que tuvieron las tutorías para con el transcurso y desarrollo de competencias comunicativas y la posible disminución de la ansiedad al momento de producir enunciados de manera oral, en una segunda lengua, además de incluir una opinión sobre la tutoría en sí. En este instrumento en línea, se puede apreciar como las preguntas están divididas en tres secciones principales que deben ser consideradas cuando se intenta develar como la tutoría vista como una herramienta metodológica puede tener un impacto positivo en los alumnos de pedagogía en inglés provenientes de la UCSC. Las tres secciones del cuestionario corresponden a: Factores afectivos perjudiciales como el olvido de palabras y el miedo a ser mal calificado por el entorno, competencias comunicativas las que están divididas entre las propuestas por Canale & Swain (1980) y Van Ek (1984), y los aportes de las tutorías en la carrera de inglés en la UCSC en cuanto a la inclusión hacia la propia universidad. Para contestar las preguntas los alumnos deben elegir entre un parámetro del 1 al 5, entendiéndose el 1 como totalmente en desacuerdo y el 5 como totalmente de acuerdo, el número 3 será considerado como neutral para efectos de ser lo más objetivo posible en esta investigación con respecto a considerar la no existencia de una opinión clara.

**Tabla III.2.2. Categorías de análisis de la escala de valoración**

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Descripción</b>	<b>Preguntas en el cuestionario</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Tutorías</b>	- Opinión relacionada con el tutor	Sección 3, preguntas 9-10	- Se busca que el estudiante pueda proveer de información empírica relacionada a su participación dentro de esta IM, al tiempo de dar retroalimentación con aspiraciones de mejora
	- Duración global y cada clase	Sección 3, preguntas 4-5	
	- Elementos constitutivos	Sección 3, preguntas 6	
	- Fortalezas y debilidades	Sección 3, preguntas 3	
	- Eficiencia	Sección 3, preguntas 1-2-7-8	
<b>CC</b>	- Comp. gramatical	Sección 2, preguntas 1-2	- Se busca que el estudiante pueda dar a conocer de forma implícita o explícita la pertinencia para con el desarrollo de sus CC en inglés.
	- Comp. sociolingüística	Sección 2, preguntas 3-4	
	- Comp. discursiva	Sección 2, preguntas 5-6	
	- Comp. estratégica	Sección 2, preguntas 7-8-9	
	- Competencia sociocultural	Sección 2, preguntas 11-12	
<b>Ansiedad</b>	- Factores psicológicos (vergüenza y miedo) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Miedo a hablar en público (inglés)</li> <li>○ Miedo a posibles burlas o comentarios negativos</li> <li>○ Miedo a obtener malas calificaciones</li> </ul>	Sección 1, preguntas 1-2-3	- Se busca que el estudiante sea capaz de expresar como las tutorías tuvieron un impacto positivo en la reducción de la ansiedad y en los factores involucrados.
	- Factores físicos (pronunciación, tartamudeo y transpiración)	Sección 1, preguntas 4-5-6	

### **3. Lugar de estudio**

El presente trabajo se llevó a cabo en la UCSC, puesto que esta investigación forma parte de un proyecto institucional acerca de las IM de la propia universidad. En adición, es necesario mencionar que las fuentes de información son provenientes de los mismos alumnos pertenecientes a la universidad, esto complementado al hecho de que los estudiantes puedan sentirse en un ambiente grato, cómodo y familiar, con el fin de que sus respuestas fueran lo más responsable y honestas posibles.

#### 4. Participantes

Los participantes fueron estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Inglés de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, los cuales ingresaron los años 2014 y 2015. Estos participantes fueron seleccionados puesto que ellos fueron los primeros miembros en recibir las tutorías como parte de las innovaciones metodológicas. Dicho programa comenzó a gestarse desde el año 2012 con la preparación de los estudiantes de primer año de esa generación, estudiantes que en tercer año, serían los encargados de dar vida al programa de tutorías que se desarrolla actualmente, en donde alumnos de la asignatura Práctica Progresiva nivel I son los tutores de sus compañeros de carrera de primer año quienes son los participantes de esta investigación. Según la base de datos de la propia UCSC, fueron 91 estudiantes del año 2014 que debían participar en las tutorías y 92 del año 2015, recordando que estas no eran obligatorias. De los cuales, y según el registro de *Google Forms* (donde se gestó el instrumento), solo 19 respondieron la escala de valoración (11 alumnos del año 2014 y 8 del año 2015), de los 19 alumnos solo se consideraron las respuestas de 17 alumnos ya que los dos sobrantes no cumplían con el perfil pertinente a esta investigación (ver tabla **III.4.1. Criterios de selección de participantes**). Con respecto a la entrevista semiestructurada, solo 6 alumnos accedieron a participar, los cuales fueron entrevistados en parejas a modo de reproducir la naturalidad del dialogo, Stevenazzi (2006).

A modo de plantear un perfil claro de los participantes, es necesario plasmar los criterios de selección de participantes realizada, a continuación se incluirá una tabla con estos criterios:

**Tabla N° III.4.1. Criterios de selección de los participantes**

<b>Selección</b>	<b>Criterio</b>
<b>Año de ingreso</b>	Solo estudiantes ingresados entre los años 2014-2015
<b>Estudios previos</b>	No se considerarán estudios previos del idioma en estudiantes <sup>1</sup>
<b>Información</b>	No se considerará información que pueda poner en duda la veracidad y la conciencia en las respuestas <sup>2</sup>

Nota. Esta tabla da a conocer los criterios de selección de alumnos entrevistados, los que fueron diseñados en base la información considerada pertinente para la investigación.

<sup>1</sup> Estudios en alguna institución que imparta cursos de inglés o colegios bilingües.

<sup>2</sup> Se sospecha que algunos alumnos no respondieron consientes de las preguntas que se les hacían en el cuestionario o respondieron con desinterés y falta de veracidad. (ver apéndice A)

## **2. Procedimiento de recolección de datos**

La escala de valoración fue aplicada a través de una encuesta online diseñada en la plataforma *Google Forms*, en la cual los participantes debían ingresar solamente con su e-mail institucional para así poder contestar las preguntas, incluyendo sus datos personales, estudios previos del idioma, año de ingreso y el correspondiente consentimiento de confidencialidad de datos (ver apéndice B).

En cuanto a la entrevista semiestructurada, esta fue realizada a los alumnos en parejas, utilizando las preguntas establecidas en base al trabajo de diferentes autores, procediendo a grabar cada entrevista con dispositivos *smartphones*. Estas grabaciones fueron respectivamente transcritas a documentos escritos (ver apéndice D) y posteriormente codificadas a modo de clasificarlas en las áreas correspondientes (ver apéndice C).

## **6. Validez**

La validez refleja la manera en que los instrumentos se ajustan a las necesidades de la investigación, Hurtado (2012), haciendo referencia a la capacidad de los instrumentos cuyo fin es cuantificar de forma significativa y adecuada el rasgo para el que sus métodos de medición han sido diseñados. Es decir, que midan las características (o eventos) para el cual fueron

diseñados y no otros. De esta forma se permite llevar a cabo un método de triangulación de instrumentos para así someter a un control recíproco los relatos de los diferentes estudiantes-informantes involucrados en la investigación.

Los instrumentos diseñados para la obtención de datos de esta investigación, fueron previamente analizados por expertos de la UCSC, quienes, tras una revisión y posterior análisis de estos, gradualmente sugirieron modificaciones con el fin de eliminar posibles errores, además de recolectar la información necesaria de la manera más específica posible y directa a los participantes sin el uso de intermediarios.

Posteriormente al diseño final y corregido de los instrumentos, se hizo envío del cuestionario en línea, el que tuvo una brecha de respuesta de alrededor de un mes de plazo, para que pudiera haber sido respondido por los estudiantes. A partir de esto, es necesario establecer que no existió presión o algún factor que haya podido influir o alterar el hecho de que sus respuestas no hayan sido lo que ellos opinaran realmente del programa o hayan experimentado durante el semestre de duración. Además de que cabe señalar que correspondientemente se ofreció la opción de no responder.

Por otro lado, la validez surge en el hecho que se espera que los resultados obtenidos sean totalmente fidedignos, puesto que, los mismos alumnos que participaron en la encuesta fueron quienes recibieron la tutoría y que además tendrán que impartir la tutoría durante el período 2016,

específicamente en el segundo semestre, a modo de cursar la asignatura Práctica progresiva I. Así mismo es importante mencionar que no existió, hasta el momento de aplicar el instrumento de cuestionario, una relación investigador-estudiante más cercana que el de la utilización de correos electrónicos. Durante la aplicación de la entrevista semiestructurada, existió el primer contacto personal entre estudiantes participantes e investigadores a modo de confirmar las fuentes de información.

Todos los rasgos de la validación han contribuido en que mencionados alumnos hayan podido incorporar explícita y empíricamente los conocimientos sobre la IM, al tiempo en que pueden demostrarlo en sus respuestas. De esta forma se deja abierta la opción de que pudieran existir posibles opciones de cambio que el programa de tutoría pudiera experimentar a fin de lograr los objetivos antes establecidos por esta investigación.

## **7. Confiabilidad**

La confiabilidad fue un constructo inherente en la investigación desde la perspectiva nomotética, dado que el instrumento se aplicó a los alumnos que fueron partícipes en las IM durante los años implicados, esto permite otorgarle al instrumento (cuestionario) la posibilidad de obtener información más contextualizada y con la posibilidad de ser valorizada, a modo de contrastar las respuestas y extenderla a los dos años en que el sistema se ha llevado a cabo (hasta el momento de la investigación), y de los posibles hallazgos que puedan derivar del análisis de las variables en estudio (Hidalgo, 2005). Es importante agregar que más de un investigador aplicó los mismos instrumentos a todos los participantes, (los mismos instrumentos fueron aplicados a todos los participantes) y la información extraída de sus respuestas fueron analizadas por más de un investigador.

Al ser esta investigación propia de un proyecto macro de la UCSC, el cual busca identificar la incidencia de las tutorías en el desarrollo de las competencias comunicativas, no puede ser extendida a un contexto diferente al de esta universidad. De este modo, solo se considerará aspectos relacionados con contexto específico, más que la extensión a otras instituciones. Entendiéndose contexto específico como el contexto real del foco de investigación, en este caso, la UCSC, específicamente, los alumnos que

recibieron tutorías en la carrera de pedagogía en educación media en Inglés durante los períodos 2014 y 2015 en los que se enmarca este trabajo.

## **Capítulo IV**

### **Análisis**

Como se estableció en el capítulo anterior, esta investigación tiene la intención de interpretar, al tiempo de intentar asignar un valor medible o cuantificable en base a la información obtenida de parte de los alumnos acerca de las tutorías como IM para con el desarrollo de CC y la posible disminución de ansiedad en la producción oral del inglés, utilizando una metodología indagatoria mixta. A modo de dar a conocer la interpretación de la información obtenida, esta investigación pretende establecer un capítulo de análisis de la información, el cual será desarrollado a lo largo de las siguientes páginas. El análisis contemplará los procedimientos metódicos, incluyendo a grandes rasgos en qué consistió el análisis en sí y como fue llevado a cabo. Además, se develará la relevancia que tuvieron los objetivos de la investigación durante el proceso de interpretación de información; esto, con el fin de alcanzar las metas propuestas de la manera más óptima posible. Adicionalmente, se incluirá un resumen de los principales resultados obtenidos, los que serán expuestos y discutidos más profundamente en el último capítulo de esta investigación (capítulo V: Discusiones). Por último, cabe mencionar que durante el transcurso del análisis se hará mención de los instrumentos utilizados para justificar gradualmente la información aportada por cada uno en el proceso realizado.

## **1. Procedimientos Analíticos**

Dentro de los procesos analíticos, constan los procedimientos realizados con la pesquisa obtenida a fin de prepararla de la mejor forma para posteriormente poder plasmarla dentro del análisis global de dicha información. Al ser la escala de valoración el primer instrumento en ser aplicado, los resultados obtenidos provenientes de esta herramienta fueron los primeros en ser observados, clasificados y preparados para el posterior análisis, junto a las calificaciones de cada alumno que recibió tutorías y que respondieron este instrumento. Dentro de la observación preliminar de la información en cuestión, se tomó en cuenta dos variantes importantes, en primer lugar las calificaciones en la asignatura de Competencias Comunicativas de los estudiantes participantes en la investigación y en segundo lugar, la cantidad y características de alumnos que respondieron el cuestionario.

Posteriormente, y en mayor profundidad, se decidió no tomar en cuenta las calificaciones de los estudiantes, ya que éstas no fueron necesariamente influenciadas por las tutorías, puesto que casi la totalidad de los estudiantes participante, ya poseían al menos dos notas en la asignatura en cuestión de manera previa a participar en las tutorías, lo cual no reflejaba objetivamente una influencia observable o medible en el desempeño de los alumnos por parte de la IM tratada. Cabe señalar que esta información fue obtenida de la base de datos de cada alumno ingresado en los años establecidos. Por otro lado, y de

acuerdo a Jiménez (2016) los instrumentos tradicionales como las notas “No siempre son los más adecuados para captar la riqueza de los componentes afectivos y valorativos, que juegan un papel fundamental en el aprendizaje.” Esto jugó un rol importante en la decisión de no incluir las calificaciones de los alumnos como variables influenciadas por las tutorías, ya que al tratar de determinar el impacto que esta IM tiene para con los factores afectivos, las notas podrían tomar un carácter contraproducente en el trabajo, ya que los factores afectivos incluidos podrían haber tomado lugar tras la obtención de las malas calificaciones o viceversa.

En cuanto a la cantidad y características de estudiantes participantes, (19 estudiantes), el año de ingreso a la universidad (9 estudiantes del año 2014 y 10 correspondientes al período 2015) y la existencia de algún estudio previo relacionado con la lengua inglesa antes de entrar a la UCSC, esto con el fin de descartar las respuestas de los participantes de acuerdo a los criterios de selección establecidos o aquella información que no era relevante en esta investigación. 17 Participantes cumplieron con el perfil requerido, dos set de respuestas no fueron incluidas en este estudio, decidiendo no incluir las respuestas de una estudiante quien recibió clases en el Instituto Británico y Norteamericano, ya que no cumple con el perfil estipulado en el criterio de selección del capítulo anterior sobre el estudiante novato, el cual debería adolecer de capacidades comunicativas en el idioma inglés. Tampoco se

incluyeron las respuestas de un alumno (J) de quien se sospechó falta de veracidad en las respuestas de la escala de valoración (ver apéndice A), debido a que sus respuestas fueron casi en su totalidad la misma (opciones 4 y 5), tomándose así la decisión de no incluirlas a modo de actuar de manera objetiva, teniendo en cuenta que esas respuestas podrían influir positiva o negativamente en los resultados. Con los participantes seleccionados se hizo un proceso de seguimiento a fin de conocer individualmente la preferencia que presentó cada uno en cada respuesta de las 3 secciones, identificándose con colores la preferencia (números del 1 al 5 donde el 3 es neutral) y se identificó con letras del alfabeto cada uno de los 17 alumnos, (ver apéndice A). Posteriormente a la clasificación, fueron diseñados gráficos de columna y circulares (incluyendo años de ingreso, preferencias del 1 al 5 y número de alumnos) a modo de preparar la información para luego ser incluidos en los análisis positivistas, los que incluían resultados cuantificables globales acerca de las preferencias de todos los estudiantes con respecto a la tutoría y las variables circunscritas (CC, ansiedad y la tutoría).

Paralelamente y a partir de entrevistas semiestructuradas aplicadas a 6 estudiantes de las mismas generaciones, se realizó una interpretación cualitativa individual de las respuestas discursivas de cada alumno con el fin de respaldar el resultado obtenido anteriormente, tomando en cuenta el criterio empírico de cada alumno en relación a su participación en la tutoría y como

ésta tuvo un impacto en el desarrollo de cada uno, entendiéndose desarrollo como la disminución de la ansiedad, el progreso en el área de competencias comunicativas y la opinión sobre la tutoría como IM, todo esto utilizando las respuestas realizadas por los alumnos, de los años establecidos, a través de entrevistas semiestructuradas las que fueron grabadas y transcritas con anterioridad para la posterior utilización dentro del análisis interpretativo, de esta forma se utilizaron las opiniones transcritas de los alumnos con el fin de corroborar la información teórica planteada por la propia investigación, demostrando cierto grado de argumentación a cada aseveración realizada.

Cabe señalar que todas las respuestas obtenidas por los alumnos entrevistados, pasaron por un proceso de codificación, donde se dividieron en tres categorías principales, siendo estas: Tutorías, competencias comunicativas y factores afectivos. Adicionalmente, estas categorías fueron divididas en sub categorías (ver Tabla III.2.2. Pp.47), a las cuales se les asignó un color específico a modo de diferenciarlas y de prepararlas para su posterior análisis. (Ver apéndice C). Adicionalmente, es relevante señalar que tras el proceso de análisis de la codificación realizada, surgió una categoría emergente llamada Práctica progresiva I, la cual a pesar de haber sido agregada a la codificación, no tiene ninguna pertinencia en el tema central de esta investigación, por lo cual no será abordada en el siguiente análisis.

En cuanto a la interpretación de las Entrevista Semiestructurada, es necesario mencionar que los estudiantes fueron entrevistados en parejas, debido a los motivos explicados en el capítulo 3 (pp. 44), Stevenazzi (2006). Adicionalmente se utilizaron preguntas previamente diseñadas (Apéndice D). Las respuestas obtenidas fueron transcritas literalmente con el fin de poder ser vistas por los lectores de esta investigación.

## **2. Análisis de datos**

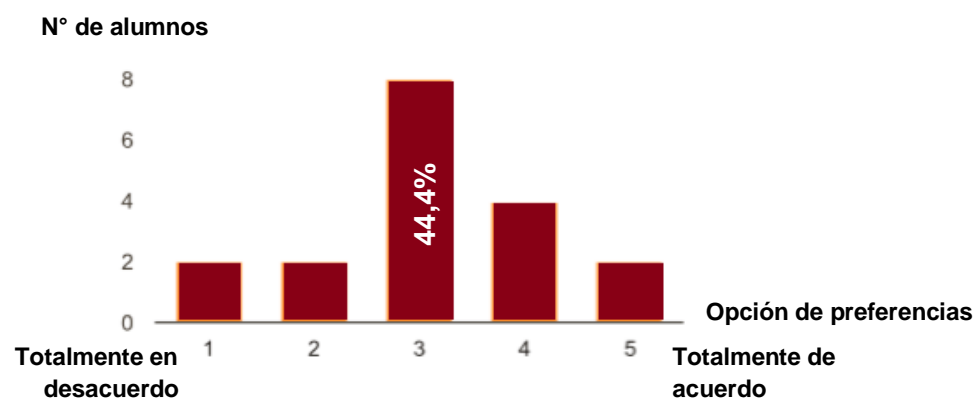
### **2.1. Objetivo Especifico 1**

*“Dilucidar de qué manera las tutorías permitieron a los estudiantes insertarse de la mejor forma a la universidad, además de reconocer los elementos que podrían mejorar o reforzarse en estas clases.”*

Como se estipuló anteriormente, los instrumentos utilizados nos sirvieron como apoyo para la recolección de las preferencias, apreciaciones y opiniones de los alumnos con respecto a las tutorías. En relación al cuestionario escala de valoración sobre las tutorías en sí, 10 preguntas fueron abordadas acerca de ese tema, obteniéndose distintos resultados que serán expuestos a continuación. La sección 3 del cuestionario fue dividida en 4 categorías: integración del alumno, implementación de la tutoría, objetivos de la tutoría, y finalmente el rol del tutor. Cada pregunta consta de 5 opciones de respuesta (1

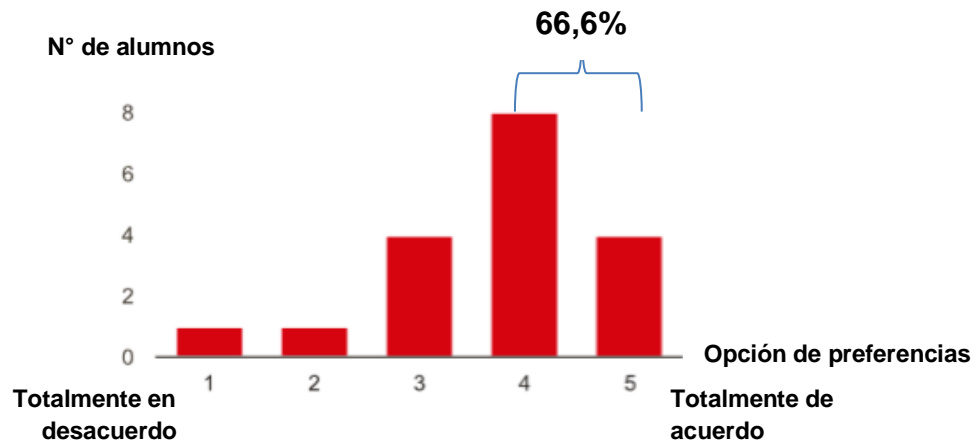
a 5), en donde la opción 1 corresponde a que el alumno está totalmente en desacuerdo con el ítem, la opción 5 corresponde a que el alumno está totalmente de acuerdo, y la opción 3 fue tomada como neutral.

La primera subcategoría, **Integración del Alumno**, consta de 3 preguntas relacionadas con la forma en que el alumno se adaptó a la universidad y el papel que jugó la tutoría en esta incorporación. La primera pregunta hace referencia a que si la tutoría ayudó al alumno a integrarse de mejor manera a la universidad, dando como resultado que el 33,3% de las preferencias fueron para las opciones que apoyaban esta aseveración, 2 alumnos (11,1%) dice estar totalmente de acuerdo, 4 alumnos (22,2%) afirman estar de acuerdo con el encabezado, mientras que el mayor número de estudiantes, 7 alumnos (44,4%) no tienen una opinión clara acerca de esta pregunta. Una misma cantidad de contestaciones recibieron las opciones de “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” con 2 votos cada una (11,1% y 22,2% en total). En esta pregunta muchos participantes mostraron no tener una opinión clara acerca de que si la tutoría les ayudó o no a incorporarse a la universidad (Fig. IV.1.1.).



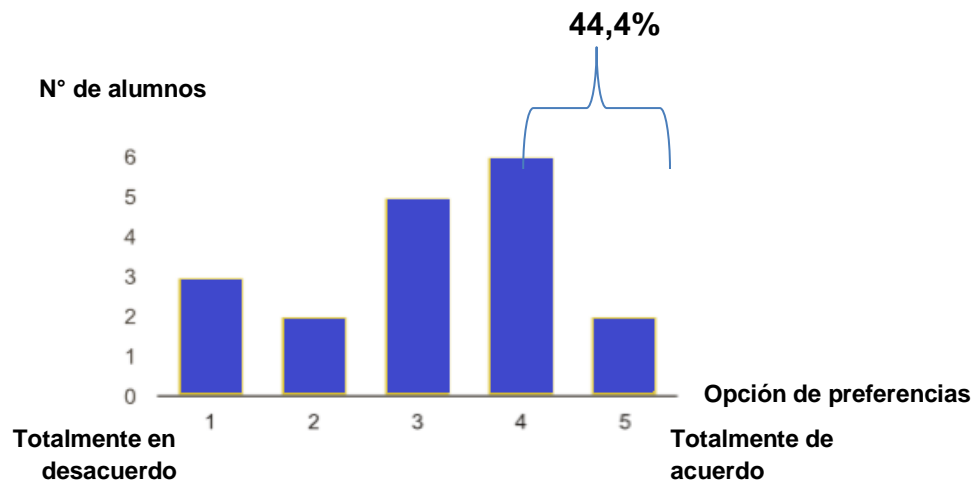
**Fig. IV.1.1. La tutoría me sirvió para integrarme de mejor manera a la universidad.**

La segunda pregunta hace hincapié en que si la tutoría se realizó en un ambiente acorde al nivel de inglés del alumno para que así éste pudiera desenvolverse de la mejor forma. Un gran número de alumnos optaron por las opciones 4 y 5 (12 alumnos) llevándose así estas opciones el 66,6% de las preferencias. Un 16,6% de los estudiantes (3 alumnos) no tienen claridad sobre el tema en particular, entretanto solo 2 estudiantes optaron por las opciones 1 y 2 teniendo así el 11,1% de las preferencias cada una (Fig. IV.1.2.).



**Fig. IV.1.2. Considero que la tutoría se realizó en un ambiente acorde a mi nivel de inglés en el cual puede desenvolverse de mejor manera.**

La última pregunta de esta subcategoría hace alusión a que si la tutoría mejoró el desempeño académico de los participantes, obteniéndose como resultado que un 44,4% de los encuestados optó por las opciones 4 y 5 (6 y 2 estudiantes respectivamente). Una gran cantidad de estudiantes se mostraron neutros a esta pregunta llevándose así la opción 3 un 22,2% de las preferencias con 4 votos. Las alternativas 1 y 2 nuevamente fueron las menos preferidas sumando juntas un 27,8% con 3 y 2 votos respectivamente. Esto quiere decir que las tutorías fueron un real apoyo para que los estudiantes pudieran practicar y a la vez mejorar su desempeño académico (Fig. IV.1.3.)

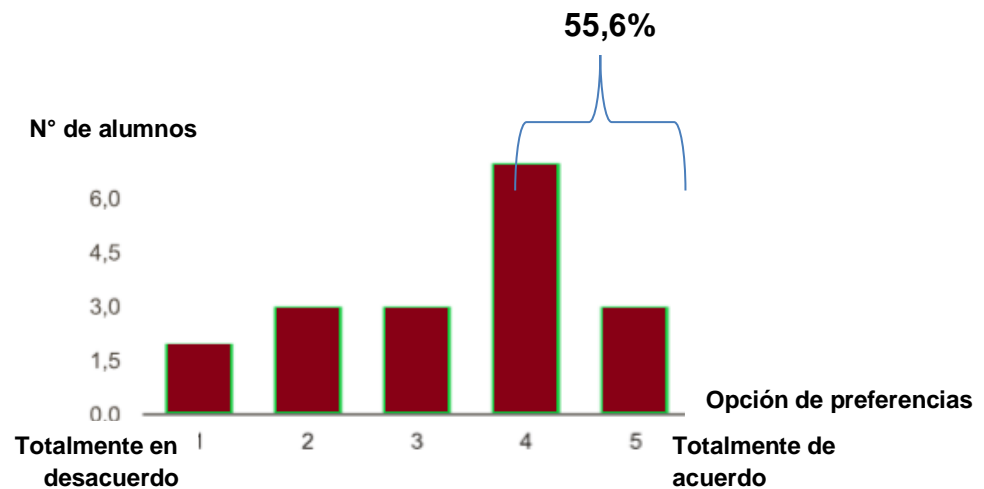


**Fig. IV.1.3. Considero que la tutoría mejoró mi desempeño académico.**

Como se puede observar, los estudiantes no tienen una opinión clara de que si las tutorías fueron de real ayuda para su integración a la universidad. Ahora bien, estas sí fueron realizadas en un ambiente acorde al nivel de inglés de los estudiantes lo que facilitó un mejor desenvolvimiento de los alumnos. Por último, la pregunta número 3 de esta categoría confirma que las tutorías si fueron un apoyo para poder practicar el idioma inglés y a la vez mejorarlo.

La siguiente subcategoría consta de 3 preguntas que hacen mención a la implementación de la tutoría. La primera interrogante busca indagar si las horas semanales de tutorías fue la adecuada respecto a la carga académica de los participantes. Un amplio número de participantes se mostraron a favor de las opciones 4 y 5 llevándose así 7 y 3 votos respectivamente, sumando en total el

55,6% de las preferencias. Así de esta forma se puede suponer que el número de horas semanales fue el adecuado ya que los estudiantes tienen otras asignaturas que les demandan tiempo y de esta forma no se sobrecargó al alumno. Por otro lado, 2 y 3 estudiantes eligieron las primeras dos opciones (27,8% en conjunto) y 2 alumnos se mostraron neutros optando por la opción 3, la cual se llevó un 11,1% de los votos (Fig. IV.1.4.).

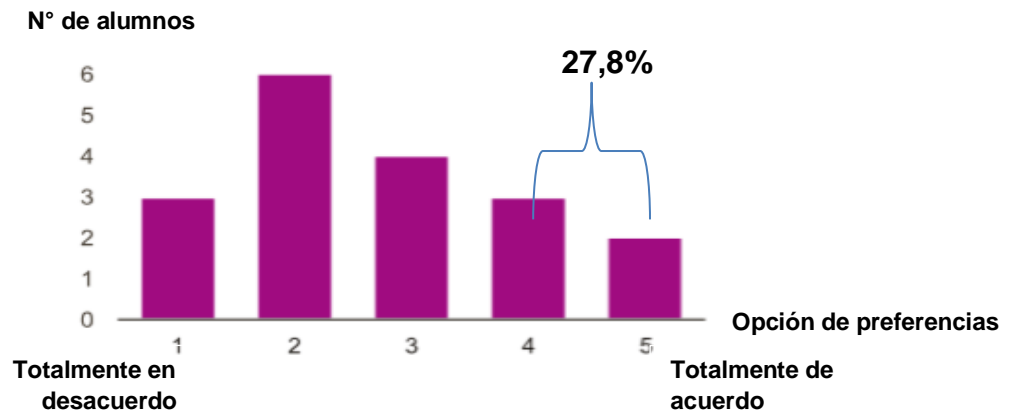


**Fig. IV.1.4. Creo que el número de clases semanales de tutorías fue adecuado con respecto a la carga académica.**

La segunda pregunta fue diseñada para obtener información acerca de las horas semanales de las tutorías y si estas fueron suficientes para cumplir su objetivo. En esta pregunta se produce lo contrario a las interrogantes anteriores,

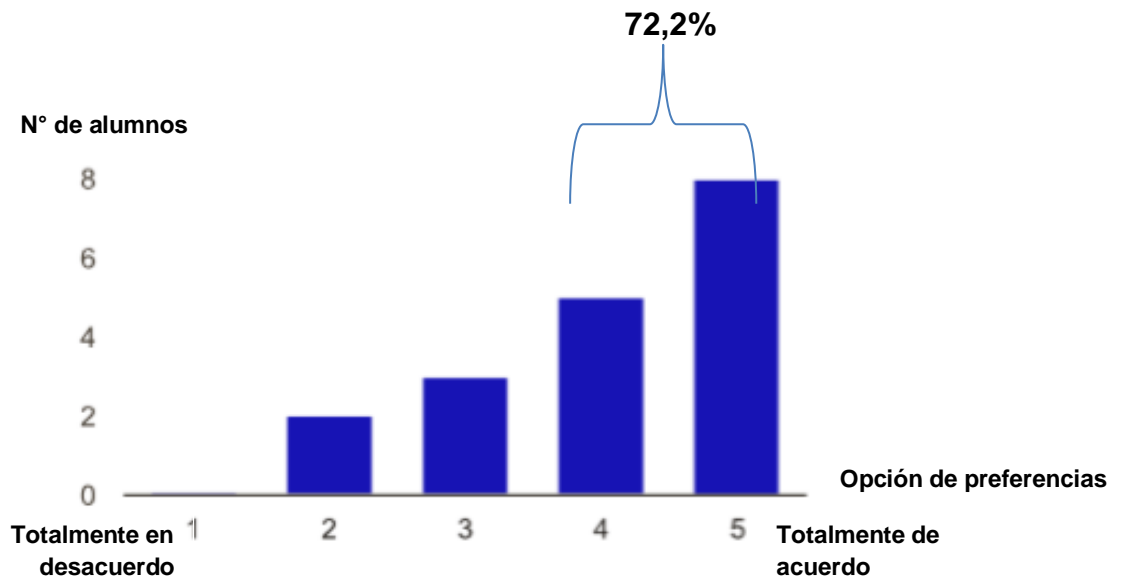
ya que las primeras opciones son las que se llevan la mayor cantidad de votos obteniendo así la opción 1 y 2 el 50% de las preferencias con 3 y 6 votos respectivamente. Esto quiere decir que los alumnos piensan que las clases semanales son las aconsejadas pero las horas por clase no son lo suficiente para lograr resultados.

Por otra parte, 3 alumnos se mostraron sin una opinión clara logrando así el 16,6% de los votos, mientras que las opciones 4 y 5 solo lograron el 27,8% de las preferencias con 3 y 2 votos respectivamente (Fig. IV.1.5.).



**Fig. IV.1.5. Considero que el número de horas semanales de tutorías fue suficiente para cumplir el objetivo de éstas.**

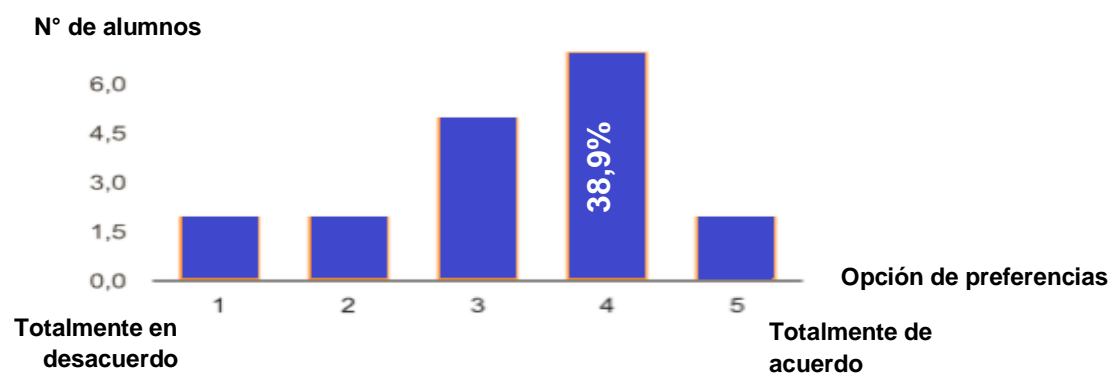
La pregunta final de esta subcategoría hace empeño en dilucidar si la cantidad de alumnos fue la adecuada para el correcto desarrollo de las sesiones de tutoría, en donde las preguntas 4 y 5 se llevaron ampliamente las preferencias con un 72,2% (5 y 8 votos respectivamente). 2 participantes se mostraron neutros a la interrogante (11,1%) y solo 2 prefirieron la segunda opción (11,1%). Por otra parte, ningún participante se mostró totalmente en desacuerdo en que la cantidad de alumnos no fue la adecuada. En esta pregunta es importante destacar que las tutorías se desarrollaban en grupos conformados por los mismos estudiantes, por lo tanto, los resultados arrojan lo positivo que es trabajar con compañeros que poseen cierta cercanía entre sí. (Fig. IV.1.6.).



**Fig. IV.1.6. Creo que la cantidad de alumnos por tutoría fue adecuada para el correcto desarrollo de las sesiones.**

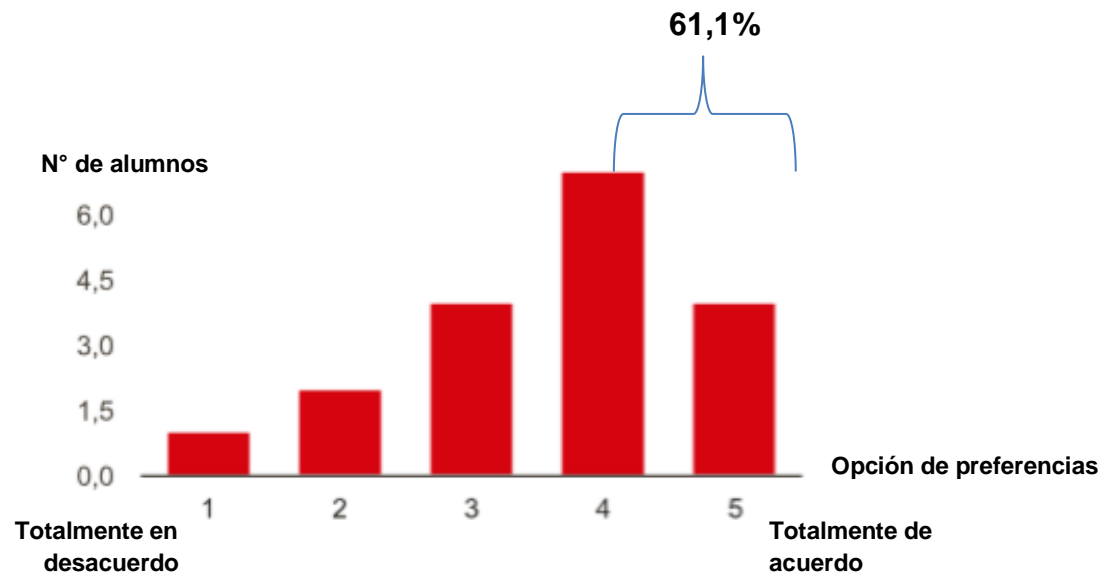
Las 3 preguntas de la subcategoría anterior hacen referencia a la implementación de la tutoría, en donde se pudo observar que el número, tanto de clases semanales como la duración de las mismas, fue el adecuado de acuerdo a la carga académica de los estudiantes. Por otro lado, los alumnos demostraron que las clases semanales fueron las adecuadas pero no la duración de estas, ya que no se pudieron obtener los mejores resultados en tan corto tiempo. Finalmente, uno de los puntos altos de las tutorías fue el número de alumnos por clase, lo que se vio reflejado en su correcto desarrollo.

La tercera subcategoría de esta sección, tutorías en sí, pone énfasis a los objetivos de la tutoría. La primera pregunta hace mención a que si éstas cumplieron con las expectativas de complementar el desarrollo de habilidades incluidas en la carga académica. En esta interrogante un gran número de participantes se decidió por la opción 4 la cual obtuvo un 38,9% de las preferencias con 7 votos. La opción 3 fue la segunda más votada con un 22,2% (4 votos), mientras que todas las otras opciones tuvieron 2 votos cada (11,1% respectivamente) (Fig. IV.1.7.).



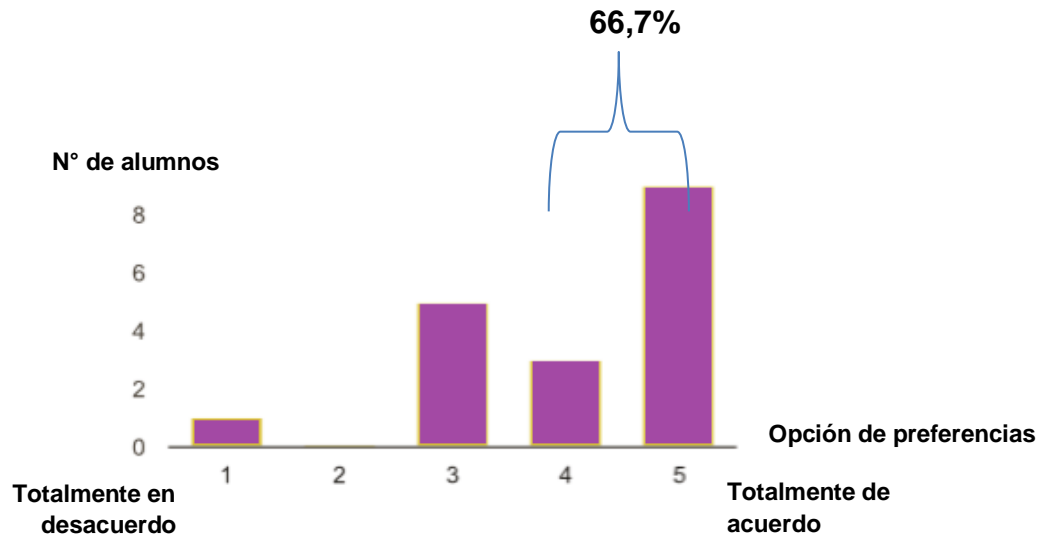
**Fig. IV.1.7. La tutoría cumplió con mis expectativas de complementar el desarrollo de habilidades, para expresarme tanto de forma oral como escrita en el idioma inglés con mi carga académica.**

La segunda pregunta alude a que si la tutoría cumplió con los objetivos mencionados por el profesor a cargo de la asignatura Competencia Comunicativa. Nuevamente las opciones 4 y 5 fueron las más demandadas con un total de 61,1% (11 votos), mientras que 3 participantes se mostraron sin una opinión clara resultando así la opción tres con 3 preferencias (16,6%). Finalmente, solo un participante dijo estar totalmente en desacuerdo con este enunciado (5,6%), y 2 dijeron estar en desacuerdo (11,1%) (Fig. IV.1.8.).



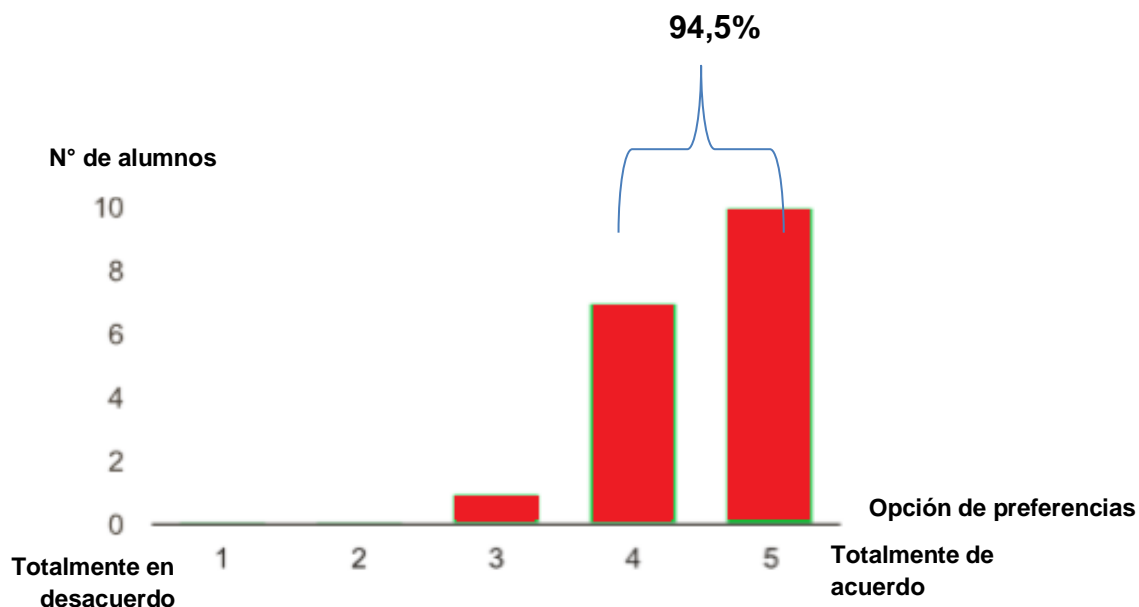
**Fig. IV.1.8. La tutoría cumplió con los objetivos mencionados por el profesor de Competencias Comunicativas.**

En la última categoría el tutor es el que toma el protagonismo con dos preguntas dirigidas especialmente a su rol en las tutorías. La primera hace referencia a que si el tutor asignado tuvo una apropiada disposición con sus alumnos tutores. Las opciones 4 y 5 se llevaron claramente una amplia cantidad de votos con un total de 66,7% de las preferencias (3 y 9 votos respectivamente), mientras que bastantes participantes se mostraron sin una claridad en el punto obteniendo así la opción 3 un 27,8% de las preferencias con 4 votos. Solo un participante se mostró totalmente en desacuerdo (5,6%) y ninguno optó por la segunda alternativa, en desacuerdo (Fig. IV.1.9.).



**Fig. IV.1.9. El tutor en mi clase fue apropiado en términos de disposición con sus alumnos.**

La última pregunta hace referencia al ambiente generado en las tutorías y si el que fueran hechas por alumnos en vez de un profesor facilitó esto. En esta interrogante no hubo dudas y las opciones 4 y 5 se llevaron la casi totalidad de las preferencias con el 94,5% de los votos, lo que quiere decir que los participantes se sentían a gusto en las tutorías no solo por el ambiente generado, sino que también por la eliminación del grado jerárquico entre alumno y profesor. Solo un participante se mostró sin una opinión definida (5,6%) y ninguno se mostró totalmente o en desacuerdo con la interrogante (Fig. IV.1.10.).



**Fig. IV.1.10. Generó un ambiente ameno en las sesiones el hecho que las tutorías fueran hechas por un alumno y no un profesor.**

Esta subcategoría hizo hincapié en los objetivos de las tutorías en donde quedó demostrado, con la primera pregunta, que estas sí cumplieron con las expectativas de los alumnos a la hora de complementar el desarrollo de sus habilidades. Asimismo, la segunda pregunta dejó en manifiesto que las tutorías además cumplieron con los objetivos mencionados por el profesor de la asignatura Competencia Comunicativa. Finalmente, las últimas dos preguntas se refieren al tutor en donde claramente los estudiantes aprobaron la participación de éstos ya que la disposición de ellos y el ambiente generado fue de gran aceptación por parte de los tutorados y de contribución en su desenvolvimiento.

## 2.2. Análisis Cualitativo

Además de los análisis cuantitativos previamente hechos, se realizó un estudio cualitativo para indagar más acerca de las opiniones que tuvieron los alumnos en relación con las tutorías. Este estudio toma en consideración las entrevistas orales realizadas a 6 estudiantes, las cuales serán expuestas a continuación en el análisis que compete a las tutorías en sí y su implementación. Las respuestas fueron divididas en 4 subcategorías; integración del alumno, implementación de la tutoría, objetivos de la tutoría, y rol del tutor, (ver apéndice B)

Cuando se les consultó a los estudiantes en la entrevista semiestructurada acerca de cuáles deberían ser las características de una buena tutoría, (ver apéndice D) fueron variadas las respuestas que se encontraron, siendo la más recurrente; el hecho de que sean didácticas y más dinámicas, ya que los estudiantes lo que buscaban era una instancia distinta a lo que eran las clases “normales”, para así cambiar en la forma de aprender.

“[Deberían ser] Didáctica, tiene que ser didáctico, creativo y crear espacios para la participación según yo.” (Ver apéndice C. E1-A).

“Que sean dinámicas, que sean distintas a lo que son las clases. Porque la primera que tuve yo fueron como clases...” (Ver apéndice C. E5-A).

Otros alumnos argumentaron que la duración de la tutoría no era la adecuada, ya que en solo una hora no se alcanzaba a trabajar de buena manera y de esa forma la enseñanza no era muy efectiva.

“Tiempos adecuados, es que me acuerdo que eran como de una hora, las clases, y eran como súper poco... no alcanzaban a hacer nada según yo, entonces no sé qué tan efectivas [...]” (Ver apéndice C. E3-A).

Además, el contenido también jugó un papel fundamental ya que según los entrevistados muchas veces la tutoría no era acorde a temas de alguna asignatura específica. Los alumnos en este sentido ven a la tutoría como un reforzamiento para así mejorar sus debilidades y tener un mejor rendimiento en otras asignaturas. Sin embargo, es importante mencionar que hubo opiniones contrarias a esta aseveración.

“Las tutorías a veces no tenían mucho que ver con la materia que estábamos pasando en el momento [...]” (Ver apéndice C. E4-A).

“A mí, llegaban y creo que coordinaban como con los profes y ahí veían como lo que estábamos pasando, ponte tú en la mañana veía presente simple y en la tarde con la tutoría presente simple lo mismo.” (Ver apéndice C. E6-A).

Otra de las interrogantes planteadas, fue acerca de la manera en que ellos sentían que las tutorías les habían ayudado, en donde la interacción jugó un papel sumamente importante.

“[Con las tutorías] al menos yo me di cuenta que mientras más clases o más interacción uno tiene, va aprendiendo más.” (Ver apéndice C. E2-D).

Adicionalmente; cuando se les consultó por las fortalezas de las tutorías nuevamente lo didáctico de las clases tomó un papel fundamental, ya que según un alumno, hubo una muy buena participación por parte del resto de los estudiantes, siendo además precisas, lo que ayudó a que se viera solamente el contenido apropiado.

“[Fortalezas] fueron claras y precisas, no muy extendidas.” (Ver apéndice C. E1-D).

Otro aspecto positivo que un alumno expresó fue la buena preparación que tenían los alumnos tutores, y el esfuerzo de ellos por hacer participar a todos los estudiantes.

“Yo creo que si por que se notaba que había preparación, [...] Por parte de los que hacían las tutorías, bien, bacan [...]” (Ver apéndice C. E3-G)

Por otro lado, entre las debilidades que se apreciaron, un alumno estableció que una de las grandes falencias de las tutorías fue que la asistencia no era obligatoria. De este modo muchas veces había poca asistencia por parte de los estudiantes, desaprovechando así las oportunidades que la universidad pone a su disposición para mejorar sus habilidades.

“Debilidades yo creo que... eran grupos muy pequeños, y el hecho de que no fueran obligación [...] no iba nadie. Y en realidad estaban como al lote.” (Ver apéndice C. E3-F).

Otra debilidad demostrada por un alumno fue que las tutorías eran poco extensas en cuanto a clases ya que, según él, éstas no fueron suficientes para cumplir el propósito de las tutorías.

“[Debilidades] es muy poco, cuatro clases o menos, si es que vas porque no es obligación, entonces eso igual es una debilidad. (Ver apéndice C. E1-E).

“[Debería cambiar] Eran una vez a la semana, yo no creo que eso sea suficiente.” (Ver apéndice C. E2-E).

“que dure más tiempo, que dure no sé tres meses y que sea de una hora, o que dure quizás dos horas pero un mes, es que igual puede ser de más tiempo. Por qué igual puedes avanzar más, por qué nosotros como que la tutoría fue como a la mitad del segundo semestre Y unas par de semanas de terminar el semestre como para que suba la nota prácticamente por decirlo así.” (Ver apéndice C. E5-H).

Como quedó demostrado, son variadas las opiniones que tienen los alumnos acerca de las tutorías. Ahora bien, con estos criterios se puede llegar a la conclusión de que las tutorías tienen fortalezas y a la vez debilidades.

**a) Fortalezas:**

Entre las fortalezas se encuentran lo diferente que son las tutorías de las clases a las que los alumnos han estado acostumbrados por años, además del dinamismo de éstas y lo didácticas que pueden llegar a ser, lo que conlleva a que los tutorados puedan desenvolverse de una mejor forma y así obtener la mayor cantidad de beneficios de esta actividad.

**b) Debilidades:**

Por otro lado, entre las debilidades surgen el poco número de las sesiones, así también como la duración de las mismas, lo que repercute en que no se obtengan los resultados esperados con esta actividad.

**Objetivo Especifico 2**

*“Analizar el impacto de las tutorías en relación a las competencias comunicativas de los estudiantes novatos que estudiaban inglés en las generaciones 2014 y 2015.”*

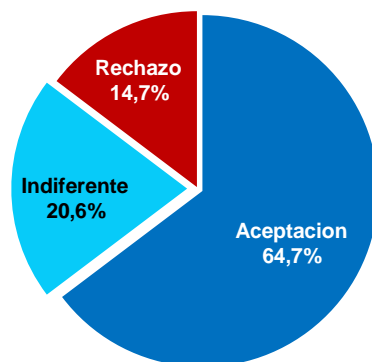
**2.2.1. Análisis cuantitativo.**

Para realizar este análisis cuantitativo, se tomarán en cuenta los datos entregados por los participantes en la escala de valoración online, específicamente en la sección número 2 (referirse a apéndice B), relacionada con las competencias comunicativas reforzadas por las tutorías como IM

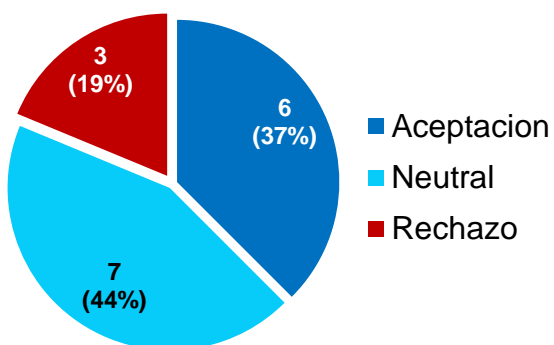
dirigidas a estudiantes novatos de las generaciones 2014 y 2015 de la carrera de PEM inglés (Pedagogía en Educación Media en inglés) de la UCSC. Esta sección es la más extensa del cuestionario; y las preguntas están relacionadas con los cinco tipos de competencias comunicativas (*competencias gramatical, sociolingüística, estratégica, discursiva y sociocultural*) descritas por Canale & Swain (1980), Canale (1983) y Van Ek (1984). Este sector del cuestionario fue diseñado para dividir cada una de las competencias entre 2 a 3 preguntas, permitiendo a los estudiantes responder positiva, neutral o negativamente a cada una de estas. Esto dificulta el conteo de alumnos por respuesta. Sin embargo, para llevar a cabo el análisis, se realizará una sumatoria simple de las contestaciones dependiendo de su encuadramiento (positivas, indiferentes o negativas) y año de ingreso de los estudiantes.

**Competencia gramatical:** las primeras dos preguntas del cuestionario están relacionadas con esta competencia, resultando con un 64.7% (Fig. IV.2.1.) de aceptación de parte de los estudiantes (22 de un total de 34 respuestas entre ambos cursos, fluctuando en los números 4 y 5) frente a las tutorías como herramienta para mejorar aspectos de exactitud de la oración, siendo estos: conocimiento de la lengua, estructuras gramaticales, fonética y léxico al momento de producir enunciados en el idioma inglés. Un 14,7% (Fig. IV.2.1.) del total de los estudiantes, cree que las tutorías no son de ayuda al momento de desarrollar los aspectos envueltos dentro de las competencias

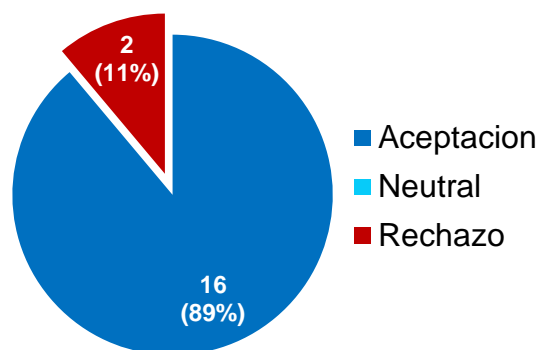
gramaticales. El resto de los estudiantes, correspondientes al 20,6% de ellos (Fig. IV.2.1.), se consideran sin opinión o indiferentes a la actuación de las tutorías con respecto a la nombrada competencia. En la competencia gramatical existe una notoria diferencia en relación con las respuestas de los estudiantes según su año de ingreso a la universidad. Los alumnos de la generación 2014 (8 estudiantes) expresaron con un 44% (Fig. IV.2.2.), no tener una opinión clara en cuanto a las tutorías como herramienta de ayuda para el desarrollo de las competencias gramaticales anteriormente mencionadas. Así mismo, expresan con un 37% (Fig. IV.2.2.) el nivel de aceptación de las tutorías con el mismo propósito. Por otro lado, los alumnos de la generación 2015 (9 estudiantes) demostraron estar de acuerdo con tutorías como herramienta de mejora a las competencias gramaticales con un alza en las respuestas de un 89% (Fig. IV.2.3.), un porcentaje considerable en contraposición con el 11% (Fig. IV.2.3.) referido al nivel de rechazo de las competencias gramaticales, uno de los elementos que las tutorías como IM intentaban mejorar.



**Fig. IV.2.1. Respuestas  
Comp. Gramatical total**



**Fig. IV.2.2. Comp. Gramatical  
alumnos 2014**

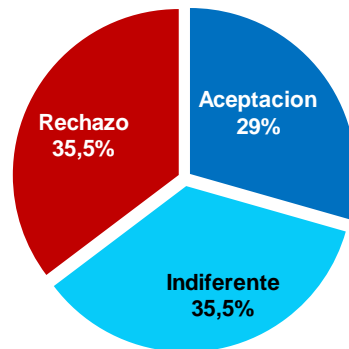


**Fig. IV.2.3. Comp. Gramatical  
alumnos 2015**

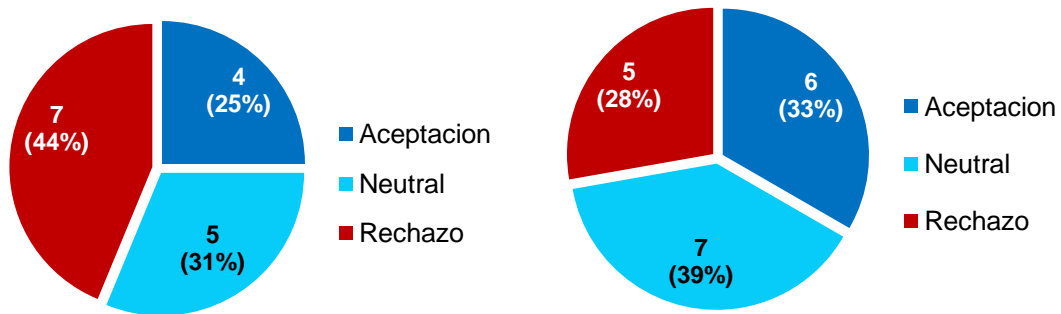
**Competencia sociolingüística:** Las preguntas 3 y 4 están relacionadas con esta competencia; estas dieron como resultado un 29% (Fig. IV.2.4.) de aceptación (10 de un total de 34 respuestas entre ambos cursos, fluctuando en los números 4 y 5) en relación con las tutorías como herramienta de ayuda al momento de establecer eficazmente una conexión con el interlocutor, además

de entender y/o producir los enunciados lingüísticamente correctos dentro de un contexto discursivo específico; en este caso factores como entonación, acento y proximidad (contacto visual) con el oyente, así mismo la producción y comprensión de mensajes extralingüísticos como sarcasmos o ironías concernidos a diversos contextos comunicativos. Un 35,5% (Fig. IV.2.4.) del total de los estudiantes considera que las tutorías no fueron un factor influyente en el mejoramiento de aspectos relacionados con las competencias sociolingüísticas anteriormente descritas. Igualmente, un 35,5% (Fig. IV.2.4.), porcentaje correspondiente al resto de los estudiantes, se considera indiferente o sin opinión relacionada con la influencia de las tutorías sobre este tipo de competencia. En este caso, la diferencia entre las dos generaciones no es muy notoria, resultando así, los estudiantes de la generación 2014 con una mayor tendencia de 44% (Fig. IV.2.5.) demuestran rechazar la tutoría como agente influyente en este tipo de competencias; así mismo, demuestran con un 31% (Fig. IV.2.5.), su postura neutral con respecto al mismo tema. Contrariamente, sus compañeros de la generación 2015, demostraron con un 39% (Fig. IV.2.6.), no tener apreciaciones claras con respecto a la mencionada competencia; de la misma manera, hay un 33% y un 28% (Fig. IV.2.6.) de respuestas que representan la aceptación y rechazo (correspondientemente) de las tutorías como potenciador de esta competencia. En relación a estos datos, se hace difícil vislumbrar algún tipo de tendencia, ya que el porcentaje de estas es

relativamente similar en todos los casos; no obstante, es posible identificar una superioridad numérica a favor del rechazo hacia esta IM como agente de impacto en las competencias sociolingüísticas.



**Fig. IV.2.4. Respuestas Comp. Sociolingüística total**

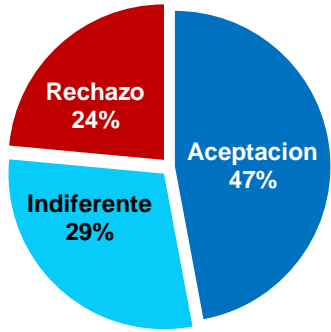


**Fig. IV.2.5. Comp. Sociolingüística alumnos 2014**

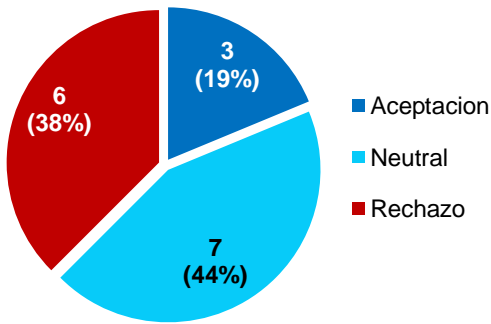
**Fig. IV.2.6. Comp. Sociolingüística alumnos 2015**

**Competencia discursiva:** esta competencia está representada en el cuestionario por las preguntas 5 y 6. Estas interrogantes están referidas a la manera en que las tutorías afectan la manera en como el interlocutor puede desenvolverse de manera eficaz en la creación y comprensión de unidades comunicacionales, basado en la coherencia y cohesión, entendiéndose coherencia como enunciados relacionados con un tema en común y cohesión como elementos sintácticos que hacen posible la correcta relación estructural dentro de un texto. Tomando en cuenta la respuesta de los estudiantes, la mayor inclinación con un 47% (Fig. IV.2.7.) de estas, concierne con la aceptación de las tutorías como instancia de mejoramiento para esta competencia. Un 29% (Fig. IV.2.7.) de los estudiantes está relacionado con la neutralidad de las respuestas en cuanto a sus preferencias relacionadas con estas tutorías y su efecto en las competencias discursivas. Finalmente, el rechazo a las tutorías como instrumento ligado al mejoramiento de este tipo de competencia es de un 24% (Fig. IV.2.7.). Al tomar en cuenta la opinión del espectro de estudiantes dividido por generaciones de ingreso a la universidad, se puede identificar que el 47% (Fig. IV.2.8.) de estos, pertenecientes a la generación 2014 se consideran sin opinión clara con respecto al mejoramiento de este tipo de competencia por parte de las tutorías. Así mismo, un 38% de estos estudiantes creen que las tutorías no fueron influyentes en el desarrollo de las competencias discursivas. Por otra parte y en contra posición con su

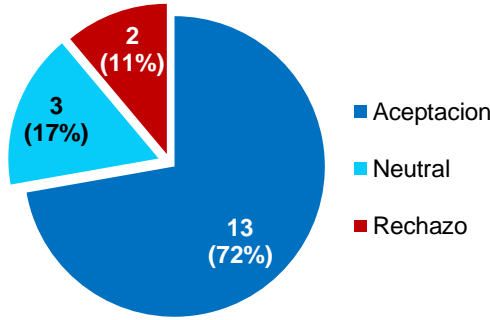
pares de la generación anterior, un 72% (Fig. IV.2.9.) de los alumnos de la generación 2015 consideran que las tutorías si fueron de ayuda en el mejoramiento y desarrollo de estas competencias, siendo esto una mayoría en frente de un 11% de rechazo y un 17% (Fig. IV.2.9.) de respuestas neutrales.



**Fig. IV.2.7. Respuestas Comp. Discursiva total**

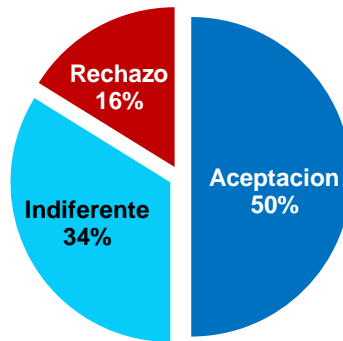


**Fig. IV.2.8. Comp. Discursiva alumnos 2014**

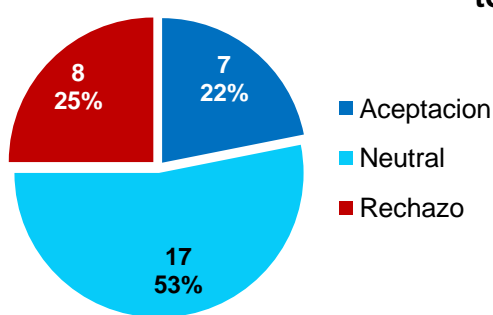


**Fig. IV.2.9. Comp. Discursiva alumnos 2015**

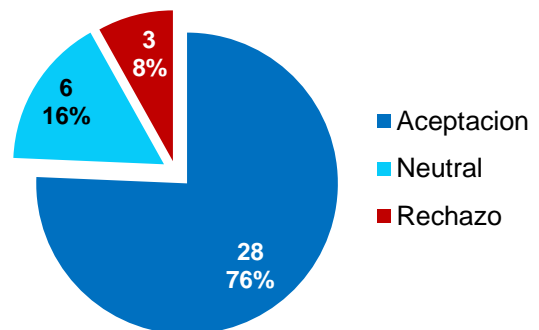
**Competencia estratégicas:** estas están representadas en el cuestionario por las preguntas 7, 8, 9 y 10 estando estas relacionadas con los recursos verbales y no verbales utilizados por el interlocutor con el fin de compensar problemas de destreza en CC. Las preguntas 7, 8 y 9 están directamente relacionadas con el parafraseo, uso de palabras conocidas y frases pre-armadas; por el contrario, la pregunta 10 está atañida a recursos no verbales referidos a la competencia sociolingüística (estatus social). De esta manera, un 50% (Fig. IV.2.10.) de los alumnos respondió positivamente a la influencia de las tutorías sobre estas competencias, un porcentaje que supera con creces a los demás, siendo estos un 34% de respuestas indiferentes y un restante 16% de rechazo (Fig. IV.2.10.). En cuanto al año de ingreso a la universidad, los alumnos de la generación 2014 demuestran con un 53% (Fig. IV.2.11.) no tener una opinión clara en relación a esta competencia; en contraposición, los alumnos de la generación 2015 manifiestan con un 76% (Fig. IV.2.12.) estar de acuerdo en la aceptación de las tutorías como herramienta de ayuda para este tipo de competencia. A partir de estos datos, es posible distinguir una tendencia relativamente marcada en cuanto a la aceptación de las tutorías como instrumento útil para el mejoramiento de las competencias estratégicas.



**Fig. IV.2.10. Comp. Estratégica total**



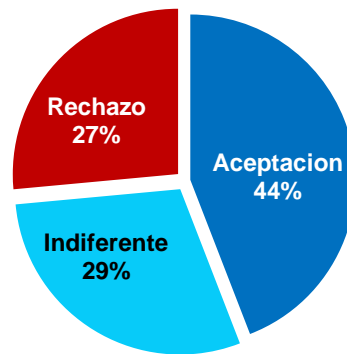
**Fig. IV.2.11. Comp. Estratégica alumnos 2014**



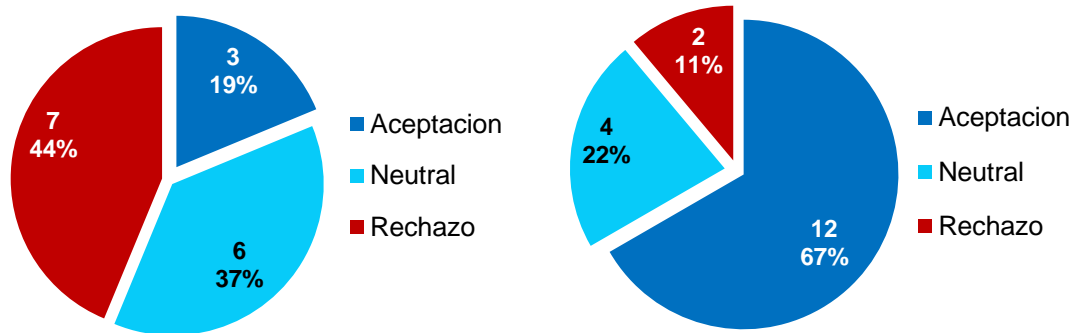
**Fig. IV.2.12. Comp. Estratégica alumnos 2015**

**Competencia sociocultural:** estas están representadas en el cuestionario por las preguntas 11 y 12, las cuales están basadas según el modelo de competencias comunicativas de Canale & Swain (1980), Canale (1983) y Van Ek (1984) provisto en marco metodológico (Capítulo II, Pp. 27) de este proyecto de investigación. La competencia sociocultural se refiere a la

capacidad de las personas para utilizar la lengua, relacionando el acontecimiento lingüístico-comunicativo con un grupo social, la manera en que el acto comunicativo es entendido y producido de manera adecuada y las funciones comunicativas, las cuales deben ser apropiadas al contexto sociocultural y normas de interacción. Es así como un 44% (Fig. IV.2.13.) de los estudiantes demuestra, de acuerdo a sus respuestas, aceptar el desarrollo de este tipo de competencia por las tutorías; esta proporción se contrasta con los porcentajes de indiferencia y rechazo (29% y 27% en Fig. IV.2.13.), cantidades divididas en porciones similares. La generación del 2014, rechaza de mayor manera la tutoría (44% Fig. IV.2.14.) el mejoramiento de las competencias socioculturales en cuanto a las tutorías; así mismo, con un 37% (Fig. IV.2.14.) se demuestran indiferentes o sin opinión frente a este mismo aspecto sobre las tutorías. La generación 2015, indica con un 67% (Fig. IV.2.15.) que este tipo de competencias si es potenciado por las tutorías, dejando solo un 11% (Fig. IV.2.15.) de rechazo y un 22% (Fig. IV.2.15.) de indiferencia o no claridad en su respuestas.



**Fig. IV.2.13. Comp. Sociocultural total**

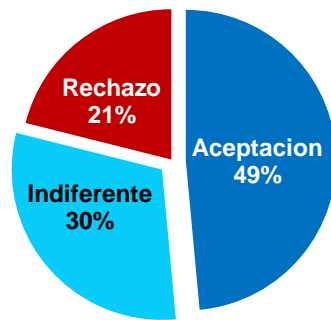


**Fig. IV.2.14. Comp. Sociocultural alumnos 2014**

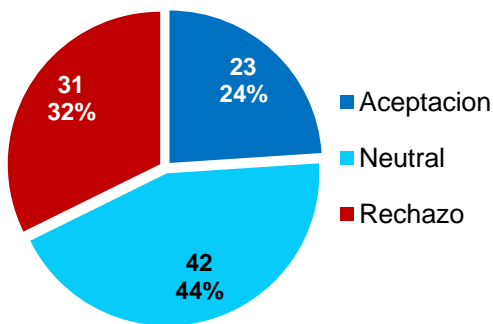
**Fig. IV.2.15. Comp. Sociocultural alumnos 2015**

Finalmente, en la totalidad de esta sección, es posible apreciar con 99 del total de 204 respuestas, un 49% (Fig. IV.2.16.) de aceptación de las tutorías como herramienta de mejoramiento para las CC en general. Al intentar analizar el mismo aspecto por año de ingreso a la universidad, podemos dar cuenta que los alumnos de la generación 2015 están en lo general, mucho más de acuerdo con un 70% (Fig. IV.2.18.) en el mejoramiento de las CC por parte de las tutorías

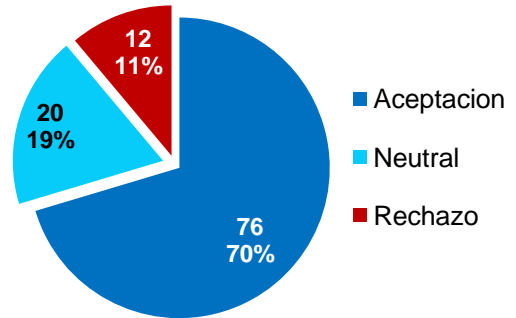
que sus pares de la generación 2014, los cuales consideran en general con un 44% (Fig. IV.2.17.) no tener opinión clara con respecto a este mismo tema, un 32% de total rechazo y solo un 24% de aceptación (Fig. IV.2.17.).



**Fig. IV.2.16. Comp. Comunicativas total**



**Fig. IV.2.17. Comp. Comunicativas 2014**



**Fig. IV.2.18. Comp. Comunicativas 2015**

### **2.2.2. Análisis cualitativo**

Para completar todos los aspectos del paradigma de investigación mixta es de real importancia agregar análisis cualitativos a los cuantitativos ya ejecutados. En este segmento se realizará un análisis cualitativo de las respuestas relacionadas con las CC, las cuales fueron extraídas de las entrevistas efectuadas por los investigadores a seis estudiantes de la carrera de pedagogía en inglés de la UCSC de las generaciones 2014 y 2015, posteriormente fueron codificadas y divididas en subsecciones (competencias gramaticales, en rojo; sociolingüística/socioculturales, en verde y competencia discursiva, en azul) con el fin de tener una visión holística de respuestas sin perder datos importantes.

Es importante agregar que dado a la naturaleza de ésta IM (personas con similar comunidad de habla), se considerará que la competencia sociocultural está presente en todo momento y por tanto fue acoplada a la competencia socio-lingüística por su carácter social. Es posible apreciar que todas las CC son desarrolladas en diferente medida por las tutorías; sin embargo, y según la opinión de los estudiantes, algunas de estas fueron identificadas como mejor desarrolladas. Es el caso de la competencia gramatical, donde un alumno expresó tener un cambio mental al momento de plasmar enunciados en inglés de manera oral, dejando de utilizar la estructura gramatical de la lengua materna y utilizando la del idioma extranjero inglés, lo

que puede ser atribuido a la confianza que éste adquiere al conocer estas estructuras, utilizándolas con propiedad; a continuación evidencia de ello.

“No a mí, lo que me pasó fue que yo españolizaba mucho, era como el translate, entonces con la tutoría empecé a mejorar la fluidez y ahora la estructura es como el inglés, no es como en español, trasladar al tiro como al inglés, como directo”. (Ver apéndice C.E6-K)

“[...] empiezo a chequear si la frase esté correcta y después la digo.” (Ver apéndice C.E2-M)

“intentaba pensar bien bien lo que iba decir y después lo decía”  
(ver apéndice C.E5-K)

Así mismo, un alumno atribuyó a las tutorías en dos ocasiones distintas el mejoramiento de conceptos nuevos (vocabulario), función de estos y estructuras gramaticales en la segunda lengua al momento de hablar.

“Las tutorías] pero si pueden ayudarte a conocer ciertos conceptos que uno no conoce, ciertas palabras, ciertas funciones, cosas puntuales y superficiales que son útiles” (ver apéndice C.E1-K)

“[Ayuda de la tutoría] yo creo que sobre todo en vocabulario” (ver apéndice C.E1-N)

Los estudiantes destacan el mejoramiento de las competencias sociolingüísticas y socioculturales como consecuencia de la asistencia a

tutorías. En este, el concepto que se repite en varias respuestas de los estudiantes es el de “interactuar”, el cual es utilizado para expresar su aprobación a las tutorías como herramienta metodológica, la cual ayudó de manera importante al desarrollo de esta competencia. El comunicarse, interactuar, trabajar en equipo y empatizar con sus compañeros fue un aspecto que los alumnos “rescatan” y encuentran “entrete”. A continuación evidencia de lo dicho:

“Eran grupos de 3 o 4 personas no más que eso, entonces como que tú estabas obligado a interactuar con tus compañeros. Eso es como lo que yo rescato” (Ver apéndice C.E4-K)

Así mismo, una de las respuestas de un estudiante estaba relacionada con la interacción y trabajo en equipo; sin embargo, está encasillada en el subsector de “tutorías”.

“[Con las tutorías] al menos yo me di cuenta que mientras más clases o más interacción uno tiene, va aprendiendo más “(Ver apéndice C.E2-D)

Una pregunta realizada en la entrevista estaba dirigida a las técnicas o estrategias utilizadas por los estudiantes para poder entender o ser entendidos de mejor manera en el idioma extranjero. La mayoría de los alumnos expresó que utilizaban frases pre-fabricadas para suplir algún tipo de deficiencia en su discurso. Es preciso tomar en cuenta que la respuesta de los alumnos dirigida a las competencias estratégicas utilizadas como el parafraseo, no es una

característica atribuida a las tutorías como instancia cultivadora de esta estrategia en particular.

[...] hay ciertas frases que uno se sabe de memoria, porque los profes lo repiten mucho, porque tus compañeros lo repiten mucho, tú sabes ah! Esto está bien, en este contexto está bien, la puedes tirar.” (Ver apéndice C.E1-N)

[Tener frases preparadas] lo que hago para ser mejor entendida, reformular mis pensamientos, buscar otras maneras de decirlo. (Ver apéndice C.E1-M)

Adicionalmente, es posible darse cuenta a partir de una respuesta de un estudiante, que los mismos están totalmente conscientes de la manera en que aprenden de mejor manera, siendo esto una muestra fidedigna de la utilización del desarrollo de esta competencia.

“yo soy la parte de las personas que aprende con cosas visuales asi que eso” (Ver apéndice C.E2-K)

Asimismo, existieron algunos alumnos que a partir de sus respuestas se pueden identificar claramente 2 tipos de competencias fusionadas. En uno de los casos, el estudiante utiliza la estrategia de preparar mentalmente la estructura gramatical de una oración antes de decirla; combinando así las dos tipos de competencias (gramatical y estratégica).

“Si sé que me van a preguntar, estoy tratando de formar o tener una oración preparada antes de que me pregunten” (Ver apéndice C.E2-L)

De la misma manera, otro estudiante practica la estrategia de utilizar sinónimos con el fin de poder expresarse de mejor manera combinando así la competencia gramatical y estratégica.

“El vocabulario, aprenderte no solo el significado que tiene, sino también por ejemplo un sinónimo. Como un verbo buscas uno que tenga un significado parecido [...]” (Ver apéndice C.E3-K)

Por otra parte, un estudiante expresó que dentro de las tutorías, los tutorados socializaban sus errores con sus pares, enseñando o instruyendo a los más débiles según sus errores, encontrando esta práctica “entrete”.

“Teníamos que ver como las fallas en el otro. Y teníamos que conversarlas, como enseñarle a los que se habían equivocado en los ítems, [...]. Igual es como entrete eso...” (Ver apéndice C. E6-L)

Finalmente, e independiente al tipo de competencia comunicativa, fue posible identificar en la totalidad de los alumnos entrevistados una falta de información teórica y técnica en relación a las CC, donde estos expresan no saber que son las CC de manera explícita; por el contrario, tienden a creer que las CC están relacionadas con las habilidades comunicativas o la propia asignatura de “Competencia comunicativa”.

“[Que son las CC] Yo creo que podría estar relacionada a lo que es speaking, writing listening y Reading, a las habilidades, eso.” (Ver apéndice C.E3-L)

“[Que son las CC] Yo creo que no nos han pasado eso, ni siquiera en el ramo de competencias. Como que sabemos que existe un ramo llamado así pero no sabemos a qué se refiere.” (Ver apéndice C.E5-M)

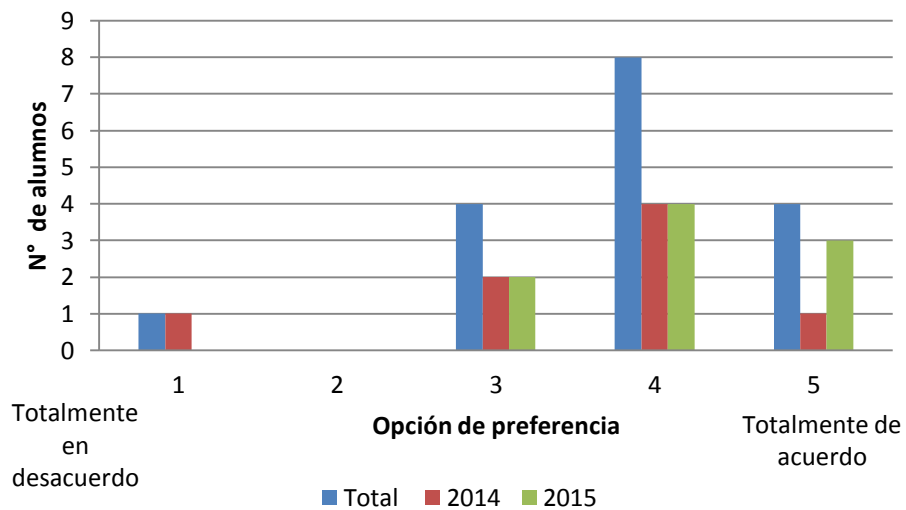
### **2.3. Objetivo Especifico 3**

“Develar el impacto de las tutorías para con factores afectivos y psicológicos que pudieran perturbar a los estudiantes cuando producen oralmente una segunda lengua”

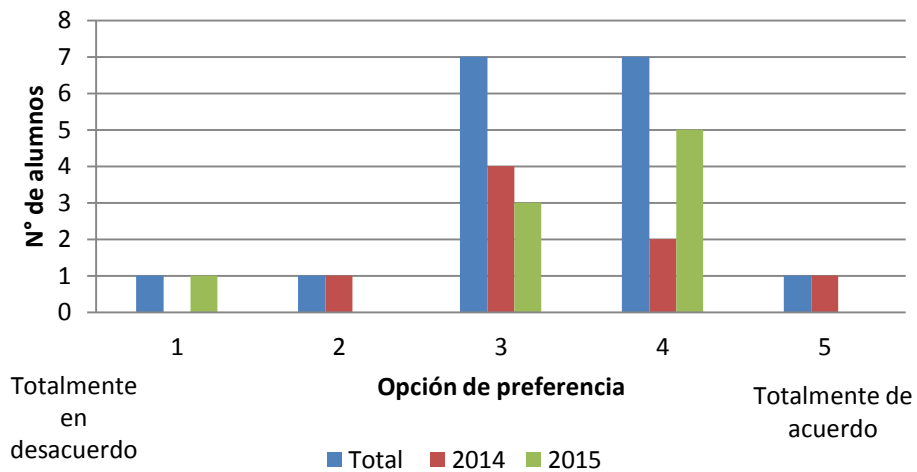
#### **2.3.1. Análisis cuantitativo.**

Guiándose en el desarrollo del objetivo específico 3 y según la información recopilada en la sección 1 del cuestionario hecho en línea, es posible identificar algunos hechos relacionados con la influencia afectiva y emocional que tienen las tutorías sobre los alumnos. En primer lugar, es posible reconocer que cerca del 70,6 % de los estudiantes (12 estudiantes), cree que la tutoría le sirvió para darse cuenta de que adquirir una segunda lengua es una tarea cognitiva

compleja y donde cometer errores es absolutamente factible, aceptable y útil al momento de aprender, aquí, 5 estudiantes corresponden al año 2014 y 7 al año 2015 (Fig. IV.3.1.). El estudiante (Ñ según seguimiento por colores en el apéndice “A”) que no opinó lo mismo que el resto dentro de la pregunta número 6 (Fig. IV.3.1.), estableció estar de acuerdo (opción 4) que la tutoría solamente le ayudó en cuanto a perder el miedo a cometer errores y ante las posibles burlas de sus pares, esto durante el primer semestre del año 2014 (Fig. IV.3.2.). El resto de estudiantes (4 alumnos) se declaró sin una opinión clara sobre la respuesta apropiada a sus preferencias, siendo 2 alumnos del año 2014 y 2 del año 2015 correspondientemente (Fig. IV.3.1).



**Fig. IV.3.1. Las tutorías han ayudado a darme cuenta de que aprender una lengua es una actividad cognitivamente compleja, por lo tanto equivocarse es parte del proceso.**

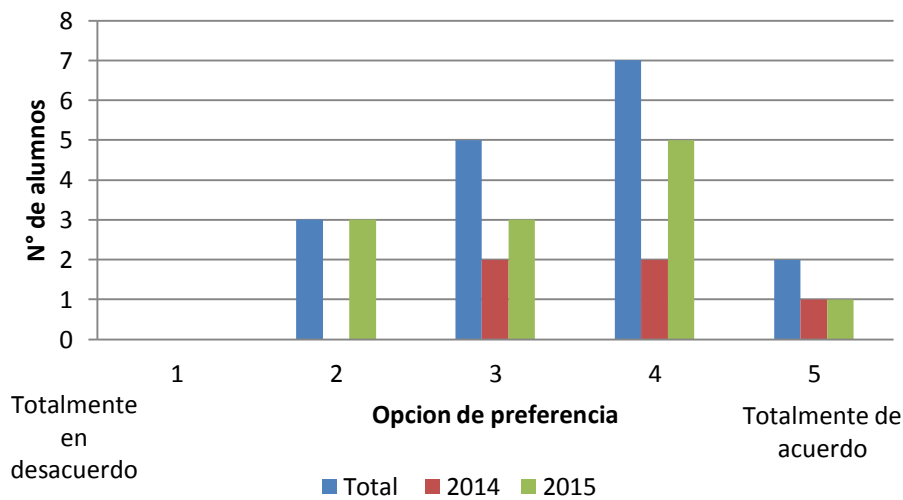


**Fig. IV.3.2. Las tutorías han ayudado a que cuando me expreso oralmente en inglés ya no sienta miedo de que el resto me evalúe negativamente o se burle.**

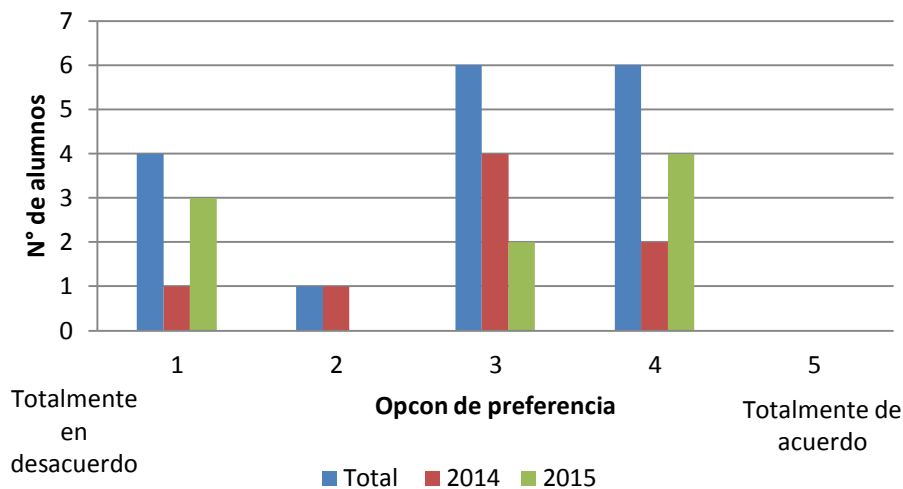
Por otro lado, de acuerdo a las opiniones de los estudiantes, se estableció que el 53% de los alumnos (9 estudiantes), 6 provenientes del año 2015 y 3 del año 2014 afirman estar de acuerdo en que las tutorías les ayudaron en cuanto a disminuir gradualmente la curva del olvido con respecto al vocabulario y a ciertas estructuras gramaticales, lo que puede hacer presumir que la desconcentración y posterior ansiedad se ven reducidas cuando los pupilos participan en la tutoría, 5 estudiantes (3 del año 2015 y 2 del 2014) declaran no tener una opinión clara sobre la incidencia de las tutorías sobre la memoria. El resto, compuesto de 3 alumnos del año 2015 está en desacuerdo

sobre la ayuda prestada por las tutorías en cuanto a no olvidar vocabulario o estructuras gramaticales, existiendo una mayoría en torno a la decisión de optar por la opinión más positiva (Fig. IV.3.3.).

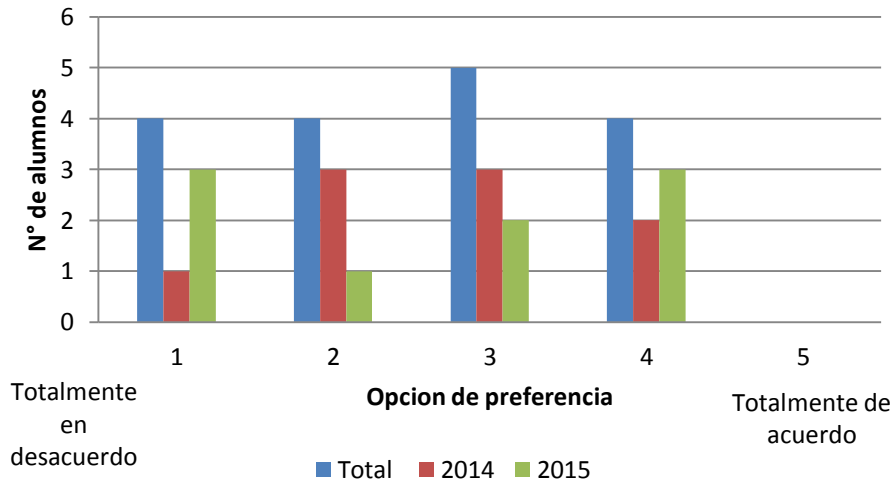
En cuanto a factores físicos relacionados con la ansiedad y tensión al momento de hablar en público, existe un número de 6 estudiantes (35,3%), 4 del 2014 y 2 del 2015 que dice no tener una opinión clara sobre la incidencia de las tutorías en cuanto a la disminución de la risa nerviosa, disminución y temblor en la voz, por la participación en las tutorías (Fig. IV.3.4.), por otro lado, es relevante mencionar que existe un número igual de 6 alumnos (35,3%), 4 alumnos del año 2015 y 2 del año 2014 que piensa que las tutorías les han ayudado a disminuir los factores físicos mencionados anteriormente, existiendo una hegemonía de las opiniones positivas (6 estudiantes en opción 4) sobre las negativas (5 estudiantes que eligieron opciones 1 y 2 respectivamente) (Fig. IV.3.4.).



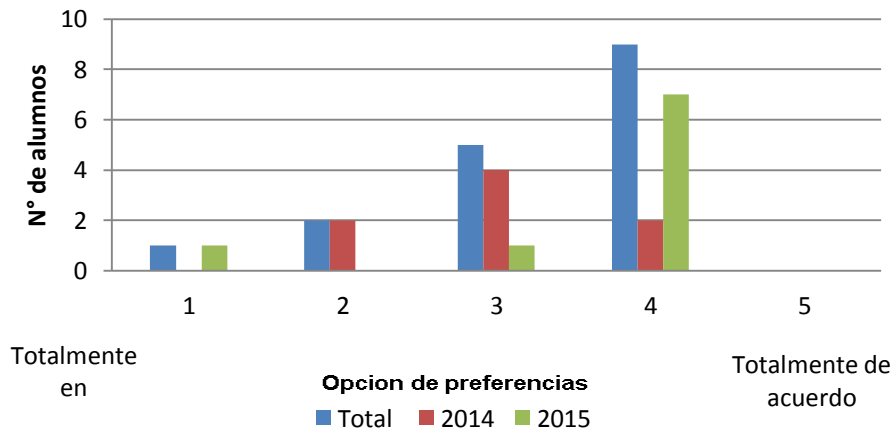
**Fig. IV.3.3. Las tutorías han ayudado a que cuando me expreso oralmente en inglés ya no tienda a olvidar vocabulario y estructuras gramaticales, por lo tanto no sufra desconcentración**



**Fig. IV.3.4. Las tutorías han ayudado a disminuir factores como el ponerme tenso cuando hablo en público, mostrar una risa nerviosa, sufrir de temblores y/o disminución en la voz**



**Fig. IV.3.5. Las tutorías han ayudado a disminuir factores físicos como ponerme rojo, resequedad de boca, transpiración y/o aumento de mi respiración.**



**Fig. IV.3.6. Las tutorías han ayudado a que cuando me expreso oralmente en inglés ya no sienta miedo a cometer errores.**

Es relevante agregar que utilizando la observación a la opinión neutral, se puede observar un número de estudiantes (5 alumnos) que no cree tener opinión clara acerca de la utilidad que tienen las tutorías para con la disminución de otros factores físicos distintos pero relacionados igualmente con la ansiedad (rubor facial, resequedad de boca, transpiración y o aumento de la respiración), 5 alumnos (3 del año 2014 y 2 al año 2015) correspondientes a un 29,4% del total (Fig. IV.3.5.). Adicionalmente, es relevante señalar que el número de alumnos (4 estudiantes) que opina estar de acuerdo con la ayuda de las tutorías en torno a los factores físicos mencionados, son superados por los 8 alumnos restantes (57,2%) que opinan totalmente lo contrario, seleccionando las opciones 1 y 2 respectivamente, remarcando la opinión negativa de los estudiantes sobre la disminución de los factores físicos a través de las tutorías (Fig. IV.3.5.).

Por último, es importante mencionar que a grandes rasgos, las tutorías tienden a ser vistas como un elemento de refuerzo positivo con respecto a disminuir el miedo a cometer errores al producir oralmente una segunda lengua, ya que un 52,9%, correspondiente a 9 estudiantes (7 del año 2015 y 2 del año 2014) estableció a través de la opción 4 que luego de participar en clases con tutores, el miedo de hablar en inglés frente a sus compañeros se redujo favorablemente, en contraste a los 3 alumnos, 2 provenientes del año 2014 y 1

al año 2015 (17,7%) que opinaron lo contrario, eligiendo las opciones 1 y 2 respectivamente.

### **2.3.2. Análisis cualitativo**

Como parte de la investigación mixta y complemento a la pesquisa cuantitativa, la siguiente observación cualitativa incluye el análisis discursivo de las entrevistas a los alumnos que recibieron tutorías en los años establecidos, en contraste con los resultados obtenidos en la prueba de expresión oral al momento de ingresar a la carrera, donde los resultados arrojaron que 68 alumnos de un total de 121 (56,2%) no cumplen con el nivel requerido (B1) al momento de su ingreso, ver apéndice H. Para llevar a cabo este análisis, se aislaron las respuestas relacionadas con los factores de ansiedad, teniendo las opiniones de los 6 alumnos entrevistados con respecto a esta área. Estas respuestas fueron extraídas de la tabla de codificación, en la categoría de factores afectivos donde se asignó un color distinto a cada sub categoría, figurando: La ansiedad frente a un profesor en color verde, el miedo a pronunciar mal en un color marrón, a la ansiedad evidenciada en factores físicos se le asignó el color amarillo, el miedo o vergüenza de hablar inglés en público se muestra en color naranja y las posibles burlas en contra de la mala producción oral del inglés están establecidas en color azul. En primer lugar; es importante mencionar que el total de los alumnos aceptó haber sentido algún

tipo de ansiedad o incomodidad cuando se comunicaba de forma oral en inglés, esta ansiedad se ligó en gran parte a la pronunciación de palabras, a continuación se citarán tres ejemplos de esto.

“E3: Yo creo que no es miedo, es como vergüenza [...] uno como que se siente tonto por no saber o por pronunciarlo mal, se pone rojo o se pone más nervioso”. (Ver apéndice C.E3-Ñ).

“E5: [...] el típico miedo cuando hablas en inglés. Siempre hay un poco de miedo, creo que era como eso”. (Ver apéndice C.E5-Ñ).

“E2: [...], Formar una oración, Incluso responder algo, uno siempre trata de no equivocarse, [...]”. (Ver apéndice C.E2-P).

Por otro lado, es relevante establecer que la ansiedad al producir enunciados en inglés, puede ser reflejada no sólo en factores afectivos, sino que además en constituyentes físicos, como el enrojecimiento, un silencio incómodo y prolongado, temblor, mareos, etc. A continuación se darán a conocer dos ejemplos de esto.

“E2: Me quedo callada, a mí me pasa eso o digo no sé [...]”. (Ver apéndice C.E2-R)

“E1: [...], me ponían siempre contra la pared porque sabían que me costaba entonces yo estaba todo el rato mal, temblando, era algo súper físico, me dolía la cabeza porque trataba de entender, de pensar, de saber qué decir,

como lo hago, que dijo, repítame las instrucciones, entonces era un proceso de estrés total, [...]”. (Ver apéndice C.E1-Q).

En cuanto a posibles burlas o bullying, sólo un alumno asintió en la posibilidad de que podría existir, sin embargo no aceptó el hecho de que sucediera, dos alumnos establecieron no haber sentido algún tipo de ansiedad por posibles burlas, ya que existía un ambiente grato o una indiferencia a posibles burlas, el resto de entrevistados (3 alumnos) no tuvo una opinión clara sobre esto. A continuación, se ejemplificarán los dos casos que negaron la existencia de ansiedad por posibles burlas.

“E6: En mi caso, siempre he sido como con harta personalidad, por ende como que no me costó mucho, nunca me ha costado mucho hablar en inglés, el hecho de equivocarme tampoco resultaba como un dilema. Entonces, no había, no tenía problemas en ese sentido en la tutoría”. (Ver apéndice C.E6-Q).

“E1: No, (interrumpe) en ningún momento porque eran súper buena onda los muchachos, creaban un ambiente confidencial, así como de seguridad”. (Ver apéndice C.E1-O)

Por último, es importante mencionar que a pesar de los elementos expuestos anteriormente ligados a las dificultades al hablar en inglés, la elección de un tutor-alumno ayudó en parte a la disminución de la ansiedad, ya que el total de entrevistados estableció que el tutor, al no ser un profesor, posee una relación más cercana con ellos al ser visto como un compañero más de la

carrera que incluso pudiera tener la misma edad; esto contribuyó a disminuir la ansiedad, aumentando la confianza de los participantes cuando empleaban el inglés de forma oral. Sin embargo, es necesario señalar que uno de los entrevistados asintió en que al conocer a uno de los tutores de manera más personal, hizo uso del idioma español durante la tutoría, lo que quizás a simple vista pudiera tener un impacto más negativo en cuanto al desarrollo de las CC del idioma extranjero. A continuación, se ejemplificarán tres opiniones de lo expuesto.

“E6: porque es alguien casi de tu misma edad, entonces es mucho más fácil hablar, equivocarte no se siente como tanta la presión, eso era, porque cuando hay profesor es como, está la presión de autoridad” (Ver apéndice C.E6-P).

“E3: [...]. Como son alumnos todavía, como que crean un ambiente menos denso, [...]”. (Ver apéndice C.E3-O).

“E1: [...] y eso igual, como dije antes, te da más seguridad, un poco más de confianza para preguntar, para que se repitan las cosas [...]”. (Ver apéndice C.E1-P).

En conclusión, es posible establecer que el producir enunciados orales en inglés, cuando no se tiene el nivel apropiado, tiende a causar algún tipo de ansiedad, reflejada tanto psicológica-afectiva, como físicamente en los alumnos, quienes constantemente se encuentran en una auto-crítica en cuanto a la

pronunciación. Además, es relevante mencionar que a pesar de todas las dificultades que se pueden presentar en la producción discursiva del inglés, la tutoría como herramienta metodológica, podría haber sido útil para algunos alumnos, esto, con respecto a la elección y utilización de un tutor-alumno, quien tuviera la tarea de enseñar a los alumnos novatos. Esta enseñanza según los propios entrevistados se caracterizó por la formación de un ambiente grato, la reducción del filtro afectivo, la confianza y la relación simétrica (de compañeros), que existió entre tutorado y tutor.

#### **2.4. Resumen de resultados principales**

Como se pudo establecer dentro de los análisis mixtos realizados, es posible discriminar tres ideas principales en cuanto a las tres áreas que sirvieron como objeto de estudio. Con respecto al desarrollo de las tutorías en sí, la mayor tendencia de opinión reflejó una inclinación por una tutoría dinámica, didáctica, con un mayor número de clases por semana y que sean diferentes a las cátedras establecidas por la universidad, a modo de ir un poco más fuera de lo común y contribuir en proceso de E-A en la UCSC. En cuanto al área de competencias comunicativas es posible entrever que las tutorías como innovaciones metodológicas pudieron provocar algún tipo de desarrollo o mejoramiento en las CC; asimismo, en el análisis cualitativo obtenido de las entrevistas se identificaron las 5 descritas por Canale & Swain (1980) y Van Ek

(1984) de manera tanto explícita como implícita. Es así como se puede inferir que las tutorías han ayudado de manera substancial al desarrollo de las competencias gramaticales, las cuales se fundamentan básicamente en vocabulario y estructuras gramaticales; con respecto a esta competencia, existe una congruencia en las opiniones de los estudiantes, tanto en lo cuantitativo (64,7% de aprobación a estas competencias) y en lo cualitativo. Por otra parte, se puede deducir que la tutoría desarrollaron las competencias sociolingüística y sociocultural, siendo vistas como un medio para socializar donde los estudiantes pueden interactuar, comunicarse y trabajar en equipo, esto debido al ambiente confortable en el que se encontraban sumado al efecto de confiabilidad que causaban en ellos los tutores-alumnos (encargados de dictar las tutorías); en este caso las respuestas de los instrumentos cualitativos y cuantitativos difieren dado que el cualitativo demuestra que ésta competencia es avalada como elemento potenciado por las tutorías, no así el cuantitativo demostrando éste que los estudiantes no tienen una respuesta clara frente a este tipo de competencia.

Otra de las competencias que fue potenciadas por las tutorías son las Competencias Estratégicas, las cuales están representadas en este caso por el uso de frases pre-diseñadas, búsqueda de sinónimos y parafraseo; este resultado se condice con la indagación cuantitativa, donde un 50% de los

estudiantes aceptaron las tutorías como una herramienta para el desarrollo de esta competencia.

Existen sin embargo, otros tipos de competencias, las cuales fueron solamente consideradas por los alumnos en el instrumento cuantitativo, donde un 49% de los alumnos aceptaron el mejoramiento de las competencias discursivas, las cuales están relacionadas a cohesión y coherencia dentro de un texto. Finalmente, se pudo descubrir una situación inesperada en relación con las competencias comunicativas, y ésta es que los alumnos esperaban que las tutorías fueran un apoyo para su clase llamada “Competencias comunicativas” y no como un sustentáculo para el desarrollo de las suyas propias; es decir, los alumnos consideran que las CC están directamente ligadas al contenido.

Por otro lado, en cuanto a la ansiedad asociada a producir el inglés, es importante mencionar que a grandes rasgos, las tutorías tienden a ser vistas como un elemento de refuerzo positivo con respecto a disminuir el miedo a cometer errores al producir oralmente una segunda lengua, ya que es una instancia de práctica de pronunciación y vocabulario, al tiempo de contribuir en la disminución del filtro afectivo por medio de la elección de un tutor-alumno en vez de un profesor.

#### **2.4.1. Preguntas de investigación y posibles respuestas**

**¿De qué manera incidieron las tutorías en el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés de los estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de primer año de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de los cohortes 2014-2015?**

Se puede establecer que la asistencia a las tutorías puede haber sido crucial para poder desarrollar diferentes aspectos relacionados con las CC descritas por Canale & Swain (1980) en conjunción con Van Ek (1983) tanto en las gramaticales, sociolingüísticas, socioculturales, discursivas (análisis cuantitativo) y estratégicas. Lo anterior mencionado nos lleva a pensar que las tutorías como innovaciones metodológicas pudieron haber apoyado a los alumnos novatos de la UCSC a desarrollar competencias comunicacionales que podrían ayudarlos a desenvolverse de mejor manera en un ambiente comunicativo dentro y fuera de la sala de clases. Habilidades como la de socializar de manera grata con sus pares y profesores en el idioma extranjero; desarrollar además el correcto uso de la gramática, vocabulario y pronunciación con el fin de poder ser entendidos de mejor manera (desarrollo y mejoramiento de códigos lingüísticos); por otra parte, las tutorías pudieron haber sido una herramienta de real importancia al momento de desarrollar habilidades que podrían ayudar a los estudiantes a desenvolverse en situaciones donde la falencia de algunas competencias (vocabulario, desconocimiento u olvido de

estructuras gramaticales etc.) podrían mermar su capacidad para poder comunicarse eficaz y eficientemente con su interlocutor.

**¿Qué incidencia tuvieron las tutorías sobre los factores afectivos y psicológicos de los estudiantes de Pedagogía Media en Inglés de primer año de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de los cohortes 2014-2015 al producir oralmente el inglés?**

A fin de responder la pregunta de investigación, es necesario fundar que de acuerdo a la información recopilada, es posible establecer que el producir discursos orales en inglés podría causar algún tipo de ansiedad, manifiesta a tanto afectiva, como físicamente en los estudiantes, quienes constantemente están preocupados por la manera en que pronuncian y más aún con el hecho de ser capaces de expresarse correctamente. Sabiendo esto y asociándolo a la tutoría como herramienta metodológica, es posible instaurar el hecho de que las clases con alumnos podrían haber sido útiles en cuanto a disminuir barreras de ansiedad, ya que la elección y utilización de un tutor-alumno, sirvió en gran medida a poner cierta condición simétrica de igualdad entre los educandos. Esto se acopla a los beneficios de la enseñanza entre pares expuesta por Topping (2005) “la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la ayuda activa y apoyo de pares o compañeros” (p.631). Asimismo, Duran y Vidal (2004), establecen que el trabajo entre compañeros genera una relación que

busca lograr un objetivo común y compartido a través de un marco de interacción entre tutor y tutorado. Por otro lado, en base a lo manifestado por los propios participantes, se estableció que la tutoría fue una buena instancia adicional a la carga académica para poner en práctica y reforzar lo aprendido en esta, donde además se realizaron instancias para practicar pronunciación y discurso en público. Lo anterior demostró cierta inclinación positiva en la tutoría con respecto a disminuir la ansiedad entre los participantes de los cohortes establecidos cuando producen oralmente el inglés.

**Capítulo V**

**Discusiones**

El siguiente capítulo tiene como mayor objetivo realizar una discusión distendida en relación a los principales resultados presentados en el capítulo anterior, describiendo de manera detallada las 3 piedras angulares de esta investigación (la tutoría en sí, las CC y los factores afectivos, específicamente la ansiedad). Como IM, la tutoría en sí debería mantener un carácter dinámico y didáctico en donde los alumnos puedan desenvolverse naturalmente al tiempo de familiarizarse con los roles de la enseñanza y el aprendizaje. Esto conlleva a la posibilidad y necesidad de aumentar el número de clases por semana, distinguiéndose éstas claramente de la carga académica establecida por la propia universidad.

En cuanto a CC, la asistencia a tutorías pudo ser un factor influyente en el desarrollo de las competencias descritas en el capítulo II; basado en esto, se procederá a describir las competencias que fueron reconocidas por ser posiblemente desarrolladas por las tutorías de manera implícita, tanto en el análisis cuantitativo como el cualitativo; dentro de las CC que fueron identificadas, se encuentran las competencias relacionadas con estructuras gramaticales, socialización con el interlocutor, contexto y estrategias utilizadas por los estudiantes para comunicarse en caso de la falencia en las habilidades. Las siguientes, son las cuales fueron reconocidas por el análisis cuantitativo como potenciadas por las tutorías: éstas son por un lado, la *competencia sociolingüística, gramatical y sociocultural*, las cuales relacionan al acto de

habla con un grupo determinado de personas y por otro lado, la *competencia discursiva*, la cual se refiere a la cohesión y coherencia dentro de un texto oral o escrito. En cuanto al análisis cualitativo, es necesario agregar la competencia estratégica como una de las de mayor preferencia para los alumnos.

Finalmente, con respecto a la posible ansiedad sufrida por los estudiantes al producir oralmente el inglés, la tutoría tiende a ser vista como una herramienta útil para disminuirla, al reducir la barrera afectiva por medio de la elección de un tutor-alumno y al crear la instancia de práctica de la pronunciación, vocabulario y el discurso en público.

La información obtenida, y anteriormente mencionada, será relevante al momento de formular una conclusión y posible discusión con respecto a la información y resultados globales proporcionados por el análisis, la adquirida a través de la investigación propiamente tal y en conjunto a la inclusión de teorías previamente establecidas por diferentes autores en trabajos relacionados. Cabe señalar que la pesquisa e información que abarca el trabajo de distintos autores, se encuentra expuesta en el capítulo segundo de esta tesis “Marco teórico”. El capítulo en cuestión, hará mención de los tres objetivos específicos y cómo éstos pueden ser finalmente desarrollados y trazados al momento de ser respaldados con los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos. En adición, se incluirán las distintas implicancias que rodearon el proceso de ejecución del trabajo de investigación, además de mencionar las limitaciones

descubiertas en el transcurso del proyecto de investigación. Adicionalmente, se hará mención de la contribución que esta tesis pueda tener para con posibles investigaciones relacionadas o extensas con respecto a cualquier tópico atañido a esta indagación. Por último, se establecerán las conclusiones principales de cada área y el trasfondo último de esta investigación, con respecto al posible desarrollo de CC por medio de una IM específica, como lo es la tutoría realizada por alumnos de 3<sup>er</sup> año de PEM Inglés de la UCSC hacia los alumnos novatos de la misma carrera.

## **1. Discusión**

### ***Objetivo Específico 1***

- Dilucidar de qué manera las tutorías permitieron a los estudiantes insertarse de la mejor forma a la universidad, además de reconocer los elementos que podrían mejorar o reforzarse en estas clases.

Tomando en consideración las características de las tutorías descritas en capítulos anteriores, junto con lo que distintos autores han establecido acerca de esta IM, distintas conclusiones pudieron ser formuladas, siendo éstas descritas a continuación; sin embargo, primero es relevante recordar el objetivo relacionado con esta área de la discusión.

El *objetivo específico 1* se basa en las valoraciones que los estudiantes tuvieron sobre las tutorías y como éstas pueden ser mejoradas.

Ahora bien, Duran y Vidal (2004) establecen que las tutorías se basan en la creación de parejas que constituyen una relación dispar, en donde uno toma el rol de tutor y el otro el del tutorado. En dicho método de enseñanza aprendizaje la interacción toma un grado importantísimo, siendo ésta relación uno de los pilares fundamentales de las tutorías. Si tomamos en consideración el ambiente generado, provechosas ganancias fueron obtenidas ya que tanto el alumno tutor como los que recibieron las tutorías se sintieron en un entorno amigable en cuanto a socialización, el cual ayudó a desarrollar la actividad de una manera exitosa con respecto a las ventajas descritas en el análisis de esta investigación.

Por parte del alumno y su aprendizaje, las tutorías si cumplen la función de enseñar y fortalecer los contenidos en los que los estudiantes se sienten más débiles. Por esta razón, estudiantes manifestaron que las tutorías sí fueron un real apoyo para practicar el idioma inglés y al mismo tiempo mejorar su desempeño académico.

Valdebenito y Durán (2013) mencionan que el alumno que recibe las tutorías aprende gracias a la mediación del compañero tutor, su ayuda personalizada y ajustada, la cual le permite ir creciendo como estudiante. Esto concuerda con los resultados obtenidos ya que en las preguntas relacionadas al

mejoramiento del desempeño académico, y las que hablaban acerca de cómo las tutorías pudieron ser un aspecto complementario con el desarrollo de habilidades, tuvieron una gran aceptación por parte de los encuestados. Demostrando así que los planteamientos de Valdebenito y Duran son aplicables en esta investigación.

Por otro lado, los resultados demuestran que los alumnos que recibieron las tutorías quedaron conformes con las asignaciones de sus tutores, lo que demuestra la buena relación que llegaron a tener potenciando así esta IM.

Así lo demuestra también Duran (2011) y Cortese (2005) quienes con su paradigma emergente “Aprender enseñando” estiman que en la labor de enseñar hay un alto aprendizaje cuando es realizada de una manera bidireccional con interacción entre ambas partes. De esa forma, tanto alumnos que recibieron tutorías, como los alumnos tutores obtuvieron aprendizajes a través de estas actividades.

Otro de los puntos favorables de las tutorías es la cantidad de alumnos que hubo, lo que según los mismos estudiantes fue perfecto para llevar a cabo el correcto desarrollo de las sesiones. Además, el número de clases semanales fue el adecuado respecto a la carga académica de los mismos, para así no sobrecargarlos de contenidos y hacer la actividad más amena. Sin embargo, es relevante mencionar que según los mismos alumnos, existió una insuficiencia en el número de horas destinadas a cada clase de tutoría y en la duración

global de las mismas, ya que los tutores cubrían los contenidos correspondientes a la clase de competencia comunicativa, pero no se aseguraban de que lo que reforzaban en clases de tutorías anteriores era aprendido ni puesto en práctica por los tutorados (reforzar lo reforzado).

Por último, de acuerdo a los estudiantes, existió una mala organización por parte de la carrera para llevar a cabo la actividad. No obstante, según lo inferido desde las respuestas de los estudiantes, es posible observar una responsabilidad compartida, puesto que, por un lado la universidad no proporciona la infraestructura, no lleva control de asistencia, ni da solución a los problemas relacionados con choques de horarios. Por otro lado, y de parte de los alumnos, existió una falta de compromiso para con su propio aprendizaje, ya que estando conscientes de que no existía algún tipo de “obligación”, éstos no asistían.

### ***Objetivo Especifico 2***

- Analizar el impacto de las tutorías en relación a las competencias comunicativas de los estudiantes novatos que estudiaban inglés en las generaciones 2014 y 2015.

Para realizar esta discusión deberemos tomar en cuenta primero, el modelo de competencia comunicativa que describe Canale & Swain (1980) en conjunción con J. Van Ek (1984), segundo, los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos de las respuestas de los estudiantes de las generaciones 2014 y 2015; y finalmente, el objetivo específico relacionado con las CC.

A partir de lo anteriormente mencionado y basándonos en la opinión de los estudiantes, es posible identificar la manera en que la asistencia a las tutorías tuvo influencia en el desarrollo de las 5 competencias comunicativas descritas por Canale & Swain y J. Van Ek (1984). Refiriéndose a los resultados obtenidos, es posible darse cuenta que los estudiantes aprueban tanto en el análisis cualitativo como cuantitativo la ayuda que les prestó la asistencia a las tutorías en cuanto al desarrollo de sus competencias comunicativas, siendo elegida las mejor desarrolladas: las competencias gramaticales y estratégica; además, se ha querido agregar la competencia sociolingüística y sociocultural, ya que éstas fueron identificadas en muchas respuestas de los estudiantes, esto agregado a que en el análisis cuantitativo los alumno presentaron no tener una decisión clara en cuanto a la sociolingüística y aceptación en cuanto a la sociocultural.

Se puede vislumbrar que éstas estaban dirigidas hacia la asignatura de nombre “Competencias Comunicativas” que los estudiantes cursan en la universidad al mismo tiempo que las tutorías; esto era posiblemente esperable ya que las tutorías fueron creadas como innovaciones metodológicas con el fin de apoyar a los alumnos en esa asignatura. Sin embargo, tomando en cuenta el objetivo específico de esta investigación, en relación con el modelo de competencias comunicativas en que esta investigación está basada, los datos obtenidos de los instrumentos aplicados y nuestra propia experiencia como estudiantes de último año de la carrera de pedagogía en inglés de la UCSC, se pudo identificar una posible falencia, no a nivel de malla curricular, pero sí en el tipo de contenidos enseñados en ésta. Lo anterior no está referido a la manera en que el idioma inglés es impartido en las aulas, sino a la manera en que específicamente las CC puedan ser desarrolladas en los estudiantes. Se puede inferir que la mayoría (o todos) de los estudiantes han escuchado o utilizado el término CC sólo para nombrar la asignatura, demostrando la poca (o nula) noción que estos tienen con respecto a las CC de manera explícita y teórica, una asignatura que incluso lleva el mismo nombre. Esta asignatura debería ser una en la que los alumnos de pedagogía en inglés sean no solamente instruidos para responder cuestiones como ¿Qué son las competencias comunicativas?, sino también en el ¿Cómo desarrollarlas en nuestros futuros estudiantes? No con el fin de mejorar el conocimiento sobre el tema, sino con el fin de

desarrollar mejores profesionales de la educación y aún más importante, alumnos que aprendan a utilizar la lengua inglesa.

Es de real importancia que como futuros profesionales de la educación se tome en consideración la manera en que se pueda sacar lo mejor de los estudiantes; es por esto que es vital que se sepa cómo desarrollar en ellos las competencias comunicativas de manera metodológica. Es decir, si el profesor de la asignatura competencias comunicativas enseñara a los tutores como desarrollarlas, ellos podrán desarrollar a su vez las competencias comunicativas en sus propios estudiantes, teniendo la certeza de que no está haciendo alusión directamente al contenido enseñado a estos, pero si a las capacidades de los mismos en cuanto a la adquisición y producción de la lengua.

### ***Objetivo Específico 3***

*“Develar el impacto de las tutorías para con factores afectivos y psicológicos que pudieran perturbar a los estudiantes cuando producen oralmente una segunda lengua”*

Enfocándonos en el objetivo específico número tres, es necesario mencionar que el proceso de producción oral del idioma inglés por hablantes no nativos, genera implícita o explícitamente una ansiedad que puede ser manifestada de

forma tanto física como psicológica. Es ahí donde esta etapa de conclusión está centrada.

En primer lugar es necesario mencionar que la ansiedad está presente en los productores discursivos del inglés, quienes además de estar en el proceso cognitivo de aprendizaje, deben lidiar con el posible miedo de cometer errores, obtener malas calificaciones o simplemente hablar en público, es por esto que surge la necesidad de respaldarse en la teoría de Krashen (1982 & 2003) del filtro afectivo, donde una barrera de temor o falta de tolerancia personal, dificulta el proceso óptimo de E-A de una segunda lengua o lengua extranjera. Tomando en cuenta esta premisa, debemos develar cómo la IM tutoría puede influir en los factores perturbadores de los estudiantes de la UCSC en cuanto a la producción oral del Inglés. Con respecto al posible miedo a obtener malas calificaciones, es relevante señalar que las tutorías no comprendían calificaciones para con los alumnos participantes, lo cual podría en gran medida disolver parte de este miedo, en adición a que los tutores durante las clases eran alumnos de cursos superiores de la misma carrera, lo que influyó, según los participantes, enormemente en el proceso de llevar a cabo las clases, puesto que, los estudiantes frente a un tutor-alumno sentían cierto grado de cercanía simétrica, esto reducía en gran parte la constante relación que mantenían los pupilos frente a los profesores de las asignaturas propias de la carga académica.

Por otro lado, e incluyendo el miedo a cometer errores, los participantes, manifestaron en gran mayoría que el factor común de los miedos al producir el inglés de forma oral, era la pronunciación. Si tomamos en cuenta las palabras de Setter (2008), podemos concientizarnos en el hecho de que la pronunciación es una de las áreas más difíciles de desarrollar, según Jenkins (2007), el set de vocales del inglés y sus sonidos róticos son los elementos que causan mayor complejidad entre la articulación de sonidos en la lengua anglo. Uniendo esta información a la proporcionada por los participantes entrevistados, podemos identificar ciertas similitudes.

Sin embargo, no ha quedado absolutamente claro si la tutoría tiene realmente un impacto positivo en esta área, a pesar de que según los alumnos, la tutoría sí crea instancias de práctica fonética en un contexto real, las cuales cuentan como experiencias adicionales a la carga académica establecida. Tomando en consideración, el hecho de hablar en público, es sabido que esto generalmente causa cierta ansiedad, como lo establece Sifrar (2012), hablar en público es sumamente complejo incluso en la lengua materna, es por esto que agregarle el hecho de exponer en otro idioma podría resultar en un caos interno para el estudiante sometido a esta situación.

Donde muchas veces se pueden experimentar factores físicos, o como lo menciona Bados (2005), problemas en el componente motor; los que incluyen enrojecimiento facial, tensión muscular, temblor en la voz o disminución de esta.

Según los participantes, esto es muy cercano a la realidad, ya que uno de los mismos señaló incluso haber sufrido mareos y dolor de cabeza. Esto nos lleva a pensar en la posible contribución de la tutoría para con estos fenómenos, es ahí donde se puede mencionar que el número más reducido de oyentes, la eliminación de una figura de autoridad como el profesor y la relación cercana que genera la tutoría, podría influir positivamente en la reducción gradual de estos fenómenos, al crear un ambiente más familiar en donde los educandos pueden desenvolverse de manera más libre y en directa concordancia con sus limitaciones y fortalezas, Horwitz y Cope (2012).

Por último, es importante mencionar que las posibles contribuciones o ventajas que la tutoría desarrolla en los alumnos en cuanto a ansiedad, no son el objetivo fundamental de esta investigación, sino que han sido incluidas a modo de dar a conocer una realidad implícita que se desarrollaba en las clases y como un modo de aportar con indagación que puede ser relevantemente considerada al momento de pensar en las innovaciones metodológicas. Además, es valioso señalar que la información obtenida con respecto a esta área, será de gran utilidad para algún trabajo de investigación posterior donde se mencione a la ansiedad como un factor primordial en la producción oral del inglés por hablantes no nativos.

## **2. Conclusiones**

Como se pudo observar a lo largo de este trabajo de investigación, existen tres áreas principales que contribuyen y fundamentan la implantación de las tutorías como IM dentro de la UCSC específicamente la carrera de PEM Inglés. Estas áreas están referidas a las tutorías en sí, la ansiedad en los procesos de aprendizaje, principalmente la producción oral y las CC que se van desarrollando a lo largo de la carrera por medio de estas clases adicionales.

Las tutorías son una herramienta metodológica útil al momento de enfocarse en los procesos de E-A por parte de los futuros docentes, ya que estas tienen un gran número de beneficios al momento de pensar en el desarrollo óptimo de los estudiantes. Sin embargo, estos beneficios tienen lugar solamente si las tutorías son implementadas correctamente y llevadas a cabo de manera organizada y responsable.

Para dar fin a este proceso de investigación se mencionarán las conclusiones que pudieron ser extraídas de los procesos de obtención de información y el respectivo análisis de ésta información. En primer lugar y con respecto a las tutorías, fue posible identificar que éstas constituyeron un ambiente de aprendizaje bastante amigable en términos de socialización, ya que esta instancia dio pie a la formación de lazos entre alumnos de la carrera de diferentes años. Además, tanto para tutores como para tutorados, las clases fueron una oportunidad de practicar y limar posibles irregularidades dentro del

aprendizaje, donde se pudo delimitar las debilidades y fortalezas tanto grupales como individuales, trabajándose principalmente en la superación del desempeño académico de manera paralela a la carga académica establecida por la propia universidad.

Con respecto a la ansiedad como barrera entre el aprendizaje óptimo y el alumno, la tutoría redujo en gran medida este problema afectivo, esto se pudo observar en cuanto a la elección de un tutor-alumno, ya que dicha elección suprimió la imagen de autoridad que un profesor tiene para con los alumnos, creándose una relación simétrica entre compañeros, fomentando el apoyo y el trabajo mancomunado. Adicionalmente, la tutoría fue una instancia de práctica de pronunciación, reconociéndose este factor como uno de los más importantes entre los alumnos y el cual causa mayor ansiedad a nivel de producción del idioma. Paralelamente a la práctica oral del inglés, es posible darse cuenta que la IM generó la instancia de hablar en público, ya que de esta manera los alumnos van desarrollando destrezas que en el futuro serán útiles al momento de pararse frente a un curso dentro de un salón de clases.

Por último y siendo lo más importante, las tutorías pudieron desarrollar las cinco CC que esta investigación estableció, siendo estas la competencia lingüística o gramatical (CG), la competencia estratégica (CE), la competencia discursiva (CD) y la competencia sociolingüística y sociocultural (CS). La CG fue desarrollada y ligada principalmente al reforzamiento de los contenidos de la

asignatura competencias comunicativas nivel II. La CE fue y es traspasada principalmente en la interacción que los alumnos tienen entre ellos, donde estos van traspasándose estrategias que facilitan el aprendizaje y la producción de la lengua en cuestión. Las CS se hicieron presentes en toda interacción comunicativa que existió dentro de cada clase de tutorías, aquí los alumnos sintieron y tuvieron la necesidad de entender y hacerse entender con el fin de comunicarse, ya sea de manera lingüística o extra lingüística y la CD se manifestó en la ayuda de coherencia y cohesión que la tutoría tuvo para con el discurso de los tutorados (oral y escrito).

Como es posible observar, las CC se desarrollaron de manera implícita, por una razón muy simple, los estudiantes de la carrera, no conocen de manera explícita o teórica lo que son las CC, por el contrario tienden a confundir estas con las habilidades comunicativas (leer, escuchar, escribir y hablar) o con la asignatura de Competencias Comunicativas. Es por esto, que esta investigación arrojó que para poder desarrollar las CC entre los alumnos, es necesario en primera instancia dar a conocer cuáles son los modelos de CC, así los alumnos podrán de manera consciente desarrollarlas en los tutorados y en ellos mismos. Esto provocará que los tutores puedan asumir su rol de futuros profesores más que verse a sí mismos como estudiantes de práctica progresiva I, así no solo podrán reforzar los contenidos de la asignatura competencias comunicativas, sino que además tendrán la oportunidad de “reforzar lo reforzado”,

asegurándose de que lo que hacen dentro de la sala de clases no solo incluye aclarar dudas en cuanto a contenidos sino que además servirá para fortalecer los procesos de aprendizaje de los tutorados y los procesos de enseñanza de ellos mismos como futuros profesionales de la educación.

### **3. Implicaciones**

Durante la investigación, diferentes contribuciones pudieron ser encontradas, las que de alguna forma podrán ayudar a que la actividad de tutorías se realice de una mejor forma en un futuro próximo, tomando en consideración los factores afectivos, las CC y el desarrollo global de las tutorías como herramientas externas a la carga académica establecida.

En primer lugar cabe destacar a los factores afectivos, los cuales juegan un rol muy importante a la hora de desarrollar las CC y en la adquisición de una nueva lengua, ya que son la puerta de entrada a que los estudiantes se sientan en un ambiente cómodo que pueda facilitarles el aprendizaje. Es por esto que las tutorías son un real apoyo en temas de autoconfianza, superación del miedo a expresarse y en el progreso de otros problemas relacionados con la ansiedad en la producción oral; ya que al ser desarrolladas en un ambiente ameno para los estudiantes, dejan de lado todas esas barreras que juegan en contra a la hora de llevar a cabo los procesos de E-A.

En segundo lugar, es importante mencionar que las tutorías han tenido un impacto no muy hegemónico sobre las CC. Esto muchas veces ha sido evidenciado con el hecho de que el tutor no tiene un conocimiento amplio de estas competencias, por lo cual, al no estar correctamente preparado en el área, la transmisión de conocimiento o ayuda pedagógica no se desarrolla adecuadamente. Esto es sumamente importante ya que uno de los objetivos de las tutorías es mejorar el desempeño de éstas CC. Lo que significa que es necesaria una mejor preparación de los estudiantes que van a realizar las tutorías, para así tener una mejor preparación de profesionales de la educación lo que se verá reflejado en el futuro con una mejor educación para el país.

Por último, y justificando la pertinencia de esta investigación, es necesario establecer que las tutorías aportan conocimientos y estrategias que son muy beneficiosas para los alumnos tutores pero que claramente no son llevadas a cabo de la mejor forma. Esto reside en que las tutorías están siendo ejecutadas de una manera desorganizada; no solo por la duración de las mismas que según los propios alumnos es catalogada como insuficiente, sino que no es la mejor forma de entrar al mundo educacional, ya que no es la realidad a la que un educador se enfrentará en un futuro dentro del salón de clases. Tomando en cuenta de que el sistema de tutorías nace bajo la necesidad de ayudar a aquellos alumnos que tenían bajo desempeño en el área

de inglés o que demostraban no tener el nivel requerido para la instancia (nivel B1).

#### **4. Limitaciones**

A continuación se presentarán los escollos que surgieron durante el desarrollo del proyecto de investigación. Las dificultades presentadas a continuación están directamente relacionadas con factores externos a la investigación, no así a problemas que pudieron surgir por causa de los investigadores.

***Características de la muestra:*** La investigación estuvo limitada solo a los alumnos de las generaciones 2014 y 2015 los cuales tuvieron tutorías esos años, imposibilitando asistir a las tutorías como investigador participante u observador; limitando la toma de datos solamente a opiniones de los participantes.

***Limitaciones de tiempo:*** Debido a la delicada situación que pasaba el país en relación a la educación, la carrera de educación media en inglés de la UCSC se adhirió a una movilización que consistió en paralización de actividades y posterior toma de los establecimientos, reduciendo en un 80% la asistencia del alumnado en la universidad, es así como los investigadores tuvieron que aplazar la aplicación de un instrumento un mes aproximadamente, lo que sumado a los años de desfase en la investigación, complicó el proceso.

**Respuestas de los estudiantes:** Algunos aspectos de la investigación dependieron de las respuestas de los estudiantes, donde algunos de ellos pudieron no haber conocido las áreas en las que se basó esta investigación, además de no saber si estaban conscientes de que aspectos conciernen las competencias comunicativas en sí y aquellas relacionadas con la asignatura de la carrera.

## **5. Agenda para futuras investigaciones**

Como se pudo observar a lo largo de esta investigación, variados temas fueron tratados, los que sin lugar a dudas tienen una conexión directa con el objetivo principal de este trabajo. No obstante, a medida que se fueron desentrañando las distintas temáticas, fueron surgiendo tópicos que no tenían una vinculación relevante con los temas investigados, pero no por esto dejaban de ser importantes, ya sea para con el área de lenguas (inglés) como para el sector global de educación y docencia en nuestro país.

A continuación, se realizará una lista con las principales temáticas surgidas explícitamente en el trabajo de investigación y de aquellas que pudieron establecerse paralelamente a lo establecido en la investigación.

## **Agenda:**

- **Factores afectivos ligados a una habilidad comunicativa distinta a la producción oral.** Esta temática es relevante al momento de entender y llevar a cabo la adquisición de un idioma, ya que la ansiedad puede estar presente no sólo cuando se habla.
- **Impacto de las tutorías en la Práctica progresiva I.** Esta temática surgió como una categoría emergente, y posee gran relevancia para los alumnos, ya que estos sienten que la asignatura no está reflejando directamente lo que significa enseñar en un colegio o liceo del país.
- **Impacto de las tutorías en las habilidades comunicativas.** La investigación realizada, sólo develó el impacto de las tutorías en cuanto a CC, por el contrario, éstas pueden tener gran pertinencia al momento de pensar en las cuatro habilidades, (Listening, reading, writing, speaking).

## Referencias

- Abrahams, M. (2012). *Simce inglés*. Recuperado en Abril 2016, de TESOL Chile, sitio web: <http://tesolchile.cl/welcome/2012/10/24/simce-ingles%E2%80%8F/>
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2015). *Síntesis Resultados de Aprendizaje SIMCE 2014 Inglés*. Recuperado en Abril 2016, de MINEDUC Sitio web: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados2014/Sintesis\\_Resultados\\_IIIM\\_2014.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados2014/Sintesis_Resultados_IIIM_2014.pdf)
- Bados, A. (2005). *Miedo a hablar en público*. Barcelona: Universidad de Barcelona (UB).
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V. y Flores, M. (2013). *The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence: European Journal of Psychology of Education* (pp. 28, 101-119).
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. y Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cal, M. y Verdugo, V. (2009) *Valoración de la enseñanza*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En Llobera et al. (1995). *Competencia*

*comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa

Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing: Applied Linguistics*. Versión en español: *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos: Signos*. Oxford: Oxford University Press.

Castelblanco, J. (2012). *Modelo de promoción, fortalecimiento y evaluación de la producción oral en estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera (ILE) basado en factores de aprendizaje de mayor impacto en un estudio de caso*. Bogotá DC: Universidad de Colombia.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: The M.I.T. Press.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. Recuperado en Abril 2016 de sitio web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Consejo de Europa (2016). *CVC: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado en Diciembre 2016 de sitio web: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecaele/marco/>

Diaz A. (1989) *El examen: un problema de historia y sociedad*. Mexico: UNAM

Driessnack, Sousa y Costa. (2007), citado en Pereira, Z. (2011). *Una experiencia concreta: Los diseños de método mixto en la investigación en educación*. Heredia: Universidad Nacional.

Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Un

*método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria.*  
Barcelona: Graó.

Duran, D. (2011); Cortese, C. (2005). *Evidence and implications as a pedagogical mechanism, Innovations in Education and Teaching International: Learning-by-teaching.*

Durán D. y Valdebenito V. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. Temuco: Universidad Católica de Temuco

Galindo (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. Compilación. Addison Wesley Longman. México. 345 p.

García, A. (2013). *Motivation & Anxiety: Affectives variables in foreign language acquisition.*

Gil, J. (2011). *Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria* (pp.117-134). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Horwitz, M. B., Horwitz, E. K., & Cope, J. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-39).

Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence.* En Pride, J. y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.

Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity.* Oxford: University of Oxford Press.

Jiménez, D. (2016). *Lo que las notas no notan.* Recuperado en Diciembre 2016 del sitio web: <http://eligeeducar.cl/lo-que-las-notas-no-notan>

Krashen. S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press. Edición de internet (2009). Recuperado en abril 2016 del sitio web:

[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth: Heinemann.

Licet, E. (2012). *Ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Cumaná: Universidad del Oriente.

Martin, S. (1999). *La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de E.L.E*. Madrid: Fundación Actilibre.

Mihaljević, J. & Bagarić, V. (2007). *Defining communicative competence* (pp. 98). Zagreb: Metodika. Recuperado en mayo 2016 de sitio web:

<https://goo.gl/9sqSv2>

MINEDUC. (s.f.). Recuperado en Abril de 2016, de sitio web:

<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>

MINEDUC. (s.f.). Recuperado en Abril de 2016, de sitio web:

<http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52050.html>

MINEDUC. (2012). *Establece bases curriculares para la educación básica en asignaturas que indica*. Recuperado en Abril 2016, de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile sitio web:

[http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013\\_recurso\\_10.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_10.pdf)

- MINEDUC. (2012). *Bases curriculares inglés 2012* (pp. 1). Santiago: Ministerio de Educación.
- Ohno A. (2002). Communicative competence and communicative language teaching (pp. 28) Recuperado desde: [http://www.u-bunkyo.ac.jp/center/library/image/fsell2002\\_25-32.pdf](http://www.u-bunkyo.ac.jp/center/library/image/fsell2002_25-32.pdf)
- PISA. (2009). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Recuperado en junio 2016 del sitio web: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>
- Ramos, V., Piqueras, J., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). *Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento*. Santiago.
- Richards, J., Platt, J. y Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. Harlow, Essex, England: Longman.
- Schachter, J. (1990). *Communicative competence revisited* (pp.39-54). En Harley, B., Allen, P., Cummins, J. y Swain, M. (eds.). *The Development of Second Language Proficiency*. Nueva York: Cambridge University Press,
- Setter, J. (2008). *Theories and approaches in English pronunciation*. UK: University of Reading.
- Sifrar, M. (2012). *Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real*. Ljubljana: Universidad de Ljubljana.
- Stake (1998) citado en Barrio, González, Padín, Peral, Sánchez y Tarín. (2009). *El estudio de casos*. Madrid: Universidad de Madrid.

- Stern, H. (1978). *The formal functional distinction in language pedagogy: a conceptual clarification*. Montreal: Mimeo.
- Stevenazzi, F. (2006). *La Entrevista*. Montevideo: Universidad de la República de Uruguay.
- Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado en Abril 2016 de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Sitio web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Topping, K. (2005). *Trends in peer learning: Educational Psychology* (pp. 631–645). Scotland: University of Dundee.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2009). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector del idioma Extranjero, Inglés*. Recuperado en Abril 2016, de Ministerio de Educación. Sitio web: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/ajuste\\_curricular/Articulo Fundamentos Ajuste Ingles 300309.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/ajuste_curricular/Articulo_Fundamentos_Ajuste_Ingles_300309.pdf)
- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (s.f.). Recuperado en Abril de 2016, de <http://educacion.ucsc.cl/carreras/pedagogia-educacion-media-en-ingles/>
- Valdevenito, V. y Duran, D. (2013). *Efectos, fluidez y comprensión lectora: La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos* (pp. 156).
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Council of Europe Press.

Vygotsky, L.S. (1977). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo (pp-9)

## Literatura adicional

Barrio, González, Padín, & al, e. (2003). Artículo Métodos de investigación educativa de la Universidad Autónoma de Madrid. 3º Magisterio de Educación Especial.

Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991). *Attachment styles among young adults: A test of a four-category model*. Journal of Personality and Social Psychology 61, 226-244.

Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Hymes, D. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras: Competencia comunicativa* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.

Hymes, D. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras: Competencia comunicativa* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.

Wallace T, E. Winifred, J. Herbert (2004) *Cómo enseñar a hablar, a escuchar y a escribir*. Bruselas (pp-13).

Yin, R. 1989 *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.

## **Apéndices**

## Apéndice A: Diagrama de colores

### DIAGRAMA DE COLORES

1
2
3
4
5
2014
2015

ANSIEDAD		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	
	1		Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	X	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow
2		Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	X	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	
3		Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	X	Red	Yellow	Red	Green	Red	Yellow	Green	Green	
4		Red	Red	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	X	Red	Yellow	Green	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow	
5		Green	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Green	Green	X	Red	Yellow	Red	Red	Red	Yellow	Green	Yellow	
6		Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	X	Yellow	Yellow	Green	Green	Red	Green	Green	Green	
<b>Competencias gramatical</b>																				
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	1		Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	X	Red	Yellow	Green	Green	Red	Yellow	Green	Green	
	2		Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	X	Red	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow
	<b>Competencia Sociolingüística</b>																			
	3		Green	Red	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	X	Red	Yellow	Red	Green	Yellow	Green	Green	Green
	4		Yellow	Red	Red	Green	Green	Red	Yellow	Green	Yellow	X	Red	Red	Red	Yellow	Red	Red	Yellow	Green
	<b>Competencia Discursiva</b>																			
	5		Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	X	Red	Yellow	Green	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow
	6		Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X	Red	Yellow	Green	Red	Red	Yellow	Green	Green
	<b>Competencia Estratégica</b>																			
	7		Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	X	Red	Green	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Green
	8		Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	X	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	9		Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	X	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
10		Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	X	Red	Yellow	Green	Green	Red	Red	Yellow	Yellow	
<b>Competencia sociocultural</b>																				
11		Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Red	Green	Green	X	Red	Yellow	Red	Green	Red	Red	Yellow	Yellow	
12		Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Red	Green	Green	X	Red	Yellow	Green	Red	Red	Yellow	Yellow	Green	
<b>Integración del alumno</b>																				
TUTORIAS	1		Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Green	Green	X	Yellow	Yellow	Green	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	
	2		Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	X	Yellow	Green	Green	Red	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	3		Yellow	Green	Red	Green	Yellow	Green	Green	Green	X	Red	Green	Red	Green	Red	Red	Yellow	Green	Green
	<b>Implementación de la tutoría</b>																			
	1		Yellow	Green	Red	Red	Green	Yellow	Green	Green	X	Red	Yellow	Green	Red	Green	Green	Red	Yellow	Red
	2		Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Green	Green	Green	X	Red	Red	Green	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red
	3		Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	X	Green	Red	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green
	<b>Objetivo de la tutoría</b>																			
	1		Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	X	Red	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	2		Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	X	Red	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green
<b>Rol del tutor</b>																				
1		Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	X	Red	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	
2		Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	

## Apéndice B: Cuestionario Escala de valoración

12/8/2016

Cuestionario

### Cuestionario

Estimado estudiante:

Junto con saludarle, deseo invitarle a responder el siguiente cuestionario, cuyo fin es aportar información a un proyecto de investigación relacionado con las Innovaciones Metodológicas (tutorías realizadas por alumnos de tercer año a alumnos de primero) llevado a cabo por la UCSC. Ponemos énfasis en la veracidad y completa honestidad en sus respuestas.

Tu nombre de usuario ([maguayoa@emingles.ucsc.cl](mailto:maguayoa@emingles.ucsc.cl)) quedará registrado al enviar este formulario. ¿No eres **maguayoa**? [Salir](#)

\*Obligatorio

### Consentimiento de Participación

Has sido invitado a participar en la investigación "Tutorías, una herramienta metodológica que podría mejorar las competencias comunicativas en alumnos de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Inglés de la Universidad Católica de la Santísima Concepción" dirigida por Manuel Aguayo, Bruno Caballero y Mario Gómez, estudiantes-investigadores de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Inglés, del Depto. de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Los detalles de la investigación están en el siguiente link (archivo formato pdf):

<https://drive.google.com/file/d/0B22ixuLS2s2JeF9hY2VuMzNnb3M/view?usp=sharing>

Acepto participar voluntaria y anónimamente considerando lo siguiente:

- Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación.
- Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún efecto negativo en mis calificaciones, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.
- Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal.
- Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la UCSC y será utilizada sólo para este estudio.

1. **¿Acepta participar?** \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

Sí

### Cuestionario

2. **Nombre** \*

3. **Lugar de procedencia** \*

[https://docs.google.com/a/emingles.ucsc.cl/forms/d/13DB1UyHFsiHp01oOeQoS5blNVBnHJAPSoPa4Fov\\_hk/edit](https://docs.google.com/a/emingles.ucsc.cl/forms/d/13DB1UyHFsiHp01oOeQoS5blNVBnHJAPSoPa4Fov_hk/edit)

**4. Año de ingreso a la universidad \****Marca solo un óvalo.*

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015

**5. ¿Estudiaste inglés en alguna institución externa a la universidad? (instituto) \****Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

**6. ¿Dónde?**

.....

*Pasa a la pregunta 7.***Sección 1**

I. Seleccione la alternativa que considere correcta, evaluando entre 1 (Totalmente desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo) la manera en que las tutorías ayudaron a desarrollar sus factores afectivos al momento de aprender el inglés como segunda lengua.

**7. 1. Las tutorías han ayudado a que cuando me expreso oralmente en inglés ya no sienta miedo de cometer errores. \****Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

**8. 2. Las tutorías han ayudado a que cuando me expreso oralmente en inglés ya no sienta miedo de que el resto me evalúe negativamente o se burle. \****Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

**9. 3. Las tutorías han ayudado a que cuando me expreso oralmente en inglés ya no tienda a olvidar vocabulario y estructuras gramaticales, por lo tanto no sufra desconcentración. \****Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

10. **4. Las tutorías han ayudado a disminuir factores como el ponerme tenso cuando hablo en público, mostrar una risa nerviosa, sufrir de temblor y/o disminución en la voz. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

11. **5. Las tutorías han ayudado a disminuir factores físicos como ponerme rojo, resequedad de boca, transpiración y/o aumento de mi respiración. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

12. **6. Las tutorías han ayudado a darme cuenta de que aprender una lengua es una actividad cognitivamente compleja por lo tanto equivocarse es parte del proceso. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

## Sección 2

II. Seleccione la alternativa que más se ajuste a su realidad, considerando el aporte provisto por las tutorías con respecto a las competencias comunicativas. Las variables van desde 1 (NUNCA) a 5 (SIEMPRE).

13. **1. Después de asistir a tutorías, estoy mucho más consciente de que la gramática es importante para ser entendido al momento de expresarme oralmente en inglés. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
NUNCA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SIEMPRE

14. **2. Siento que las tutorías me ayudaron a pensar en la fonética, vocabulario y a producir enunciados oralmente correctos. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
NUNCA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SIEMPRE

15. **3. Las tutorías me ayudaron a mejorar mis normas de habla (utilizar un tono de voz adecuado, pronunciar correctamente y mantener contacto visual con el interlocutor). \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
NUNCA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SIEMPRE

16. **4. La tutoría me sirvió para comprender y producir oralmente mensajes extralingüísticos como sarcasmo y/o ironía. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
NUNCA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SIEMPRE

17. **5. Después de asistir a tutorías me preocupo más de que mis ideas sean coherentes cuando me expreso tanto de forma oral como escrita. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
NUNCA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SIEMPRE

18. **6. Siento que después de asistir a las tutorías intento unir mis ideas de manera más lógica utilizando conectores adecuados cuando me expreso de forma oral y/o escrita. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
NUNCA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SIEMPRE

19. **7. Pienso que las tutorías me han ayudado a desarrollar técnicas como la del parafraseo cuando un interlocutor tiene dificultad de entenderme cuando me expreso oralmente. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
NUNCA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SIEMPRE

20. **8. Pienso que las tutorías me han ayudado a desarrollar técnicas como la utilización de palabras que me son familiares al momento de hablar en inglés. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
NUNCA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SIEMPRE

21. **9. Después de asistir a las tutorías tiendo usar oralmente frases previamente diseñadas con más frecuencia, así facilito la comprensión de mi mensaje. \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5		
NUNCA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SIEMPRE

22. **10. Siento que las tutorías han ayudado a expresarme oralmente en inglés de manera formal o informal según la situación. \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5		
NUNCA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SIEMPRE

23. **11. Después de asistir a las tutorías siento que puedo entender la forma de hablar de culturas angloparlantes, respetando su acento, modismos, entonación, etc. \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5		
NUNCA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SIEMPRE

24. **12. Después de asistir a tutorías puedo comprender que algunos términos ocupados en un contexto sociocultural inglés pueden referirse a cosas completamente diferentes a las de mi propia cultura. \***

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5		
NUNCA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SIEMPRE

### Sección 3

III. Seleccione la alternativa que más se ajuste a sus preferencias considerando el aporte que tuvieron las tutorías a su vida como estudiante universitario de Pedagogía media en inglés.

### INTEGRACIÓN DEL ALUMNO

25. **1. La tutoría me sirvió para integrarme de mejor manera a la universidad. \***

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

26. **2. Considero que la tutoría se realizó en un ambiente acorde a mi nivel de inglés en el cual pude desenvolverme de la mejor manera. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

27. **3. Considero que la tutoría mejoró mi desempeño académico. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

## IMPLEMENTACIÓN DE LA TUTORÍA

28. **1. Creo que el número de clases semanales de tutorías fue adecuado con respecto a la carga académica. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

29. **2. Considero que el número de horas semanales de tutorías fue suficiente para cumplir el objetivo de éstas. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

30. **3. Creo que la cantidad de alumnos por tutoría fue adecuada para el correcto desarrollo de las sesiones. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

## OBJETIVOS DE LA TUTORÍA

31. **1. La tutoría cumplió con mis expectativas de complementar el desarrollo de habilidades, para expresarme tanto de forma oral como escrita en el idioma inglés, con mi carga académica. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

32. **2. La tutoría cumplió con las objetivos mencionadas por el profesor de Competencias Comunicativas. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

## ROL DEL TUTOR

33. **1. El tutor asignado en mi clase fue apropiado en términos de disposición con sus alumnos. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

34. **2. Generó un ambiente ameno en las sesiones el hecho que las tutorías fueron hechas por un alumno y no un profesor. \***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
TOTALMENTE EN DESACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

## Horario para focus group

35. **¿Qué día les acomodaría más para asistir a un focus group relacionado con las tutorías? (actividad de 60 minutos) en el primer piso del edificio Tomás Moro. \***

Selecciona todos los que correspondan.

- Martes 21 de Junio  
 Miércoles 22 de Junio

12/8/2016

Cuestionario

36. **¿Qué horario preferiría para asistir a este focus group sobre tutorías? \***

*Marca solo un óvalo.*

- De 12:00 a 13:00 de la tarde
- De 15:00 a 16:00 de la tarde
- Otro.

37. **Si su respuesta fue "Otro." ¿Qué otra hora le acomodaría para asistir al focus group?**

Recibir una copia de mis respuestas

---

Con la tecnología de  
 Google Forms

### Apéndice C: Tabla de codificación

		<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>E5</b>	<b>E6</b>
<b>TUTORIAS</b>	<b>A</b>	[Deberían ser] Didáctica, tiene que ser creativo y crear espacios para la participación según yo.	[Ayuda de las tutorías] al menos a mí no sé si tanto porque como se conocían entre algunas personas, era como que les preguntaban más a unos, y como que a otros no tanto, entonces creo que no participé mucho.	Tiempos adecuados, es que me acuerdo que eran como de una hora, las clases, y eran como súper poco... no alcanzaban a hacer nada según yo, entonces no sé qué tan efectivas	Las tutorías a veces no tenían mucho que ver con la materia que estábamos pasando en el momento	Que sean dinámicas, que sean distintas a lo que son las clases. Porque la primera que tuve yo fueron como clases	A mí, llegaban y creo que coordinaban como con los profes y ahí veían como lo que estábamos pasando, ponte tú en la mañana veía presente simple y en la tarde con la tutoría presente simple lo mismo.
	<b>B</b>	[tutor] yo creo que sí, porque estamos en una relación más simétrica	Los tutores estaban bien preparados para lo que enseñaban	[...] a las tutorías que yo fui el niño nos pidió lo que estábamos viendo	Las clases (tutorías) deberían estar adecuadas a lo que se está pasando en el momento	Más lúdicas, cambia el método de enseñanza. Entonces, aprendes de otra forma y aprende más rápido.	Eso, por qué es algo serio si es una tutoría se supone que uno igual aprende, el tutor igual debería aprender de lo que... o sea debe llevarse algo para casa de lo que hace entonces..

<b>C</b>	[Ayuda de las tutorías] no porque no es muy extendido	[Los tutores] sabían que si le preguntaban a estas personas [tutorados], como que iban a responder e iba a ser interactivo	Yo creo que debería ser reforzamiento también por que no se alcanza a hacer mucho en esa hora	Si me encuentro en una situación donde necesito un 5 para pasar, sería bueno que me dieran como reforzamiento para aprobar el ramo.	Repasamos el contenido y veíamos el contenido a pasar, entonces como que veíamos lo que habíamos visto y adelantábamos. Entonces como que no funcionaba bien.	Yo tuve problema con la organización con mis tutoras porque una se salió de la carrera y quedó sola y tuvieron que colocar otra y un montón de problema entonces, quizás mis tutorías se hubiesen disfrutado más si hubiese habido un poco más de organización por parte de los profes igual
<b>D</b>	[Fortalezas] fueron claras y precisas, no muy extendidas.	[Con las tutorías] al menos yo me di cuenta que mientras más clases o más interacción uno tiene, va aprendiendo más	Yo creo que si sirven, porque es primer año y no todos tienen el mismo nivel de inglés	Si, sobre todo en el ámbito de trabajo en equipo.	Por lo menos conmigo lo hacía de las dos formas. Como que veíamos eso y aparte nos preguntaba así como; "chiquillos que les cuesta ver, que quieren que veamos la otra clase".	... yo creo debería tener una tutoría, es harto speaking.
<b>E</b>	[Debilidades] es muy poco, cuatro clases o menos, si es que vas porque no es obligación, entonces eso igual es una debilidad.	[Debería cambiar] Eran una vez a la semana, yo no creo que eso sea suficiente.	Según yo es más fácil por el hecho de que hay menos jerarquía	Había gente que necesitaba las tutorías, se notaba caleta, pero no iba	Quizás es el tiempo porque por lo menos la mía fueron como de un mes o dos meses	

<b>F</b>	[Debería cambiar] El hecho de que fueran no esporádicas		Debilidades yo creo que... eran grupos muy pequeños, y el hecho de que no fueran obligación [...] no iba nadie. Y en realidad estaban como al lote.	no hay como esa cosa de que el profesor este arriba y el estudiante abajo, como que están al mismo nivel	[Debería cambiar] Que dure un poco más, porque igual como que o sea...	
<b>G</b>	yo no sabía ni siquiera decir dónde vives en inglés, [...] tenía compañeros que su nivel era demasiado alto y yo fui una de las personas que entró con nivel bajo, sí es un beneficio		Yo creo que si por que se notaba que había preparación, [...] Por parte de los que hacían las tutorías, bien, bacán. Pero a los que les tocaba tener tutoría, es como mala disposición a eso.	Igual me pasaba que hablaba en español porque conozco a uno de mis tutores, entonces era como más relajado	No sé si de la clase... También podría ser duración de la clase. [Aumentar]	
<b>H</b>				La materia, de repente pasaban materia que ya habíamos visto y como que... no nos servía.	Que dure más tiempo, que dure no sé tres meses y que sea de una hora, o que dure quizás dos horas pero un mes, es que igual puede ser de más tiempo. Por qué igual puedes avanzar más, por qué nosotros como que la tutoría fue como	

					a la mitad del segundo semestre Y unas par de semanas de terminar el semestre como para que suba la nota prácticamente por decirlo así.	
I				En algo si [...] pero el tiempo es muy corto, si algo no lo aprendiste en la clase, lo puedes aprender como en el reforzamiento	Me quedo con la de los alumnos (en vez de la de alumnos de intercambio), si porque la tipa se ponía hablar y como que nadie entendía, [...] y ella hablaba muy rápido, pero [...] hablaba prácticamente sola y nadie hacia nada.... [...] en cambio las que teníamos con los chiquillos era como más práctica...	
J				cuando estas con profesores que son estudiantes [...] te corrigen de otra manera	[Los profesores] Es como el miedo que te van a corregir como de otra forma	

		E1	E2	E3	E4	E5	E6
C O M P E T E N C I A S  C O M U N I C A T I V A S	K	Las tutorías] pero si pueden ayudarte a conocer ciertos conceptos que uno no conoce, ciertas palabras, ciertas funciones, cosas puntuales y superficiales que son útiles	yo soy la parte de las personas que aprende con cosas visuales asique eso	[Técnica] El vocabulario, aprenderte no solo el significado que tiene, sino también por ejemplo un sinónimo. Como un verbo buscas uno que tenga un significado parecido [...]	Eran grupos de 3 o 4 personas no más que eso, entonces como que tú estabas obligado a interactuar con tus compañeros. Eso es como lo que yo rescato	intentaba pensar bien bien lo que iba decir y después lo decía	No a mí, lo que me pasó fue que yo españolizaba mucho, era como el tránsate, entonces con la tutoría empecé a mejorar la fluidez y ahora la estructura es como el inglés, no es como si en español, trasladar altiro como al inglés, como directo.
	L	[...] hay ciertas frases que uno se sabe de memoria, porque los profes lo repiten mucho, porque tus compañeros lo repiten mucho, tu sabes ah! Esto está bien, en este contexto está bien, la puedes tirar.	Si sé que me van a preguntar, estoy tratando de formar o tener una oración preparada antes de que me pregunten,	[Que son las CC] Yo creo que podría estar relacionada a lo que es speaking, writing listening y reading, a las habilidades, eso.	Las frases pre fabricadas por ejemplo?, si a mí igual me pasa... muestra como más dominio en el tema, pero no te sirve si en realidad no sabes lo q estas diciendo... tienes que entender.	Me acuerdo que cuando me la hicieron a mi los chiquillos como que era; mira mejor hazlo así, anótalo así,...	Teníamos que ver como las fallas en el otro. Y teníamos que conversarlas, como enseñarle a los que se habían equivocado en los ítems, [...]. Igual es como entrete eso...

	<b>M</b>	[Tener frases preparadas] lo que hago para ser mejor entendida, reformular mis pensamientos, buscar otras maneras de decirlo	[Que son las CC] Hhmm, yo creo que son las cuatro habilidades		[Que son las CC] Hmm la verdad no lo sé, tenemos un ramo que se llama así, pero lo que son las competencias en sí, no sé.	[Que son las CC] Yo creo que no nos han pasado eso, ni siquiera en el ramo de competencias. Como que sabemos que existe un ramo llamado así pero no sabemos a qué se refiere.	Repetirlas no, pero sí, siempre me pasa que cuando pillo como frases buenas después trato de usarlas.
	<b>N</b>	[Ayuda de la tutoría] yo creo que sobre todo en vocabulario	[...] empiezo a chequear si la frase esté correcta y después la digo.			La mía igual de repente tenía como ciertas cositas en español, pero eran ciertas cosas.	[Que son las CC] Bucha yo creo que eso lo pasaron, tenía que ver con lo de los approaches ¿o no? ¿Natural approach, grammar translation method?
		[Que son las CC] El ramo de competencias po ¿o no?					
		<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>E5</b>	<b>E6</b>
<b>F</b>	<b>A</b>	yo no hablaba nada de inglés porque yo entré sabiendo nada, entonces ahora ya me da menos	Sí, igual, como que ese tiempo no me atrevía a hablar tanto	Yo creo que no es miedo, es como vergüenza [...] uno como q se siente tonto por no saber o por pronunciarlo mal, se pone rojo o se pone más	la confianza te ayuda a entender mejor la materia.	Yo sí pero súper poco, o sea menos que así como el típico miedo cuando hablas en inglés. Siempre hay un poco de miedo, creo que era como eso.	A la mayoría en la sala de clases le da como miedo a hablar por el profe, pero como ahora el tutor, o el profesor, es como alguien de tu misma edad, entonces
<b>C</b>	<b>T</b>						
<b>O</b>	<b>R</b>						
<b>R</b>	<b>E</b>						

S A F E C T I V O S		vergüenza.		nervioso.			debería ser como algo que te ayude a erradicar ese miedo.
	O	[Burlas] en ningún momento porque eran súper buena onda los muchachos, creaban un ambiente confidencial, así como de seguridad	uno siempre tiene el miedo a tratar de pronunciar bien y no sé	Como son alumnos todavía [tutores] , como q crean un ambiente menos denso [...]Es como más relajado, más fácil	yo creo que va en la confianza que tú tienes con el nivel de inglés	Así como que voy a pronunciar mal una palabra, como que eso más que nada.	Si igual, es que es como la confianza, porque uno se siente como, mmmm, por qué es alguien casi de tu misma edad po, entonces es mucho más fácil hablar, equivocarte no se siente como tanta la presión, eso era, porque cuando hay profesor es como, está la presión de autoridad po.
	P	[tutor alumno] te da más seguridad, un poco más de confianza para preguntar, para que se repitan las cosas	[produce ansiedad] Formar una oración, Incluso responder algo, uno siempre trata de no equivocarse	según yo si te refuerza por q con los profes en la sala como que te da vergüenza hablar en inglés pero por ejemplo el niño [Tutor] que estaba conmigo nos decía que habláramos en inglés		Y con las tutorías empecé como a soltarme más y pensa... no a darle tantas vueltas como a lo que decía	por qué es alguien casi de tu misma edad po, entonces es mucho más fácil hablar, equivocarte no se siente como tanta la presión, eso era, porque cuando hay profesor es como, está la presión de autoridad po.

	<b>Q</b>	<p>[Los profesores de la universidad] me ponían siempre contra la pared porque sabían que me costaba entonces yo estaba todo el rato mal, temblando, era algo súper físico [...]era un proceso de estrés total</p>	<p>uno se da vueltas tantas veces y como que pierde el sentido y al menos a mí me pasa que olvido como decir algo simple</p>			<p>Es como el miedo que te van a corregir como de otra forma.</p>	<p>En mi caso, siempre he sido como con harta personalidad, por ende como que no me costó mucho, nunca me ha costado mucho hablar en inglés, el hecho de equivocarme tampoco resultaba como un dilema.</p>
	<b>R</b>		<p>Que experimenta] Me quedo callada, a mí me pasa eso o digo no sé</p>				<p>[...] se supone que tú aprendes más escuchando y hablando, entonces así igual prácticas el tema de la vergüenza, quitas como la vergüenza de hablar en público, igual es bueno.</p>

		E1	E2	E3	E4	E5	E6
<b>P · P R O G R E S I V A  1</b>	<b>S</b>		No, no me siento preparada, porque yo he enseñado a gente, pero yo enseñé en español, el inglés, [...], si voy a explicar algo necesito explicarlo bien gramáticamente, [...], que se den cuenta que yo también manejo el idioma bien, que no voy a andar enseñándole errores, no lo haría, [...].	[...] no es como una práctica real yo creo...lo encuentro casi como un voluntariado, porque una práctica no es así... vas a un colegio y tienes en vez de 4 tienes como 100 cabros en una sala y que no saben inglés	- [Las tutorías] Podría ser como un paso anterior a la práctica	No, [...]. Si la podría hacer y todo y como que si se daría a conocer el contenido y aprendería y todo, pero de la forma como bien hecha no	Yo creo que si podría pero terminaría cayendo en lo mismo que es como una clase de competencia.
	<b>T</b>			[...] al final las terminaban haciendo con nuestros compañeros por q los de las otras carreras no iban nomas...		[...] la "U" no nos ha preparado bien todavía para eso [practica], ni tanto como para una tutoría ni para una clase.	Claro, prácticamente eso, porque eso lo que uno ve po, entonces uno dice ya yo veo este contenido, es bkn, me gustó como lo pasaron y lo que tengo que hacer es copiarlo nomas o sea, copiar como la forma, entonces sí podría

							pero sería como una clase de competencias.
<b>U</b>			La de la malla antigua [prefiere], porque, ¿qué pasa si me toca un colegio municipal y yo no conozco esa realidad donde no saben inglés? Aquí en la u son 4 alumnos donde quizás se distraiga y converse con el de al lado pero nada más.... Y acá al menos llevan un semestre donde le están hablando inglés				Muchos vídeos, mostrar muchos vídeos. Pero vídeos no necesariamente con sonido, con diálogo, sin subtítulos, sino que vídeos mudos, que describan acciones cachai, típicos cortometrajes y que describan movimiento.
<b>V</b>			no creo que sea como una forma eficiente de dar práctica				

## **Apéndice D: Transcripción entrevistas semiestructuradas**

### **D1. Entrevista 1**

**¿Cuáles crees tú que deberían ser las características de una buena tutoría?**

**E1:** Didáctica, tiene que ser didáctico, creativo y crear espacios para la participación según yo.

**¿Y de ti? ¿Qué puedes opinar tú?**

**E2:** Yo creo que la paciencia más que nada (*ríe*), y lo mismo, que sea didáctico, al menos yo soy la parte de las personas que aprende con cosas visuales asíque eso.

**¿Sienten que las tutorías les ayudaron de alguna manera?**

**E1:** Yo todavía recuerdo las clases, no sé por qué, pero o sea algo así como tan global no porque no es muy extendido, pero si pueden ayudarte a conocer ciertos conceptos que uno no conoce, ciertas palabras, ciertas funciones, cosas puntuales y superficiales que son útiles.

**¿Qué entiendes tú por competencias comunicativas?**

**E1:** El ramo de competencias po ¿o no?

**E2:** Hhmm, yo creo que son las cuatro habilidades

**¿Cómo crees tú que te ayudó la tutoría? ¿A lo mejor en gramática, en las competencias?**

**E1:** No, yo creo que sobre todo en vocabulario (*interrumpe*).

**Entrevistador: Vocabulario (*asintiendo paralelamente*).**

**E1:** Sí y el uso del mismo.

**¿Y a perder a lo mejor un poco el miedo a hablar inglés? Porque generalmente uno como que se asusta cuando va a...**

**E1:** Si, si (*interrumpe*), pero en esa época yo tenía más miedo, eso fue cuando iba en primero [...] yo no hablaba nada de inglés porque yo entré sabiendo nada, entonces ahora ya me da menos vergüenza.

**¿Sentías que a lo mejor se iban a burlar de ti? Que a lo mejor...**

**E1:** No, (*interrumpe*) en ningún momento porque eran súper buena onda los muchachos, creaban un ambiente confidencial, así como de seguridad.

**Entrevistador:** Y nunca sentiste que tus compañeros a lo mejor podrían no sé, reírse como con el tema de que tú empezaras a tartamudear o a transpirar.

**E1:** No, tampoco.

**(A la alumna 2), ¿Sientes que las tutorías te ayudaron de alguna forma? Y ¿cómo? No sé en reducir la ansiedad o en las competencias comunicativas.**

**E2:** No sé si tanto [...], no al menos a mí no sé si tanto porque como se conocían entre algunas personas, era como que les preguntaban más a unos, y como que a otros no tanto, entonces creo que no participé mucho.

**Pero, no participas te porque ¿tú no querías? O ¿te daba miedo o te daba vergüenza?**

**E2:** Sí, igual, como que ese tiempo no me atrevía a hablar tanto.

**Entonces te daba vergüenza que a lo mejor alguien se burlara o te calificara mal.**

**E2:** Es que uno siempre tiene el miedo a tratar de pronunciar bien y no sé, como, yo creo que les pasa a todos.

**¿El tener un tutor-alumno, puede mejorar la manera en que se desarrollaron dentro de la tutoría? Estar frente a un compañero y no un profesor.**

**E1:** Sí, yo creo que sí, porque estamos en una relación más simétrica y eso igual, como dije antes, te da más seguridad, un poco más de confianza para preguntar, para que se repitan las cosas [...].

**E2:** Es como que uno no se exige mucho con estar frente a personas que no son expertas, entonces es más fácil.

**¿Cuáles creen que fueron las fortalezas y debilidades de las tutorías?**

**E1:** Fortalezas, en mi caso fue didáctico, hubo participación, fueron claras y precisas, no muy extendidas. Y las debilidades, quizás para mí, no perduró tanto, [...] es muy poco, cuatro clases o menos, si es que vas porque no es obligación, entonces eso igual es una debilidad.

**E2:** Los tutores estaban bien preparados para lo que enseñaban si, bueno por eso de que a lo mejor no se preocupaban tanto como de las personas que estaban atrás o no querían participar, era como que igual trataban de hacer la clase bien, porque ellos sabían que si le preguntaban a estas personas, como que iban a responder e iba a ser interactivo.

**¿O sea lo veían más como por ellos más que por ustedes?**

**E2:** Yo creo, algo así.

**¿Creen que las tutorías son una buena herramienta para reforzar lo aprendido en clases?**

**E1:** Yo creo que sí, porque en mi caso como dije antes, yo entré sabiendo nada, pero literalmente nada, yo no sabía ni siquiera decir dónde vives en inglés, entonces el que te refuercen algo que para ti es totalmente nuevo, porque tenía

compañeros que su nivel era demasiado alto y yo fui una de las personas que entró con nivel bajo, sí es un beneficio, que te repitan una y otra vez para poder tu estar más cerca del lenguaje es beneficioso o que busquen otras estrategias también.

**E2:** Yo creo que todo suma, [...] con las tutorías aparte uno de aprender vocabulario, al menos yo me di cuenta que mientras más clases o más interacción uno tiene, va aprendiendo más y uno no se da cuenta de cómo avanza, por ejemplo yo antes no entendía, era muy mala para escuchar, y ahora yo escucho videos que antes yo escuchaba y no entendía para nada, y por el puro hecho de poner atención como que te das cuenta de que ahora entiendes todo, entonces yo creo que todo suma.

**¿Sienten que producir enunciados en inglés les puede causar algún tipo de ansiedad? ¿Cuáles son los motivos? ¿Qué experimentan?**

**E2:** [...], Formar una oración, Incluso responder algo, uno siempre trata de no equivocarse, entonces, aunque te sepas por ejemplo como se usa el verbo “to be” estas como tratando de acordarte como era, como de asegurarte, entonces uno se da vueltas tantas veces y como que pierde el sentido y al menos a mí me pasa que olvido como decir algo simple.

**Pero ¿qué experimentan? A lo mejor ¿te ríes o quizás te quedas callada?**

**E2:** Me quedo callada, a mí me pasa eso o digo no sé [...].

**¿Han tenido clases con algún profesor que los ponga como nerviosos o donde tengan que exponer algo?**

**E1:** [...], Hay profesores que te hacen sentir muy confiada pero a la vez te tiran como a la piscina para que aprendas haciendo o diciendo, [...], me ponían siempre contra la pared porque sabían que me costaba entonces yo estaba todo el rato mal, temblando, era algo súper físico, me dolía la cabeza porque trataba de entender, de pensar, de saber qué decir, como lo hago, que dijo, repítame las instrucciones, entonces era un proceso de estrés total, [...].

**¿Tienen alguna técnica para ser entendidos mejor al momento de hablar inglés? Por ejemplo se memorizan frases pre-establecidas o aprenden en orden alfabético.**

**E2:** Si sé que me van a preguntar, estoy tratando de formar o tener una oración preparada antes de que me pregunten, porque o si no, en el momento empiezo a dudar, empiezo a chequear si la frase esté correcta y después la digo.

**E1:** A mi igual me pasa eso, pero lo que hago para ser mejor entendida, reformular mis pensamientos, buscar otras maneras de decirlo, es como la técnica que uso yo, pero obvio que hay ciertas frases que uno se sabe de memoria, porque los profes lo repiten mucho, porque tus compañeros lo repiten mucho, tu sabes ah! Esto está bien, en este contexto está bien, la puedes tirar.

**¿Se sienten preparados para realizar tutorías, usando la experiencia?**

**E1:** No, yo personalmente le enseñé a niños chicos, [...], más que experiencia, ganas y todo, también importa como los demás.

**E2:** No, no me siento preparada, porque yo he enseñado a gente, pero yo enseñé en español, el inglés, [...], si voy a explicar algo necesito explicarlo bien gramáticamente, [...], que se den cuenta que yo también manejo el idioma bien, que no voy a andar enseñándole errores, no lo haría, [...].

**A su juicio, ¿Qué es lo que las tutorías deberían cambiar?**

**E1:** El hecho de que fueran no esporádicas, [...], la universidad no podría mandar para afuera por último para observar te ofrece como el campo por decirlo así, pero no te da la seguridad del respaldo de los alumnos y eso es una debilidad porque tú tienes que andar siguiendo a la gente cuando se supone que ellos te facilitan la gente, deberían buscar las estrategias para poner bajo presión entre comillas, que es al sistema al que estamos acostumbrados todavía, a los alumnos.

**E2:** [...], Eran una vez a la semana, yo no creo que eso sea suficiente.

## **D2. Entrevista 2**

**¿Cuáles deberían ser las características de una buena tutoría, según su experiencia?**

**E3:** Tiempos adecuados, es que me acuerdo que eran como de una hora, las clases, y eran como súper poco... no alcanzaban a hacer nada según yo, entonces no sé qué tan efectivas [...] a las tutorías que yo fui, el niño nos pidió lo que estábamos viendo.

**E4:** Las tutorías a veces no tenían mucho que ver con la materia que estábamos pasando en el momento [...] a mí me tocó por ejemplo que me preguntaran “¿Qué necesitan saber o en que están más débiles?” entonces, se tomaban el tiempo y hacían eso la siguiente clase. [...] Las clases (tutorías) deberían estar adecuadas a lo que se está pasando en el momento.

**(Pregunta entre respuestas) ¿Les gustaría pasar las cosas primero en la tutoría y después en la clase?**

**E4:** Depende, por ejemplo si me encuentro en una situación donde necesito un 5 para pasar, sería bueno que me dieran como... reforzamiento para aprobar el ramo.

**E3:** Yo creo que debería ser reforzamiento también por que no se alcanza a hacer mucho en esa hora [...] no todas las tutorías van en relación con lo que

estamos viendo en competencias, osea por ejemplo estábamos viendo *simple present* y pasaban (en las tutorías) *passive voice*.

**¿Qué entiendes tú por competencias comunicativas?**

**E4:** Hhmm la verdad no lo sé, tenemos un ramo que se llama así, pero lo que son las competencias en sí, no sé.

**E3:** Yo creo que podría estar relacionada a lo que es *speaking, writing listening y reading*, a las habilidades, eso.

**¿Sienten que las tutorías ayudaron en de alguna manera?**

**E4:** Si, sobre todo en el ámbito de trabajo en equipo, éramos un equipo muy pequeño (de compañeros, no necesariamente amigos). Eran grupos de 3 o 4 personas no más que eso, entonces como que tú estabas obligado a interactuar con tus compañeros. Eso es como lo que yo rescato

**E3:** Yo creo que si sirven, porque es primer año y no todos tienen el mismo nivel de inglés, encuentro que es buena ayuda, pero me pasaba que iba de relleno a las tutorías por q había gente que no iba entonces eso pasaba....

**E4 [...]** Había gente que necesitaba las tutorías, se notaba caleta, pero no iba

**(Pregunta entre respuestas) ¿Se supone que las tutorías eran obligatorias cierto?**

**E4:** Para algunas personas

**E3:** Éramos 30 alumnos en una sección... y seleccionaban por ejemplo... ya a este le está yendo más o menos y lo enviaban. Ya que como eran 4 personas no tenían abasto para todos. Pero según yo no era buena idea mandar a algunos, por que faltaban dos por q tenían que hacer un trabajo de la u y al final quedaban solo dos que iban a tutorías y tenía q trabajar el otro tutor.

**¿El tener un tutor-alumno, pudo mejorar de alguna manera el que ustedes se desarrollaran dentro de las tutorías?**

**E4:** Hay más confianza, no hay como esa cosa de que el profesor este arriba y el estudiante abajo, como que están al mismo nivel, según yo como que la confianza te ayuda a entender mejor la materia.

**(Pregunta entre respuesta) ¿Y eso te ayuda a... hablar en frente de él en inglés?**

**E4:** Igual me pasaba que hablaba en español porque conozco a uno de mis tutores, entonces era como más relajado.

**E3:** Según yo es más fácil por el hecho de que hay menos jerarquía. Como son alumnos todavía, como q crean un ambiente menos denso, no como el profe que llega, pasa lista y la cuestión. Es como más relajado, más fácil... el hecho de que no sea obligación (asistir) es diferente.

**¿Cuáles creen que fueron las fortalezas y debilidades de la tutoría?**

**E3:** Debilidades yo creo que... eran grupos muy pequeños, y el hecho de que no fueran obligación [...] no iba nadie. Y en realidad estaban como al lote. [...] La mis estaba a cargo de todo eso y nos decía “ya chiquillos tienen que ir”, pero no iba a estar vigilando quien entraba y quien no

**E4:** La materia, de repente pasaban materia que ya habíamos visto y como que... no nos servía.

**¿Creen que las tutorías son una buena herramienta para reforzar lo aprendido en clases?**

**E3:** Yo creo que si por que se notaba que había preparación, [...] Por parte de los que hacían las tutorías, bien, bacán...pero a los que les tocaba tener tutoría, es como mala disposición a eso.

**¿Sienten que producir enunciados en inglés les puede producir algún tipo de ansiedad, algún tipo de miedo? ¿Cuáles son los motivos?**

**E4:** Yo creo que eso les pasa a todos, yo creo que va en la confianza que tú tienes con el nivel de inglés, pero cuando estas con profesores que son estudiantes [...] te corrigen de otra manera, según yo te corrigen de otra manera [...]

**E3:** Yo creo que no es miedo, es como vergüenza [...] uno como q se siente tonto por no saber o por pronunciarlo mal, se pone rojo o se pone más nervioso.

**¿Tienen alguna técnica para ser entendidos de mejor manera?**

**E4:** ¿Las frases pre fabricadas por ejemplo?, si a mí igual me pasa... muestra como más dominio en el tema, pero no te sirve si en realidad no sabes lo q estas diciendo... tienes que entender.

**E3:** El vocabulario, aprenderte no solo el significado que tiene, sino también por ejemplo un sinónimo. Como un verbo buscas uno que tenga un significado parecido [...]

**¿Se sienten preparados a realizar tutorías, basado en la experiencia que tienen?**

**E4:** Preparados, no sé pero tenemos que hacerlas igual

**E3:** Recién estamos tomando el ramo de practica 1 (tercer año, segundo semestre 2016) [...] igual estamos como de a poco entonces se ve como lejano, pero...[...] no es como una práctica real yo creo...lo encuentro casi como un voluntariado, porque una práctica no es así... vas a un colegio y tienes en vez de 4 tienes como 100 cabros en una sala y que no saben inglés [...] al final las terminaban haciendo con nuestros compañeros por q los de las otras carreras no iban nomas...

**(Pregunta entre respuesta) ¿Osea tu encuentras que las tutorías no funcionan como practica?**

**E3:** si, eso mismo, no creo que sea como una forma eficiente de dar práctica. Y menos si tienes interacción con el colegio...

**E4:** Podría ser como un paso anterior a la práctica

**(Pregunta entre respuesta) ¿Cuál práctica piensan ustedes que es mejor, la de la malla nueva o la antigua?**

**E3:** La de la malla antigua, porque, ¿qué pasa si me toca un colegio municipal y yo no conozco esa realidad donde no saben inglés? Aquí en la u son 4 alumnos donde quizás se distraiga y converse con el de al lado pero nada más.... Y acá al menos llevan un semestre donde le están hablando inglés

**¿Ustedes creen que las tutorías les ayudaron de alguna manera para desarrollar sus competencias comunicativas?**

**E4:** En algo si [...] pero el tiempo es muy corto, si algo no lo aprendiste en la clase, lo puedes aprender como en el reforzamiento

**E3:** según yo si te refuerza por q con los profes en la sala como que te da vergüenza hablar en inglés pero por ejemplo el niño que estaba conmigo nos decía que habláramos en inglés

### **D3. Entrevista 3**

**¿Cuáles son las características que una buena tutoría debería tener?**

**E5:** Que sean dinámicas, que sean distintas a lo que son las clases. Porque la primera que tuve yo fueron como clases, me la hicieron dos personas eso sí, Y eran como clases, eran como estar en clases. Nos sentábamos, trabajábamos, era como un PPT, después actividades, revisión de actividades, Y como que eso era. Después las cambiaron, y como que las hicieron más dinámicas, y cuando las hacen como más dinámicas, más lúdicas, cambia el método de enseñanza. Entonces, aprendes de otra forma y aprende más rápido.

**¿Qué quieres decir con más lúdico?**

**E5:** Como más en la práctica, como no presentar un PPT.

**¿Pero por ejemplo cuando les presentaban un PPT les hacían hablar?**

**E5:** Si, por lo menos a mí sí.

**E6:** No a nosotros nos pasaban la, como la base del contenido y después nos daban una guía que nosotros teníamos que completar y después teníamos que ver como las fallas en el otro. Y teníamos que conversar las, como enseñarle a los que se habían equivocado en los ítems, Al que le había ido bien en los ítems tenía que enseñarle Al otro, igual hablando. Igual es como entrete eso, porque

se supone que tú aprendes más escuchando y hablando, entonces así igual prácticas el tema de la vergüenza, quitas como la vergüenza de hablar en público, igual es bueno. Entonces las características que yo creo que debería tener una tutoría, es harto *speaking*.

**A la mayoría en la sala de clases le da como miedo a hablar por el profe, pero como ahora el tutor, o el profesor, es como alguien de tu misma edad, entonces debería ser como algo que te ayude a erradicar ese miedo.**

**E6:** Claro.

**¿Ustedes sienten que las tutorías les ayudo en algo?**

**E5:** Si. Yo antes cuando hablaba era como, Como que intentaba pensar bien bien lo que iba decir y después lo decía. Y con las tutorías empecé como a soltarme más y pensar... no a darle tantas vueltas como a lo que decía.

**¿Te aprendías como frases de memoria?**

**E5:** Claro, pero con las tutorías se me fue quitando eso.

**E6:** No a mí, lo que me pasó fue que yo españolizaba mucho, era como el *translate*, entonces con la tutoría empecé a mejorar la fluidez y ahora la estructura es como el inglés, no es como si un español trasladar altiro como al inglés, como directo.

**El hecho de que haya sido como un alumno, un profesor alumno el que les haya hecho la clase y no un profesor ¿cambia en algo la tutoría o no?**

**E5:** Por lo menos a mí se me hizo más fácil.

**E6:** Si igual, es que es como la confianza, porque uno se siente como, hmm, por qué es alguien casi de tu misma edad po, entonces es mucho más fácil hablar, equivocarte no se siente como tanta la presión, eso era, porque cuando hay profesor es como, está la presión de autoridad po.

**¿O como que te va a evaluar mal?**

**E6:** Claro.

**¿Te pasó lo mismo a ti?**

**E5:** Es como el miedo que te van a corregir como de otra forma. Me acuerdo que cuando me la hicieron a mí los chiquillos como que era; mira mejor hazlo así, anótalo así, entonces era como más...

**¿Ustedes las tutorías las hicieron con amigos, se juntaron un grupito o los seleccionaron?**

**E6:** No, nosotros al azar. Nuestra sección fue al azar.

**¿Qué entiendes tú por competencias comunicativas?**

**E6:** Bucha yo creo que eso lo pasaron, tenía que ver con lo de los *approaches*

¿o no? ¿*Comunicative approache, grammar translation approache*?

**E5:** Yo creo que no nos han pasado eso, ni siquiera en el ramo de competencias. Como que sabemos que existe un ramo llamado así pero no sabemos a qué se refiere.

**Se supone que las tutorías eran como una forma de reforzar lo que eran competencias ¿o no?**

**E6:** Si

**¿Eran como los mismos contenidos?**

**E6:** Si.

**¿Y sirvió como para reforzarlos?**

**E6:** Si.

**¿O cuando llegaban a clases era como una cosa nada que ver?**

**E5:** Nosotros por lo menos trabajamos de dos formas las que tuve yo, repasamos el contenido y veíamos el contenido a pasar, entonces como que veíamos lo que habíamos visto y adelantábamos. Entonces como que no funcionaba bien.

**¿Pero eso venía como ya preestablecido? o el tutor decía como; ya chiquillos, ¿qué es lo que le cuesta a ustedes o que están pasando le preguntaba eso o él llegaba con cosas listas?**

**E5:** Por lo menos conmigo lo hacía de las dos formas. Como que veíamos eso y aparte nos preguntaba así como; "chiquillos que les cuesta ver, que quieren que veamos la otra clase".

**E6:** No, no, no. A mí, llegaban y creo que coordinaban como con los profes y ahí veían como lo que estábamos pasando, ponte tú en la mañana veía presente simple y en la tarde con la tutoría presente simple lo mismo.

**¿Se reforzaba?**

**E6:** Claro.

**Otra cosa, ¿eran 100% en inglés o en español?**

**E6:** 100% en inglés.

**E5:** La mía igual de repente tenía como ciertas cositas en español, pero eran ciertas cosas.

**¿Al momento en que usted tenía que hablar en inglés en la tutoría, les daba como vergüenza o sentían como un miedo igual a pesar de que no estaban con el profesor, pero sentían como un miedo a equivocarse o algo así?**

**E5:** Yo sí pero súper poco, o sea menos que así como el típico miedo cuando hablas en inglés. Siempre hay un poco de miedo, creo que era como eso.

**¿Pero cómo que experimentas? ¿Cómo un miedo a que?**

**E5:** Así como que voy a pronunciar mal una palabra, como que eso más que nada.

**¿Cómo que alguien se pueda como burlar puede ser?**

**E5:** Si también puede ser un poco.

**E6:** En mi caso, siempre he sido como con harta personalidad, por ende como que no me costó mucho, nunca me ha costado mucho hablar en inglés, el hecho de equivocarme tampoco resultaba como un dilema. Entonces, no había, no tenía problemas en ese sentido en la tutoría.

**Oigan, y ¿cuándo hablan en inglés ocupan como alguna técnica? ¿Así como para plasmar los enunciados o algo así?**

**E5:** ¿Cómo?

**Supongamos, tú decías que delante como que pensaban mucho lo que ibas a decir antes, y por ejemplo no ven de repente una frase en un libro y dicen como "oh que buena esta frase!" y después alomejor la ocupan y alomejor la repiten hartas veces cuando hablan?**

**E6:** Repetirlas no, pero si, siempre me pasa que cuando pillo como frases buenas después trato de usarlas.

**Entonces cuando algún día les toque hacer tutorías. ¿Ustedes creen que se sienten como preparados para hacer una tutoría en base a lo que vivieron antes?**

**E5:** No, O sea como se debería hacer bien, eeeehhh no. Si la podría ser y todo y como que si se daría a conocer el contenido y aprendería y todo, pero de la forma como bien hecha no, porque encuentro que la "U" no nos ha preparado bien todavía para eso, ni tanto como para una tutoría ni para una clase.

**¿Tú me dices que sí podrías?**

**E6:** Yo creo que si podría pero terminaría cayendo en lo mismo que es como una clase de competencia.

**¿Harías como una clase de competencia?**

**E6:** Claro, prácticamente eso, porque eso lo que uno ve po, entonces uno dice ya yo veo este contenido, es bkn, me gustó como lo pasaron y lo que tengo que hacer es copiarlo nomas o sea, copiar como la forma, entonces si podría pero sería como una clase de competencias.

**¿Copiarían el modelo de las tutorías? ¿De las que les hicieron o el modelo de competencias?**

**E6:** De competencias.

**¿Cuáles son sus expectativas de hacer clase así, onda para no copiar o no hacer lo mismo que se hizo antes y hacer como algo distintos? ¿Qué ideas por ejemplo podrían tener?**

**E6:** Muchos vídeos, mostrar muchos vídeos. Pero vídeos no necesariamente con sonido, con diálogo, sin subtítulos, sino que vídeos mudos, que describan acciones cachai, típicos cortometrajes y que describan movimiento.

**¿Pero no sería eso algo que ya existe?**

**E6:** si igual, sigo. Igual es complicado.

**Y más o menos, así como a grandes rasgos, ¿qué creen ustedes que como que se podría cambiar o se debería cambiar en las tutorías o de las que hacen en la U al menos?**

**E5:** Quizás es el tiempo porque por lo menos la mía fue como de un mes o dos meses, no creo que haya sido más.

**Ahhh ¿tú dices que dure más o que dure menos?**

**E5:** Que dure un poco más, porque igual como que o sea...

**¿La duración de las clases o de la tutoría?**

**E5:** No sé si de la clase... También podría ser duración de la clase.

**¿Duraba una hora?**

**E5:** Una hora. Y fue como por un mes y medio. O que dure más tiempo, que dure no sé tres meses y que sea de una hora, o que dure quizás dos horas pero un mes, es que igual puede ser de más tiempo. Por qué igual puedes avanzar más, por qué nosotros como que la tutoría fue como a la mitad del segundo semestre Y este unas par de semanas de terminar el semestre como para que suba la nota prácticamente por decirlo así.

**¿Y tú qué dices (E6) igual?**

**E6:** Si, y la organización. Yo tuve problema con la organización con mis tutoras porque una se salió de la carrera y quedó sola y tuvieron que colocar otra y un montón de problema entonces, quizás mis tutorías se hubiesen disfrutado más si hubiese habido un poco más de organización por parte de los profes igual.

**O sea, como que la u se preocupe más de la tutoría y no la tomen como a la chacota.**

**E6:** Eso, por qué es algo serio si es una tutoría se supone que uno igual aprende, el tutor igual debería aprender de lo que... o sea debe llevarse algo para casa de lo que hace entonces..

**E5:** De hecho va con nota...

**Para ellos es evaluado, para los alumnos no.**

**E5:** Es como la primera práctica.

**¿Ustedes han tenido tutorías con los que vienen de intercambio de otros países?**

**E5:** Si...

**E6:** No porque eran opcional. Entonces yo no las he tomado.

**¿Entre esa (tutoría) y la de los alumnos, con cuál te quedas?**

**E5:** Me quedo con la de los alumnos, si porque la que nos hacía no me acuerdo el nombre de la tipa, pero era como que llegábamos y la tipa se ponía hablar y como que nadie entendía, porque hablaba... no sé si era el inglés de nosotros que venía como muy bajo y ella hablaba muy rápido, pero era como que hacía las actividades como que hablaba prácticamente sola y como que nadie hacia nada, que era como que muy hablar de ella. Entonces quizá era la dinámica del tutor, y en cambio las que teníamos con los chiquillos era como más práctica, como que me quedo más con la que hicieron los chiquillos que con las de la angloparlante.

## Apéndice E: Preguntas entrevista semiestructurada

- ¿Cuáles deberían ser las características de una buena tutoría?
- ¿Sienten que estas tutorías les ayudaron de alguna manera? ¿Cómo?
- ¿Cuáles creen que fueron las fortalezas y debilidades de las tutorías?
- ¿El tener un tutor-alumno pudo mejorar la manera en que se desarrollaron dentro de las tutorías?
- ¿Qué entiendes tú por competencias comunicativas?
- ¿Crees que las tutorías son una buena herramienta para reforzar lo aprendido en clases?
- ¿Sienten que producir enunciados en inglés les puede causar algún tipo de ansiedad? ¿Cuáles son los motivos? ¿Qué experimentan?
- ¿Tienen alguna técnica para ser entendidos de mejor manera al hablar en inglés?
- ¿Se sienten preparados para realizar tutorías usando esta experiencia como ejemplo?
- ¿Qué es lo que las tutorías deberían cambiar?

## Apéndice F: Niveles comunes de referencia: Escala global

(Cuadro explicativo adoptado del documento oficial del MCER traducido al español, 2002)

<b>Usuario competente</b>	<b>C2</b>	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	<b>C1</b>	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
<b>Usuario independiente</b>	<b>B2</b>	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas</p>

		<p>generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	<b>B1</b>	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
<b>Usuario básico</b>	<b>A2</b>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	<b>A1</b>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

## Apéndice G: Consentimiento informado



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN INGLÉS

### CONSENTIMIENTO INFORMADO CUESTIONARIO Y ENTREVISTA ABIERTAS PERSONALES

Estimado estudiante:

Usted ha sido invitado a participar en el Proyecto de investigación, titulado **“TUTORÍAS, UNA HERRAMIENTA METODOLÓGICA QUE PODRÍA TANTO MEJORAR O DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, COMO TAMBIEN DISMINUIR FACTORES AFECTIVOS EN LA PRODUCCION ORAL DEL IDIOMA INGLES EN ALUMNOS DE LAS GENERACIONES 2014 Y 2015 DE PEDAGOGÍA EN EDUCACION MEDIA EN INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN”**, cuyos investigadores responsables son los estudiantes de pregrado Manuel Aguayo, Bruno Caballero y Mario Gómez pertenecientes la carrera de Pedagogía en Educación Media en Inglés, Departamento de Lenguas, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. El objetivo del estudio es conocer los beneficios y/o desventajas de las tutorías que les fueron realizadas a Uds. en primer año.

Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará que responda un cuestionario y asista una sesión de Entrevista abiertas personales. El cuestionario y la entrevista contienen preguntas relacionadas a las competencias comunicativas, factores afectivos y tutorías en sí. El cuestionario es de manera escrita y le tomará aproximadamente **10 minutos** en contestar. La entrevista es una instancia de discusión de aproximadamente **10 minutos** donde se recopilará opiniones y experiencias (positivas y/o negativas) relacionadas con las tutorías. La entrevista se audio grabará con el fin de registrar la mayor cantidad de información y así poder analizarla. Esta actividad se llevara a cabo un día por definir.

La participación en esta actividad es voluntaria y no involucra ningún efecto negativo en sus calificaciones. Si alguna de las preguntas o temas que se traten en esta actividad le causan incomodidad, usted puede negarse a participar en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción. Usted tiene el derecho a negarse a responder a preguntas concretas, también puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento y la información que hemos recogido será descartada del estudio y eliminada.

Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se guardará el anonimato, estos datos serán organizados con un número asignado a cada participante, la identidad de los jóvenes estará disponible sólo para el personal del proyecto y se mantendrá completamente confidencial. Los datos estarán a cargo del equipo de investigación de este estudio para el posterior desarrollo de informes.

De participar de todo el estudio estarás ayudando a desarrollar programas más eficaces para así mejorar las tutorías.

Agradecemos desde ya su colaboración, y le saluda cordialmente.

**Manuel Aguayo, Bruno Caballero y Mario Gómez.**

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Prof. **Angie Fuentealba Cartes**, Académico del Depto. de lenguas, facultad de educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Correo electrónico: [angiefuentealba@ucsc.cl](mailto:angiefuentealba@ucsc.cl)

### Apéndice H: Base de datos Diagnostico DIN 2014 - 2015

Generación	Rut	QPT	Oral Test
2014	17.542.084-3	A2	B1
2014	17.844.760-2	A2	A2
2014	17.616.792-0	A2	
2014	18.832.831-8	A1	
2014	18.861.129-K	A2	A1
2014	14.208.480-5	C2	B2
2014	18.816.557-5		
2014	19.109.316-K	A2	
2014	18.816.766-7		
2014	19.098.152-5	A2	
2014	19.332.370-7	A2	B2
2014	18.592.949-3	B1	
2014	19.110.404-8	B2	B2
2014	19.052.256-3	B1	
2014	19.108.660-0	B2	
2014	19.331.636-0	A2	B1
2014	19.111.238-5	B1	A2
2014	19.087.622-5	A2	
2014	19.139.750-9	B1	
2014	18.260.221-3	B1	
2014	19.217.739-1	B1	
2014	16.229.687-6	B1	
2014	18.566.697-2	C1	
2014	19.090.613-2	B1	A2
2014	19.108.224-9	B2	
2014	19.364.912-2	A2	
2014	18.410.244-7	A2	A2
2014	19.109.803-K	A2	
2014	19.087.767-1	B2	A2
2014	18.490.593-0		
2014	18.845.708-8	B1	
2014	19.194.072-5	B1	

Generación	Rut	QPT	Oral test
2015	18828256-3	A2	
2015	19262434-7		
2015	19388433-4	A2	
2015	19595233-7	B1	B1
2015	19371163-4	B2	B2
2015	19532309-7	A2	
2015	19371874-4	A1	
2015	19001042-2	A2	
2015	19597572-8	A2	A2
2015	18987462-6	A2	
2015	19531929-4	B1	
2015	18812153-5	C2	
2015	19578730-1	A2	A2
2015	19595346-5	A2	A2
2015	19333947-6	B2	B1
2015	19217105-9	A2	
2015	19599963-5	B1	A2
2015	19596543-9	B2	B2
2015	19121185-5	A1	
2015	19122614-3	B1	
2015	19390614-1	B1	
2015	18800969-7	B1	
2015	19156151-1		
2015	19595936-6	A2	A2
2015	19109687-8	B1	B1
2015	19371612-1	B1	
2015	18144424-K	C1	
2015	18299983-0	B1	A2
2015	18108705-6		
2015	19531220-6		
2015	19125919-K	B2	
2015	19594882-8	B2	B1

2014	16.138.191-8		
2014	18.813.692-3	B1	A2
2014	18.405.619-4		A2
2014	18.790.552-4	B2	B2
2014	18.805.931-7	A1	
2014	19.091.045-8	A2	A2
2014	19.332.127-5	B1	
2014	16.513.961-5	C1	B1
2014	18.683.188-8	A2	A2
2014	19.119.632-5	B2	
2014	19.156.316-6	A1	
2014	19.140.100-K	B1	A2
2014	17.617.981-3		
2014	18.575.659-9	A2	
2014	18.821.281-6		
2014	18.987.461-8	A1	A2
2014	17.454.003-9	A1	A1
2014	18.645.170-8	B1	
2014	18.828.800-6	A1	
2014	18.945.100-8	A1	
2014	19.292.925-3	B1	B1
2014	18.410.061-4	B2	
2014	18.828.183-4	A2	
2014	19.119.750-K	A2	A2
2014	19.110.684-9	A1	
2014	19.091.823-8		
2014	19.089.947-0	B1	
2014	19.087.909-7	B1	B1
2014	18.810.986-1	B1	
2014	19.110.452-8	B1	
2014	19.090.441-5	B1	
2014	18.690.844-9	A2	
2014	19.119.982-0	A1	A2
2014	16.760.187-1		
2014	19.897.632-6	A2	A1
2014	18.962.464-6		
2014	19.108.910-3	B1	B1
2014	18.821.420-7	B1	

2015	16009596-2	A1	A2
2015	19139744-4	A2	
2015	19596972-8	B1	B1
2015	19532742-4	B1	B1
2015	19107213-8	A1	A2
2015	16348250-9		
2015	18686619-3	B2	A2
2015	18808760-4	C1	
2015	17214303-2	C1	B1
2015	19119607-4	A1	
2015	18409843-1	C2	B1
2015	19532262-7	B1	
2015	19335075-5	B1	B1
2015	18690570-9	B2	B1
2015	19140010-0	A2	A2
2015	19089074-0	A2	A2
2015	19519262-6	A2	
2015	19509580-9	B1	A2
2015	19156135-K	B1	
2015	19089716-8	B2	A2
2015	19724336-8		A2
2015	19423870-3	A2	A2
2015	19531226-5	B1	A2
2015	16152577-4		
2015	19466337-4	A2	
2015	19532705-K		
2015	19533434-K	B1	B1
2015	19714792-K	A1	A1
2015	19335619-2	B2	
2015	18230086-1	B1	
2015	18857080-1	B2	
2015	19108838-7	B1	
2015	18809916-5	A1	
2015	19508708-3	A2	A2
2015	19596330-4	A2	A2
2015	19089197-6	A2	
2015	19579212-7	A2	A2
2015	19297072-5	B1	B1

2014	18.789.566-9	B1	
2014	18.321.661-9	A2	B1
2014	18.962.581-2	A2	B1
2014	19.092.071-2	B2	B1
2014	18.746.252-5	A1	A1
2014	19.167.912-1	A2	
2014	18.812.873-4	A2	A1
2014	17.755.961-K	B1	A2
2014	17.453.708-9		
2014	18.173.269-5	B2	
2014	18.410.732-5	B1	
2014	18.685.823-9	B1	B1
2014	19.090.036-3	A2	A2
2014	18.281.380-K		
2014	18.653.032-2		
2014	19.098.188-6	A2	A2
2014	19.220.646-4	C1	B2
2014	19.293.930-5	A2	B2
2014	19.058.472-0	B1	B2
2014	19.324.737-7	A2	B1
2014	19.090.074-6	B2	A2

2015	19483879-4	B1	
2015	17616632-0	C1	B2
2015	19532890-0	A1	A2
2015	19281411-1	A2	A2
2015	19341189-4	C1	A2
2015	19121682-2	A2	
2015	17988010-5	B2	A2
2015	19052191-5		A2
2015	18137886-7	B1	
2015	19533379-3	BREAK THROUGH	
2015	18816979-1		
2015	18760721-3	C1	A2
2015	17541548-3	B1	
2015	19425703-1	B2	B1
2015	18809036-2	B1	
2015	18069188-K	B1	
2015	17441879-9		
2015	18142518-0	B1	
2015	18570877-2		B1
2015	19333165-3	B2	
2015	19579012-4	A2	B1
2015	19333963-8	B1	A2

## Pauta de evaluación Seminario de Investigación



**UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTISIMA CONCEPCION**  
FACULTAD DE EDUCACION

### PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Héctor Vega Pinochet
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	<i>El impacto de las tutorías de inglés para alumnos de primer año de Pedagogía en Educación Media en Inglés generaciones 2014 y 2015 de la UCSC en el desarrollo de sus competencias comunicativas y disminución de la ansiedad en la producción oral.</i>
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Manuel Aguayo A. Bruno Caballero C. Mario Gómez T.
CARRERA	Ped. Educ. Media Inglés
PROFESOR GUÍA	Angie Fuentealba C.

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

#### A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6.50</b>

#### B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/conceptual.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>6.33</b>

#### C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>6.25</b>

**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	6.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>6.16</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	6.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	7.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>6.50</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	<b>6.50</b>	1.63
B. Del Marco Teórico referencial	20%	<b>6.33</b>	1.27
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	<b>6.25</b>	1.25
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	<b>6.16</b>	1.54
E. De los aspectos formales	10%	<b>6.50</b>	0.65
<b>Nota promedio final</b>			<b>6.34</b>

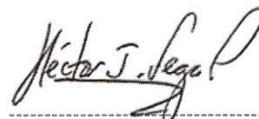
**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El trabajo cumple con los requerimientos de un trabajo de investigación conducente al Grado de Licenciado en Educación y al Título Profesional de Profesor de Educación Media en Inglés.

El objeto de estudio está bien definido y las acciones realizadas están orientadas al cumplimiento del objetivo general, aunque de manera ambiciosa a través de una mirada cualitativa y cuantitativa. Se sugiere revisar las observaciones e indicaciones detalladas al interior del texto.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**



FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 21 de marzo 2017



UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTISIMA CONCEPCION  
FACULTAD DE EDUCACION

**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Mg. Roxanna Correa Pérez
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	El impacto de las tutorías de inglés para alumnos de primer año de Pedagogía en Educación media en Inglés generaciones 2014 y 2015 de la UCSC en el desarrollo de sus competencias comunicativas y disminución de la ansiedad en la producción oral.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Manuel Aguayo A. Bruno Caballero C. Mario Gómez T..
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Inglés
PROFESOR GUÍA	Mg Angie Fuentealba C.

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación Del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	5.5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>6.3</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	5.5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.3
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	5.5
<b>Promedio</b>	<b>5.8</b>

**C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	5.8
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	5.5
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	5.6
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	5.8
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	5.5
<b>Promedio</b>	<b>5.8</b>

**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	5.8
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	5.5
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.2
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	5.8
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	5.8
<b>Promedio</b>	<b>5.9</b>

#### E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	6.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.0
3. Correcto uso de ortografía.	6.3
4. Coherencia en la redacción.	6.3
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>6.1</b>

#### 2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.3	1.57
B. Del Marco Teórico referencial	20%	5.8	1.16
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	5.8	1.16
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5.9	1.47
E. De los aspectos formales	10%	6.1	0.61
<b>Nota promedio final</b>			<b>5.97</b>

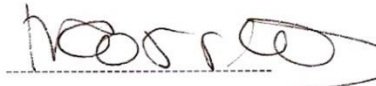
#### 3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Es un trabajo investigativo muy interesante y que es un aporte para los futuros profesores de Inglés de la UCSC. Aborda una temática sensible en el aprendizaje del inglés y releva el rol del aprendizaje entre pares. Se valora además el aplicar diferentes instrumento de recolección de datos.

Con el fin de contribuir al desarrollo exitoso del escrito se hace necesario revisar formulación de objetivos y presentación de datos entre otros. Todos los comentarios fueron incorporados al texto.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

  
 FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 06/03/2017