

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA CON ORIENTACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS

**COACHING ESTUDIANTIL Y SU IMPACTO EN LA FLUIDEZ ORAL Y ESCRITA DEL INGLÉS COMO
L3**

(Estudio realizado con estudiantes de segundo básico, secciones A y B del Colegio San Francisco
Javier del municipio y departamento de Huehuetenango)

TESIS DE GRADO

BRIAN ESTUARDO RECINOS GUEVARA

CARNET 20471-18

QUETZALTENANGO, MAYO DE 2021

CAMPUS DE QUETZALTENANGO

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA CON ORIENTACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS

COACHING ESTUDIANTIL Y SU IMPACTO EN LA FLUIDEZ ORAL Y ESCRITA DEL INGLÉS COMC
L3

(Estudio realizado con estudiantes de segundo básico, secciones A y B del Colegio San Francisco Javier del municipio y departamento de Huehuetenango)

TESIS DE GRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR

BRIAN ESTUARDO RECINOS GUEVARA

PREVIO A CONFERÍRSELE

EL TÍTULO DE PEDAGOGO CON ORIENTACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS EN
EL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO

QUETZALTENANGO, MAYO DE 2021

CAMPUS DE QUETZALTENANGO

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. MYNOR RODOLFO PINTO SOLÍS, S. J.
VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTHA ROMELIA PÉREZ CONTRERAS DE CHEN
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: LIC. JOSÉ ALEJANDRO ARÉVALO ALBUREZ
VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: MGTR. MYNOR RODOLFO PINTO SOLÍS
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: MGTR. JOSÉ FEDERICO LINARES MARTÍNEZ
SECRETARIO GENERAL: DR. LARRY AMILCAR ANDRADE - ABULARACH

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANO: DR. JUAN PABLO ESCOBAR GALO
SECRETARIA: MGTR. ANA ISABEL LUCAS CORADO DE MARTÍNEZ

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

MGTR. LIGIA DEL CARMEN AMÉZQUITA HERNÁNDEZ DE RUIZ

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

MGTR. ERICK JAVIER AGUILAR ALVARADO

AUTORIDADES DEL CAMPUS DE QUETZALTENANGO

DIRECTOR DE CAMPUS:	P. MYNOR RODOLFO PINTO SOLIS, S.J.
SUBDIRECTORA ACADÉMICA:	MGTR. NIVIA DEL ROSARIO CALDERÓN
SUBDIRECTORA DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA:	MGTR. MAGALY MARIA SAENZ GUTIERREZ
SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO:	MGTR. ALBERTO AXT RODRÍGUEZ
SUBDIRECTOR DE GESTIÓN GENERAL:	MGTR. CÉSAR RICARDO BARRERA LÓPEZ

Quetzaltenango, 06 de noviembre de 2020.

Ingeniera
Nivia Calderón
Subdirectora Académica
Universidad Rafael Landívar
Campus Quetzaltenango

Respetable Inga. Calderón:

Por este medio hago de su conocimiento que he revisado la tesis titulada: Coaching estudiantil y su impacto en la fluidez oral y escrita del inglés como L3 (Estudio realizado con estudiantes de segundo básico, secciones "A" y "B" del Colegio San Francisco Javier del municipio de Huehuetenango) Elaborada por el estudiante Brian Estuardo Recinos Guevara, carné No. 2047118, de la carrera de Licenciatura en Pedagogía con Orientación en Administración y Evaluación Educativas.

Considero que el trabajo realizado cumple con los requisitos exigidos por la Universidad Rafael Landívar, campus de Quetzaltenango, para la elaboración de trabajos de investigación, por lo que SOLICITO respetuosamente sea nombrado Revisor de Fondo para continuar con el proceso previo a la graduación.

Atentamente,



Msc. Ligia del Carmen Amézquita Hernández



Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Grado del estudiante BRIAN ESTUARDO RECHINOS GUEVARA, Carnet 20471-18 en la carrera LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA CON ORIENTACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS, del Campus de Quetzaltenango, que consta en el Acta No. 053109-2021 de fecha 23 de abril de 2021, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

COACHING ESTUDIANTIL Y SU IMPACTO EN LA FLUIDEZ ORAL Y ESCRITA DEL INGLÉS
COMO L3

(Estudio realizado con estudiantes de segundo básico, secciones A y B del Colegio San Francisco Javier del municipio y departamento de Huehuetenango)

Previo a conferírsele el título de PEDAGOGO CON ORIENTACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS en el grado académico de LICENCIADO.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 3 días del mes de mayo del año 2021.



MGTR. ANA ISABEL LUCAS CORADO DE MARTÍNEZ, SECRETARIA
HUMANIDADES
Universidad Rafael Landívar

Índice

	Pág.
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Coaching estudiantil.....	11
1.1.1 Definición.....	11
1.1.2 Objetivos.....	12
1.1.3 Fuentes del coaching estudiantil.....	13
1.1.4 Competencias.....	14
1.1.5 Herramientas que utiliza el coaching estudiantil para su desarrollo.....	15
1.1.6 Modelos de aprendizaje en los cuales se apoya el coaching estudiantil.....	17
1.1.7 Principios para aprender en el coaching estudiantil.....	18
1.1.8 Estilos de aprendizaje desde la arista del coaching estudiantil.....	19
1.1.9 Objetivos para el profesor al utilizar el coaching estudiantil.....	20
1.1.10 Fases del proceso.....	21
1.2 Fluidez Oral y Escrita del Inglés como L3.....	22
1.2.1 Definiciones.....	22
1.2.2 El desarrollo de una segunda lengua.....	23
1.2.3 Aprendizaje de una habilidad en Inglés.....	24
1.2.4 Elementos que operan en el aprendizaje y producción del inglés como L2.....	25
1.2.5 Modelo de producción oral y escrita.....	27
1.2.6 Escala de producción oral y escrita.....	27
1.2.7 Niveles de fluidez oral y escrita.....	28
1.2.8 Input y Output.....	29
1.2.9 Relación entre Input y Output.....	30
1.2.10 Marco común europeo de referencia.....	32
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	35
2.1 Objetivos.....	35
2.1.1 Objetivo general.....	35
2.1.2 Objetivos específicos.....	36
2.2 Hipótesis.....	36

2.3	Variables de estudio.....	36
2.4	Definición de variables.....	36
2.4.1	Definición conceptual.....	36
2.4.2	Definición operacional.....	37
2.5	Alcances y límites.....	38
2.6	Aporte.....	38
III.	MÉTODO.....	40
3.1	Sujetos.....	40
3.2	Instrumentos.....	40
3.3	Procedimiento.....	40
3.4	Tipo de investigación, diseño y metodología estadística.....	41
IV.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	43
V.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	56
VI.	CONCLUSIONES.....	64
VII.	RECOMENDACIONES.....	65
VIII.	REFERENCIAS.....	66
	ANEXOS.....	72

Resumen

Actualmente existen, entre tantos, dos asuntos que han cobrado una mayor importancia en el sistema educativo: el trabajo colaborativo y el desarrollo efectivo de un segundo o tercer idioma. Dicha relevancia se debe al avance social y económico del mundo moderno y a la necesidad humana de ser integralmente competente. Uno de los encargados del desarrollo de estos rubros es el sistema educativo.

Tras evidenciarse una escasa aplicación de metodologías de aprendizaje colaborativo innovadoras en los salones de clase, decidió realizarse este estudio cuantitativo de diseño cuasi experimental, con el objetivo primordial de verificar el impacto del *coaching* estudiantil en la fluidez oral y escrita del inglés como L3 y se obtuvo como resultado que, al aplicar dicha metodología, los estudiantes obtuvieron resultados considerablemente superiores en las habilidades anteriormente mencionadas. Para llevar a cabo esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: encuesta, rúbrica, ficha de observación y lista de cotejo.

Los sujetos de investigación fueron estudiantes de segundo básico del Colegio San Francisco Javier de Huehuetenango en sus secciones “A” y “B”, quienes participaron en el estudio totalmente de manera virtual. Y una vez aceptada la hipótesis que demuestra el impacto positivo del *coaching* estudiantil en la fluidez oral y escrita del inglés, se recomienda a los docentes la aplicación de este tipo de metodologías en sus salones de clase con el fin de mejorar las habilidades sociales y académicas en sus estudiantes. Para lo cual, al final del estudio se plantea una propuesta funcional y aplicable en diversos contextos.

I. INTRODUCCIÓN

Vanguardismo, actualización, fluidez y efectividad son atributos que la educación del siglo XXI debe poseer a simple vista en cualquier lugar, nivel, enfoque o idioma en la que se ofrezca. Se habla de estos cuatro adjetivos pues los temas que esta investigación abordará son de hecho, actuales y deberían mostrar un procedimiento fluido y efectivo de inmersión y aplicación en el campo educativo.

Tal es el caso del *coaching* educativo como muestra de lo cambiante y vanguardista que puede ser el marco pedagógico, ya que este es un método que se empezó a utilizar en territorios más empresariales, ejecutivos y de negocios con el fin de que los aprendices logaran replicar estrategias y que los mismos se sintieran productivos y satisfechos de sus logros; sin embargo, el éxito que obtuvo se escuchó en diversos ambientes y fue así como se adoptó por otras entidades. El *coaching* estudiantil puede ser visto desde diferentes aristas, dos de las más comunes es la ayuda personalizada y enfática que el docente puede ofrecer a un estudiante o un grupo de estudiantes seleccionado, o también la ayuda que un estudiante con características académicas, sociales y emocionales superiores a las del resto, puede ofrecer a un compañero que esté en el mismo o bien, distinto nivel académico. En esta investigación se abordará la arista de estudiante-estudiante.

En la misma línea de la actualización y la efectividad se ha planteado hablar sobre la fluidez oral y escrita que los estudiantes deben dominar en el idioma inglés como L3, que es catalogado como el idioma universal y predominante alrededor del mundo, la cual se determina, según el Marco Común Europeo de Referencia (MECR), como la habilidad de mantener una comunicación abierta y clara, pero también específica y detallada sobre cualquier tema de la vida cotidiana o de asuntos técnicos, sociales o científicos. Estos dos temas han creado una interesante problemática basada en una de las competencias que recientemente se ha impulsado con fuerza en el sistema educativo nacional: la comunicación e interacción efectiva y asertiva entre individuos. Y al tomar en cuenta que la conectividad y la interrelación digital y personal se hicieron parte de la realidad laboral, académica y social de los estudiantes, en cualquier nivel, el hecho de poder comunicarse en dicho idioma y de contribuir al desarrollo del prójimo al despejar dudas, re explicar un tema o establecer un vínculo

emocional y cognitivo, se vuelve necesario para conseguir el éxito integral, es decir, en sus relaciones interpersonales, laborales y estudiantiles.

Al partir de esta inminente realidad, esta investigación tiene por objetivo clarificar los términos concernientes a las variables expuestas, aplicarlos y evaluarlos. Y de esta manera, establecer cuál es el impacto que tiene la aplicación del *coaching* estudiantil en la fluidez oral y escrita del inglés como L3.

En vista de la relevancia que el tema posee y del impacto positivo que podría ocasionar en los quehaceres pedagógicos diarios de los docentes, algunos especialistas explican sus prácticas experimentales y aportan en relación al mismo.

Lárez (2008) en: Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, volumen 9 de fecha 02 de diciembre de 2008, escribió el artículo El Coaching Educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado, donde explicó la importancia que tiene el acompañamiento personalizado hacia los estudiantes en los procesos educativos. El autor mencionó que el *coaching* educativo es una estrategia en la potencialización del éxito escolar, a partir de la experiencia propia y de la revisión documental de varios otros autores que soportan sus apuntes.

Uno de los puntos fuertes de esta investigación fue que al enfrentar los procesos educativos, van a encontrarse diversos obstáculos que no permitirán el alcance de los objetivos y las competencias planteadas, pero es en ese punto donde se vuelve necesario que se busquen diversas estrategias para lograr superar dichos retos; una de ellas es el *coaching* estudiantil.

Asimismo, Fajardo (2013) en su trabajo de graduación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación titulada: El *Coaching* como estrategia metodológica para enseñar elementos de la Lengua a los estudiantes del Décimo de Educación General Básica; tuvo como objetivo proponer actividades del *coaching* para trabajar la motivación del grupo anteriormente mencionado. En la investigación se destacó un diseño narrativo de tipo cualitativo. Los sujetos de estudio fueron un total de 39 estudiantes del grado equivalente a tercero básico, 20 hombres y 19 mujeres en un centro

educativo público en Quito, Ecuador. Los instrumentos de recolección de datos fueron, en un sentido muy técnico, la Entrevista y la Observación con uso de bitácora, al respecto del proceso estadístico, por ser esta una investigación cualitativa, únicamente se clasificaron las respuestas y se categorizaron en grupos objetivos con el fin de seleccionar las mejores herramientas de acción, posteriormente. Una conclusión muy interesante fue: la inclusión de actividades lúdicas, sistemáticas y orientadas al bien común brindarán el espacio para que el *coaching* con los estudiantes sea óptimo y desarrolle la disciplina y el liderazgo. Para lo cual recomendó que los docentes organicen espacios físicos y de tiempo para que los estudiantes cuenten con la oportunidad de realizar este tipo de actividades sin ninguna presión o reprimenda.

En añadidura a lo anterior, Bécart (2015) en su trabajo de graduación para optar al título de Doctora por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla titulado Impacto del *Coaching* en el Desarrollo de Competencias para la Vida; tuvo como objetivo Estudiar el impacto del *coaching* en el desarrollo de competencias para la vida de estudiantes de la educación superior. En la investigación se destacó un diseño cuasi-experimental de tipo cuantitativo. Los investigados fueron un total de 402 estudiantes, entre hombres y mujeres, todos pertenecientes a la misma Universidad en grados menores, en esta investigación se utilizó el Taller Participativo en dos ocasiones, en las cuales se aplicó el Cuestionario al inicio y al final de los mismos en el método de la preprueba y postprueba, el tratamiento de los resultados fue bajo un diseño cuasi-experimental ya que se analizaron las diferencias del inicio y del fin de la investigación y se presentaron tablas con los resultados pertinentes. Entre las conclusiones que se obtuvieron están: la relevancia de implementar programas de *coaching* para desarrollar competencias para la vida, mediante la presentación del contexto educativo, su enfoque en la misión de formación integral y el papel que atribuye a las competencias para la vida para alcanzar este fin. De manera que recomendó la aplicación contextual del *coaching* grupal en cuanto sea posible ya que dicha metodología será efectiva en incidencia al *coaching* individual y al de equipos, presencial o virtualmente.

Para dar refuerzo a lo antes mencionado, Icuté (2015) en la tesis de grado titulada: Percepción de los Educadores sobre el programa de *Coaching* en la escuela primaria de un colegio privado de la ciudad de Guatemala; la cual tuvo como objetivo examinar la opinión de los educadores en relación al acompañamiento individual que los *coaches* les proveen. En la investigación se destacó un

diseño trans-seccional descriptivo de tipo mixto. Los investigados fueron un total de 29 educadores pertenecientes a la misma institución educativa antes mencionada, para dicha investigación se utilizaron los instrumentos de recolección de datos a continuación mencionados, al ser esta una investigación de enfoque mixto, para la parte cuantitativa se utilizaron Cuestionarios y para la parte cualitativa se utilizó la Transcripción y Análisis de las respuestas obtenidas de la guía para la sesión de grupo focal, de igual forma el proceso estadístico se seccionó para lo cuantitativo, una estadística descriptiva que utilizó medidas de tendencia central y de desviación estándar y para lo cualitativo, matrices y organizadores gráficos los cuales permitieron identificar los indicadores. Entre las conclusiones se obtuvieron: los docentes tienen muy buenas opiniones sobre las actividades que se acompañan por *coaches*, pues se sienten acompañados y guiados. Por lo que recomendó continuar con la comunicación positiva, efectiva y constante que ambos *coaches* han establecido con los educadores.

Otro aspecto es el que Bécart y Ramírez (2016) escriben lo publicado en Plumilla Educativa, Número 2, Volumen 18, de fecha 16 de diciembre escriben el artículo Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber donde exploran los fundamentos teóricos y metodológicos del coaching educativo. Y argumentaron que esta disciplina, relativamente reciente y puesta de moda desde el mundo empresarial, es a la vez desprestigiada en algunos círculos educativos por este mismo motivo, y en auge en otros, que aplauden sus beneficios para toda la comunidad educativa en base a las evidencias empíricas recientes aportadas por un número importante de investigaciones. En la primera parte, se hizo una revisión de lo que significa coaching educativo. En la segunda parte, se determinó cuáles pueden ser sus aplicaciones, diferenciándolas según el rol de la persona beneficiaria —personal directivo, personal docente o estudiantado— y así será posible destacar características comunes a todas aquellas. En la tercera parte, se mencionaron los beneficios del coaching educativo para todos y cada uno de los agentes del sistema educativo. Finalmente, se estudiaron la adquisición y fortalecimiento de competencias estudiantiles a la luz del modelo de los cuatro pilares del saber de Delors: competencias de saber-ser, saber-aprender, saber-hacer y saber-convivir. Las conclusiones trazan un panorama del coaching educativo hoy en día y resaltan la pertinencia de esta estrategia de enseñanza-aprendizaje para cumplir con las misiones educativas actuales dentro del paradigma del modelo basado en competencias.

Al leer la información que este artículo incluía sobre el tema en cuestión y al ver cómo lo contextualiza al ámbito educativo, se puede notar que las tendencias nuevas y las que son traídas de diferentes contextos, toman fuerza y han empezado a ser parte de la revolución educativa que desde hace varios años atrás se ha hablado. Los autores de este estudio realizaron una esquematización tan puntual sobre lo que un docente o un estudiante necesitan conocer para aplicar el *coaching* en su quehacer cotidiano. El enfoque que plantea sobre los pilares de Delors y cómo esas competencias serán desarrolladas a través del *coaching* es fascinante y altamente desafiante para quien se inmiscuya en esta metodología educativa.

Para añadir, Martel (2018) en la tesis de maestría titulada: *Coaching* Educativo y su incidencia en el Desempeño Docente en Instituciones Educativas, Pasco; tuvo como objetivo determinar en qué medida influye el *coaching* educativo en el desempeño docente en las instituciones educativas de secundaria. En la investigación se destacó un diseño no experimental transeccional correlacional causal de tipo cualitativo. Los investigados fueron un total de 51 docentes de las instituciones educativas Horacio Zevallos Gamez y San Andrés 31775 de Perú, el instrumento de recolección de datos que se utilizó fue Fichas Técnicas para lo cual el diseño del proceso estadístico fue correlacional, donde se utilizó la prueba de Kolgomorov y Pearson. Entre las conclusiones se obtuvo: que el *coaching* educativo influye significativamente en el desempeño docente de las instituciones educativas de secundaria pues el nivel de *coaching* educativo refleja un alto nivel de desempeño docente. De manera que recomendó implementar en las instituciones educativas círculos de autoformación en el desarrollo del *coaching* educativo con asistencia técnica especializada.

Tal como se ha dicho, también Martín, Cruz y Ferrando (2018) en Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, volumen 4, número 2, en el mes de diciembre, con fecha de publicación el 2 de diciembre de 2018, escribieron el artículo Implementando el *Coaching* Educativo en la Universidad Virtual, una herramienta de desarrollo personal, donde explican en primer lugar el concepto y las diversas definiciones de *coaching* aplicado al campo educativo, cuya finalidad es cambiar y mejoras en el transcurrir educativo. De igual forma se detallan las características que la población estudiantil podría poseer y cómo estas pueden afectar el desarrollo

del acompañamiento ofrecido. Los resultados evidenciaron que los estudiantes mejoraron sus competencias al estar expuestos al *coaching* virtual.

Es muy interesante notar las distintas formas en las que el *coaching* puede ser aplicado, pues a pesar de que la idea principal es el acompañamiento físico y cercano de alguien hacia otra persona, las nuevas tecnologías han revolucionado esta idea y han permitido que más estudiantes puedan ser guiados por el camino que han elegido seguir. Uno de los aspectos de más relevancia en este artículo es la finalidad que se persigue; cambiar y mejorar el proceder de los estudiantes, lo cual indica el alto grado de responsabilidad que los *coaches* han de tener, el nivel de compromiso y de agilidad emocional y cognitiva se convierten en habilidades necesarias para poder dirigir dicho proceso. Sin embargo, aunque los procedimientos sean claros y tengan rutas bien marcadas, a pesar de que los responsables estén en la mejor capacidad y disposición de trabajar, los resultados que se obtengan podrían variar por la diversidad del perfil que el estudiante muestre, pues algunos de ellos tendrán mayores facilidades tecnológicas, cognitivas, sociales e incluso económicas que otros y al estar expuestos a este tipo de sociedad heterogénea, los *coaches* serán los encargados de imprimir mayor esfuerzo para que los resultados sean los mismos en unos que en otros, a pesar de las diferencias.

Para finalizar, Gutiérrez (2019), en su investigación de grado titulada: Efecto de la aplicación del Coaching Educativo en el Instituto de Educación Básica por Cooperativa de Magdalena Milpas Altas, Sacatepéquez; tuvo como objetivo describir los efectos derivados de la aplicación del *coaching* educativo. En la investigación fue de diseño descriptivo de tipo mixto. Los investigados fueron un total de 13 personas; 9 docentes y 4 personas del área administrativa, pertenecientes al personal del Instituto de Educación Básica por Cooperativa de dicha comunidad, se utilizó la Observación como instrumento de recolección de datos, en este caso enfocado en la infraestructura de la institución y también se utilizó el instrumento escrito del cuestionario estructurado para fundamentar los efectos de aplicación de las variables, para dicha investigación el proceso estadístico que se utilizó incluyó datos cuantitativos y cualitativos, basados en la clasificación de Sampierei & Collado (1991). Entre las conclusiones se obtuvieron que el proceso de *coaching* contribuyó de forma positiva en el docente con alternativas en situaciones conflictivas, y que las dimensiones de toma de decisiones, liderazgo y comunicación efectiva son vitales para la

implementación del *coaching* educativo. Recomendó fomentar la retroalimentación y prácticas periódicas, pues esto creará mejores resultados del proceso al aumentar los beneficios educativos.

Una vez expuesta la variable anterior, se explica la siguiente variable que fundamenta la Fluidez oral y escrita del Inglés como L3, al brindar información de varios autores que han estudiado el tema y opinado al respecto tal y como se muestra a continuación.

Celaya, Pérez y Torras (2001) en Dialnet Métricas, Volumen 14, del mes de julio, , escribieron el artículo Matriz de criterios de medición para la determinación del perfil de competencia lingüística escrita en Inglés donde explica que la investigación sobre adquisición de lenguas extranjeras (LE) ha heredado instrumentos propios de contextos de segundas lenguas, no del todo adecuados a contextos de lengua extranjera. El objetivo de este trabajo fue diseñar una matriz de criterios para medir la competencia lingüística escrita de sujetos aprendices de inglés LE. La matriz incluye tres grandes áreas (complejidad, fluidez y corrección). En primer lugar dicha matriz se ha utilizado para el análisis de datos obtenidos de dos grupos de aprendices con diferentes edades de inicio de instrucción. En una segunda fase, se ha aplicado un Análisis de Componentes Principales (PCA) que nos ha permitido decidir qué variables de la matriz miden mejor la competencia escrita en los datos. Los resultados mostraron, en ambos grupos de sujetos, 4 componentes principales que explican el 70% de la varianza de la muestra.

Se consideran muy interesantes las herramientas que se han elaborado con el objetivo único de evaluar y mejorar la eficacia con la que los aprendices se expresan en otro idioma. El trabajo que los autores han realizado es verdaderamente útil y preciso cuando este quiera ser aplicado en el campo pedagógico real con estudiantes que deseen mejorar la fluidez escrita que tengan en inglés. Uno de los aspectos que más resaltan en este estudio es el proceso que se plantea sobre la complejidad, fluidez y corrección que necesitan los escritos de los estudiantes que están sometidos a esta matriz, esto dado que el aprendiz debe ser desafiado y alentado a superar sus propios límites a través de la complejidad, también a tener todas las herramientas necesarias (es decir las lingüísticas, semánticas y gramaticales) para poder expresarse con coherencia, hilaridad y fundamentación y por último la corrección que siempre dará pautas para la mejora.

Rojas (2010) en *Ciencias de la Educación*, número 36 de julio a diciembre, escribió el artículo *Rasgos lingüísticos distintivos de la fluidez en la escritura técnico-científica en Inglés* donde explicó los rasgos más importantes de la escritura científica en inglés, basada en el hecho de que la escritura debe ser perfeccionada y practicada para que cada vez que se tenga que escribir diferentes textos pueda ser más efectiva y mejor la forma de redactar; comprensible y altamente caracterizada. Dentro de los rasgos que la autora mencionó para los que suelen ser científicos en su escritura están: la variación del ritmo oracional, la eliminación de discontinuidades y el uso de analogías y ejemplos. Para reiterar la información, la autora realizó varias prácticas de las cuales se toman algunos ejemplos peculiares en el incremento de la tecnicidad con la que se escribe.

Aunque la escritura es una de las artes más difíciles de perfeccionar, en este artículo se hace bastante claro el hecho de que existen pautas sobre las que pueden trabajarse y ejercitarse para conseguir una mejora evidente. Esto es alentador para aquellos estudiantes o personas en general que han creído que no iban a poder mejorar dicha habilidad, pues de esta manera, será cuestión de práctica y empeño el alcanzar este objetivo. Claramente son habilidades que están por encima de las promedio, sin embargo son alcanzables y de mucha utilidad en el campo profesional, cualquiera que este sea.

En contraste, Ángel, Galarsi, Ledezma y Zanin (2010) en: *Fundamentos de Humanidades*, Número I, de fecha 19 de julio de 2010, escriben el artículo *Fluidez Verbal* donde explicó precisamente a qué se refiere la capacidad de la fluidez verbal y en qué tipos se subdivide; la semántica y la fonológica. De igual forma, determinó los procesos cognitivos que se incluyen las actividades mencionadas anteriormente, también las actividades que pueden realizarse cuando se quiera incrementar el nivel de calidad de dichas habilidades, pues si bien es cierto, que éstas son adquiridas prácticamente desde el nacimiento, son perfectibles en cualquier caso de disfuncionalidad.

Es muy interesante notar la variedad que puede tomar un tema cuando se estudia a fondo, de igual forma, la fluidez verbal al momento de ser vista desde la arista clínica y todas las acepciones que puede tener según el caso estudiado. Los autores de este artículo resaltan excepcionalmente la ayuda que puede brindarse a una persona cuando se vuelva necesario reforzar la habilidad de la fluidez oral. Hoy en día pueden aplicarse diversos métodos y amplias estrategias que contribuyan

al alcance de dicha habilidad. Por otra parte, es un tanto lamentable que la raíz de una deficiencia tan perjudicial esté ubicada en las acciones que terceros realizaron, sin embargo es bueno que pueda solucionarse.

En continuación a lo anterior, Gómez (2016) en la tesis de grado titulada: *Fluidez lectora oral en inglés como lengua extranjera*; tuvo como objetivo medir la capacidad de fluidez y comprensión lectora en el alumnado durante la lectura en inglés con una prueba estandarizada de fluidez en la lectura oral. En la investigación fue de diseño descriptivo de tipo cuantitativo. Los sujetos de investigación fueron un total de 30 estudiantes de noveno grado de una escuela española, se utilizó el examen *DIBELS-6* como instrumento de recolección de datos, que por sus siglas en inglés se denomina *The Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, 6th Generation*, el diseño del proceso estadístico se basó en la forma del cuasi experimento, pues utilizó la diferencia de medidas y tablas y gráficas. Entre las conclusiones se obtuvo que la intervención educativa basada en la lectura en voz alta de textos en inglés ha resultado ser una opción metodológica eficaz para mejorar el rendimiento y desarrollo de la fluidez oral y escrita del inglés. Por lo anterior, recomendó aplicar pruebas que estén diseñadas contextualmente al lugar de aplicación de las pruebas y que consideren todos los factores antropológicos y sociales del estudiante.

Por consiguiente, Domínguez (2016) en su investigación de maestría titulada *Fluidez lectora oral en inglés como lengua extranjera*; cuyo objetivo fue medir la capacidad de fluidez y comprensión lectora del alumnado durante la lectura en inglés con una prueba estandarizada de fluidez en la lectura oral al comienzo y al final del estudio. La investigación fue de diseño descriptivo de tipo correlacional, puesto que interviene la prueba en dos momentos del estudio. Los investigados fueron un total de 30 estudiantes de la ESO, todos españoles de nacimiento entre 14 y 15 años, para la recolección de los datos requeridos se utilizó, como se mencionó anteriormente, una prueba estandarizada con respuestas concretas dependientes de la lectura que se esté en evaluación en ese momento, al respecto de la metodología estadística que se utilizó, se destacan elementos de la correlacional, pues se evalúan la significancia y la fiabilidad de la media aritmética y los resultados se presentan a través de gráficas y tablas. Entre las conclusiones que se obtuvieron, puede mencionarse que la intervención educativa basada en la lectura en voz alta de textos en inglés ha resultado ser una opción metodológica eficaz para mejorar el rendimiento y el desarrollo de la

fluidez lectora (precisión, velocidad y expresión) en inglés como L2. Entonces la autora recomendó adaptar las herramientas que se utilizarán con los estudiantes como método de diagnóstico y de evaluación para no pasar por alto la historia académica que tendrán.

Alfaro, Gómez y Saez (2018) lo reiteran en Revista Signos, No 96, volumen 51, de fecha 24 de marzo de 2017 escriben el artículo Complejidad, precisión y fluidez en el desempeño oral de aprendices con distintos niveles de proficiencia en Inglés como L2 donde explicaron que el desempeño oral en una segunda lengua (L2) se puede medir en términos de su complejidad, precisión y fluidez, se ha otorgado una panorámica del aprendizaje de la L2. Según la perspectiva cognitiva, la teoría del procesamiento y el modelo de producción del habla, poseen recursos atencionales limitados que dificultan la atención simultánea a las variables en estudio, a saber: los constructos de complejidad, precisión y fluidez, y su relación con el desempeño oral en inglés como L2 en monólogos semiespontáneos en distintos niveles de proficiencia (A2, B2 y C1). La complejidad se midió en tanto diversidad léxica (como puntaje D, parámetro válido y confiable para diversidad léxica) y complejidad gramatical (como promedio de extensión de palabras en cláusulas y número de cláusulas por unidad de Análisis del Habla (AH)).

La profesionalización y tecnificación de cualquier habilidad práctica contribuye en gran manera a la sociedad y al gremio profesional correspondiente pues luego de que quizá, sus inicios fueron empíricos y poco fundamentados, contar con teoría real y sustentada en experimentación real y detallada es de gran ayuda. Por otra parte la profundidad con la que se estudia la fluidez oral de un segundo idioma causa un efecto inmediato en la habilidad que es consecuencia de lo oral; la escritura. Dado que una de las primeras habilidades que se desarrollan en la vida es el habla, es propicio que la escritura se perfeccione eventualmente. Así que si es posible desarrollar una fluidez tan excelente con todos los elementos mencionados anteriormente y con la práctica dirigida que los autores proponen, la mejor consecuencia será el desarrollo de la habilidad de escritura necesaria e igualmente importante para desarrollarse en cualquier ámbito social.

Para finalizar, Cuitiño, Díaz y Otarola (2019) en Cuadernos de investigación educativa, Volumen 10, No. 1, de fecha 18 de marzo, escriben el artículo Promoción de la fluidez y precisión oral en Inglés a través del *Role-Play* donde explica que la producción oral es un desafío para los alumnos,

pues requiere de conocimientos idiomáticos y la superación del miedo y de la vergüenza al comunicarse.

En el estudio realizado los autores se dieron a la tarea de investigar cuáles eran los motivos más grandes por los que los estudiantes no dominaban una fluidez tan buena como la que se esperaba. Por lo que uno de los resultados más fuertes encontrados fue que los estudiantes sentían cierto tipo de miedo al expresarse. Y es de consideración alta este hecho, ya que los estudiantes tienen un cierto grado de temor al expresarse cuando el contexto no es tan cómodo como lo esperaban, y es por este motivo que una de las estrategias más utilizadas para contrarrestar este mal es la realización de juegos de roles y dramas en clase. Al considerar este hecho de manera personal, es considerable que se tiene un gran porcentaje de probabilidades de victoria, pues los estudiantes tendrán la posibilidad de ocultar momentáneamente su personalidad verdadera y verbalizar fluidamente sus pensamientos sin el temor de ser juzgados pues van a interpretar algún personaje cómodo y familiar. En consecuencia, las sesiones de clases serán más amenas, propiciarán la creatividad de los estudiantes y promoverán el gusto por la asignatura.

Al ser expuestos los antecedentes nacionales e internacionales de ambas variables, denota la gran importancia que tienen en el mundo educativo. A continuación se presenta el marco teórico que fundamenta la investigación sobre *coaching* educativo y fluidez del inglés como L3:

1.1. Coaching estudiantil

1.1.1 Definición

Al definir este término que abarca, no solo dos palabras, sino que además una palabra extraída del inglés, se hará necesaria la interpretación y la traducción más precisa para que pueda darse un acercamiento verídico a la comprensión del mismo.

A. Coaching

De acuerdo con Press (2020), la palabra *coach*, en su traducción más literal significa “entrenar” o “preparar”; esto hace referencia de una manera semántica a un verbo, es decir una acción. Sin embargo, cuando se conjuga con la terminación “*ing*”, en inglés, puede adquirir diversas formas

semánticas, en este caso, dicho término se convierte en un sustantivo común. Por lo que, el término *coaching* logra entenderse como “entrenamiento” o “preparación”. En una traducción más contextual al ámbito educativo, el mismo diccionario, define el término como un “maestro particular”, esto es muy importante de recalcar pues en la interpretación general del tema, se convierte en un pilar fundamental para su comprensión.

B. Estudiantil

Este término no se hará muy amplio en su explicación, pues es un tanto obvio a lo que se refiere. Pero se hace necesario contextualizar el campo de acción en el que el *coaching* se aplicará. El ámbito estudiantil abarcará todo aquello que esté relacionado a los educandos de cualquier centro educativo, en cualquiera de sus modalidades, niveles y tipología. Se circunscribe a un trato neto entre estudiantes, donde, por lo general no interfieren directamente los docentes o en su defecto, solamente proporcionan guías o rutas a seguir.

Entonces, Monclús, Pereira, & Monclús (2016, pp. 87) define al *coaching* escolar como “el acompañamiento hacia una persona, en este caso, un estudiante, con la finalidad de que este pueda acceder a determinados objetivos de aprendizaje que no conseguía alcanzar por sí sola. ”, lo que en resumen, da un excelente pie a lo que se expondrá en los siguientes apartados.

1.1.2 Objetivos

El principal interés del *coaching* estudiantil será siempre el aportar de manera cercana y significativa datos académicos o apoyo emocional para que todos los estudiantes, de preferencia al mismo ritmo de trabajo, logren alcanzar los objetivos planteados y las competencias supuestas para el periodo escolar que esté en transcurso. Sin embargo, en 2013, el estudio de Pérez plantea tres grandes áreas de interés en la rama, los cuales han sido traducidos como objetivos principales del *coaching* estudiantil, pues engloba de una muy buena manera lo que debe alcanzarse al ejecutar esta metodología.

Los objetivos que se plantean consisten básicamente áreas desarrollo cognitivo y social para los estudiantes involucrados y por lo tanto en ejes de trabajo de los docentes, estos son:

- A. Desarrollar el aprendizaje de tipo asociativo y colaborativo, al fortalecer las habilidades comunicativas y emocionales entre los mismos.
- B. Evidenciar los resultados alcanzados por los estudiantes frente a la comunidad educativa y así motivarles a superar desafíos mayores y a proponerse, todos juntos, el alcance de metas posteriores.
- C. Entablar diálogos estratégicos con los implicados para tomar ventaja de las habilidades expuestas y así complementarse mutuamente, en beneficio de todos.
- D. Incrementar la capacidad de conciencia de los participantes en cuanto a lo que no se percibe con claridad. Es decir, sacarlos de su zona de confort.
- E. Plantear diversas perspectivas reales en las que puedan actuar de maneras diferentes y así, obtener mejores resultados de los que han sido obtenidos.
- F. Interpretar el mundo de todas las formas posible para establecer que nadie tiene la verdad absoluta e incluir las infinitas formas de visualizar un mismo ítem.

1.1.3 Fuentes del coaching estudiantil

Luego de haber esclarecido lo que el *coaching* estudiantil pretende alcanzar, debe definirse cuáles son las fuentes más importantes que aportan y que nutren al mismo. Para ello, Pérez (2013) establece tres fuentes importantes, las cuales responden a las necesidades actuales de los estudiantes de desarrollar sus habilidades sociales, comunicativas y en este específico caso, de trabajo en equipo. Estas son:

A. Psicología

Al ser esta la ciencia que se encarga de estudiar, descubrir y descifrar las casi infinitas formas de pensar del ser humano, tiene que estar inmersa en el *coaching* pues en la aplicación de este, entran en juego por lo menos dos pensamientos que si bien es cierto, tienen algo en común; el tema académico o social que se aborde en ese momento, tendrán múltiples divergencias y yuxtaposiciones que enfrentar al momento de iniciar el proceso.

Por tal motivo Ravier (2016) enfoca las líneas básicas de la psicología humanista que tienen que involucrarse en el *coaching*, las cuales se enfocan en los atributos o características positivas que poseen los individuos para que de ellas pueda nacer el acompañamiento necesario. Se destaca de

manera especial, la peculiaridad de cada persona y su capacidad de relacionarse con los demás en un marco de razones, motivaciones y valores comunes.

B. Filosofía

El *coaching* está basado en la herencia de las teorías de Sócrates y en la aplicación de sus postulados mayéuticos, plasmados en los diálogos de Platón. Esto tiene incidencia mayormente en la habilidad que los estudiantes desarrollarán para responderse a sí mismos las interrogantes que puedan surgir y de esta manera alcanzar los objetivos que se propone. En palabras técnicas, es la aplicación efectiva de la dialéctica con el fin de alcanzar, como Sócrates decía, la Verdad Universal.

C. Lingüística

De los postulados más firmes del *coaching* puede mencionarse el reconocimiento activo y generativo del lenguaje. Este quizá, es lo que genera más vida y efectividad a la aplicación del mismo, pues ya que el acompañamiento tiene implicaciones psicológicas y emocionales se cree en el poder transformador de la palabra.

Existe una cadena de acciones que puede llegar a transformar una realidad, siempre y cuando los individuos noten la importancia que tiene el “darse cuenta” de algo y reconozcan que el “actuar” traerá resultados diferentes y eventualmente, mejores. Los discursos que el *coaching* propone son más que palabras, esto responde a la cadena de acciones mencionada al inicio. Todo inicia con hablar y expresar dificultades, deseos, metas comunes, otros, luego se acciona en pro de lo anterior y así se generan posibilidades, se cambia el futuro e incluso se construyen identidades.

1.1.4. Competencias

Ya inmersos en el campo educativo, debe reconocerse que una competencia es el ideal académico, actitudinal o procedimental que pretende que los estudiantes alcancen y lo conviertan en una realidad. Es decir, las habilidades que los estudiantes deben adquirir y desarrollar de forma integral. En cuanto al *coaching* se refiere, las competencias son las que califican a la persona apta para desenvolverse en cualquier trabajo y demostrar habilidades como: saber escuchar, estar disponible, conocer los procedimientos de trabajo, tener un buen ánimo, una actitud mental positiva y quizá la más importante: manejar una metodología precisa.

En este sentido, las habilidades que un *coach* debe poseer para realizar un trabajo óptimo con la persona o personas que se le asignen para guiar o entrenar, pueden clasificarse en cuatro grupos que abarcan la integración del conocimiento. Esto planteado sobre la organización que (Pérez, 2013) realiza a continuación:

A. Competencias Aptitudinales: conocimientos, habilidades e inteligencia

Dentro de estas se encuentran: la visión y la sabiduría.

B. Competencias de personalidad: que definen su carácter y forma de ser

Pueden mencionarse: la humildad, curiosidad, flexibilidad, seguridad en sí mismo, paciencia, consistencia, coherencia, convicción y proactividad.

C. Competencias relacionales: que demuestran el dominio en ambientes sociales

En esta parte de la clasificación se incluye: la inteligencia emocional, que se subdivide en lo que Goleman (2010) plantea en cinco dominios que son: el autoconocimiento de las emociones, control de estas, capacidad de motivarse a uno mismo, reconocimiento de las emociones de los demás y el manejo de las relaciones.

D. Competencias técnicas

Es en esta parte donde debe evidenciarse el dominio de las herramientas que se utilizan en el mero proceso del *coaching*. Es decir, los procedimientos, las estrategias y las metodologías utilizadas para lograr el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio.

1.1.5. Herramientas que utiliza el coaching estudiantil para su desarrollo

Con el objetivo de empoderar a los actores principales de esta nueva metodología educativa, que más bien se convierte en un eje transversal del quehacer docente, a continuación se presentan cuáles son las herramientas que tanto el *coach* como el *coache* deben utilizar para que el proceso sea expresado en su máxima y óptima expresión, que el mismo sea fluido y ligero para ambas partes, a pesar del trabajo (muchas veces extra a las actividades regulares) que pueda representar.

A. Herramientas internas o del *coach* y *coachee*

Pérez, (2013, pp. 65-72) indica que aunque hacen mayor referencias a las aptitudes que el *coach* debe tener, también tiene repercusión en la actitud que las personas involucradas deben manifestar. Estas herramientas son:

- a. La calibración, que en una escala evolutiva de la observación, se convierte en el nivel máximo. La escala evolutiva de la observación tiene los siguientes niveles: Percepción Biológica (ver), Observación Fingida, Observación Selectiva, Observación Activa y Calibración. Dicho nivel se alcanzará únicamente a través de la observación objetiva de la fisiología y lenguaje no verbal de las personas, para poder identificar los mensajes que emiten a través de sus canales de expresión. Es decir, el *coach* deberá aprender a leer el lenguaje corporal de quienes tenga a cargo para lograr identificar lo que ellos manifiestan a través de sus expresiones.
- b. La escucha empática, la cual en la escala de la escucha, se convierte en el nivel más alto de alcanzar, preciso para quienes tienen a su cargo a otras personas, es el caso de orientadores, psicólogos educativos, directivos y en este preciso caso, los *coaches*. Los niveles en dicha escala son: Escucha Biológica (oír), Escucha Fingida, Escucha Selectiva, Escucha Activa y Escucha Empática. Cuando el último nivel se alcance significa que la persona que se expresa tiene la confianza necesaria de hacerlo hacia con otra persona, pero también implica una capacidad cognitiva de poder expresarse ordenada y concretamente, pero también manifestará que quien escucha tiene la habilidad de realmente comprender el punto de vista del otro, de interpretar su realidad, saber cuáles son sus emociones y pensamientos, tener claro qué le preocupa, qué le motiva, sus miedos y sus deseos.
- c. Comunicación, que aunque parezca redundante ante las dos anteriores, abarca axiomas que Paul Watzlawick concretó, estos son muy específicos que enmarcan, contrastan y combinan las habilidades necesarias para lograr la comunicación esperada y óptima en el proceso del *coaching*. Los axiomas se centran en lo siguiente: no es posible no comunicarse, toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto correlacional, la naturaleza de la relación depende de las secuencias de puntuación de las comunicaciones establecidas por comunicantes y la interacción será precisa para la comunicación.

B. Herramientas externas o del ambiente

Estas se refieren a las habilidades que rodean al proceso de manera precisa con el fin de concretar un proceder exitoso en el acompañamiento que se brinda a los involucrados.

Ministerio de Educación (MINEDUC, 2019, pp. 26-27) menciona las siguientes herramientas:

- a. Confiabilidad y Comodidad del Ambiente, la cual se refiere a que el contexto donde se desarrolle el *coaching* no sea hostil, agresivo o inapropiado en cuanto a sus condiciones físicas.
- b. Pausa del Pensamiento y del Proceso, esta indica el tiempo de receso que debe propiciarse a cada cierto tiempo para que los participantes se refresquen y realicen realimentaciones.
- c. Sondeo, que determina las formas de obtención de datos durante el proceso, lo que se busca en este punto es que el *coachee* exteriorice sus debilidades, sus temores y los puntos en los que considera tener mayor dificultad.
- d. La última herramienta es la Atención a la Metodología, una vez ambas partes han expresado sus opiniones y han logrado fijar objetivos, rutas y determinar la metodología de trabajo, es necesario que se evidencia a través de un diagrama o un plan visible para todos los implicados, deberá detallar horarios, rutas y las pequeñas tareas que ser realizarán cada día para alcanzar el gran objetivo.

1.1.6. Modelos de aprendizaje en los cuales se apoya el coaching estudiantil

A lo largo de la historia educativa alrededor del mundo, han existido varios modelos que han presidido pautas académicas, sociales, filosóficas y psicológica y esto ha transformado constantemente la manera en la que se concibe el mejor ideal de vivir la experiencia educativa, tanto los estudiantes, como los docentes. Por tanto, hoy en día que debe incluirse metodologías novedosas, como lo es el *coaching* estudiantil, al quehacer docente y de esta manera propiciar que las competencias del siglo XXI se desarrollen y que los estudiantes alcancen a desarrollar todo su potencial a través de experiencias diversas de trabajo en equipo y todo lo que el *coaching* promueve. Sin embargo, todo aporte debe estar fundamentado en la ciencia y en las teorías previamente comprobadas para que tengan validez y peso científico.

A este respecto, (Mendivil, 2013) enfoca tres importantes modelos en los cuales el *coaching* estudiantil se ha basado y ha fortificado sus acciones. Estos son:

A. El Conductismo

De este se rescata la importancia en el aprendizaje asociativo, colaborativo y operativo. Cualidades vitales para el desarrollo de la metodología expuesta, al ser esta trabajada en compañía de alguien más. Algo que en esta década ha tomado más fuerza y más importancia, pues se considera que las conexiones serán el éxito de la vida académica y laboral.

B. Teorías del Aprendizaje Social

De ellas se extrae el especial énfasis en los estados mentales internos, como las expectativas y las motivaciones.

C. Teorías Cognitivas de Aprendizaje

De estas se toma la más notable aportación en cuanto al comportamiento y a su forma de aprenderlo. No sucede solamente en el entorno, sino que se enrolan las emociones, intenciones y algunos sucesos importantes vividos con anterioridad.

1.1.7. Principios para aprender en el coaching estudiantil

Wisker, Exley, Antoniou, & Ridley, (2018) aseguran que la sustentabilidad y la vigencia que tenga un aporte científico dependerá de qué tan replicable sea. Y esto podrá darse únicamente en función a los principios que lo rijan. En cuestión al *coaching* estudiantil, los principios que fundamentan su desarrollo son:

A. Potencial

El *coaching* no se centra en las habilidades existentes, sino en el potencial que puede trabajarse y desarrollarse en los estudiantes.

B. Conciencia

Este principio involucra la creación y el reforzamiento de la responsabilidad moral y la autoestima en los estudiantes, lo que dará por resultado la conciencia plena de la importancia del proceso en el cual han sido inmersos y las repercusiones positivas que pueden tener.

C. Responsabilidad personal

Al ser este un proceso voluntario, abierto y flexible tiene que ser adoptado por personas libres e independientes, que sean capaces de resolver los problemas de manera autónoma y eficiente. A esto se refiere la responsabilidad personal.

D. *Feedback* o realimentación

La parte concluyente e inicial del proceso. Este es el momento en el que el *coach* realiza sus observaciones y las correcciones necesarias para alcanzar los objetivos planteados. Este principio debe ser ejecutado con objetividad, amabilidad y eficacia.

1.1.8. Estilos de aprendizaje desde la arista del coaching estudiantil

Dado que el *coaching* estudiantil se realiza sin discriminación y es una metodología inclusiva, en la cual se busca resaltar el potencial del estudiante implicado tiene que incluir una amplia gama de estilos de aprendizaje pues sobre ellos se construirá la ayuda que quiere darse.

Galí, (2012) afirma que el *coaching* escolar es un proceso en el cual se realizan varios aprendizajes, no solamente académicos; el *coaching* escolar debe ser un proceso integral y proactivo. El mismo autor ha delimitado los estilos de aprendizaje en cuatro categorías que se muestran muy evidentes al aplicar esta metodología. Las cuales son:

A. Convergente

Este estilo es perteneciente a las personas que son más hábiles con las tareas que requieren una sola respuesta o solución. Es decir que su fuerza reside en la practicidad. Una de sus actividades favoritas es la realización de gráficos, organizadores o manualidades, al igual que la memorización.

B. Divergente

Acá pueden ubicarse las personas que son hábiles para pensar en diversas situaciones concretas desde varias perspectivas. Otra habilidad fundamental de este grupo es la de producir múltiples ideas. Por eso es que sus actividades más fuertes es la realización de experimentos.

C. Asimilador

Muy alejado de las dos anteriores, las personas que se refugian en este estilo son talentosos para unir observaciones dispares en una explicación integral, basados más en lo teórico que en lo abstracto o lo práctico. Su actividad prior es la investigación documental y la lectura profunda.

D. Adaptador

A pesar del evidente hecho de que las personas con este estilo se adaptan con facilidad a situaciones inmediatas y específicas. También es importante mencionar que pueden, en algún momento, impacientarse y atropellar a sus compañeros. De igual forma, estas personas no tienen problema alguno con olvidar una teoría establecida si esta no se ajusta bien al contexto real al que está expuesto en ese momento. Sin embargo, una de sus actividades predilectas será la composición de ensayos cortos y la discusión socializada.

1.1.9. Objetivos para el profesor al utilizar el coaching estudiantil

Pérez, (2012) plantea objetivos muy puntuales a cerca del tema, los cuales han servido de base para el desarrollo teórico de varias investigaciones. Estos objetivos demuestran claramente que la finalidad de la aplicación del *coaching* estudiantil no es otra, sino promover la superación de los estudiantes a través de actividades concretas que se adapten a ellos mismos y de esta manera alcancen sus objetivos académicos y profesionales.

Para el profesor, uno de los objetivos central al utilizar esta metodología es fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo. Al reconocer que el éxito académico y profesional de la nueva década es la conexión, interacción e intercambio de habilidades, conocimientos y activos, debe introducirse esta idea a los estudiantes de manera sutil, pero objetiva; agradable, pero funcional.

Otro objetivo es perfeccionar la capacidad de comunicación de los estudiantes entre ellos mismos y hacia el resto de personas que pueda ser una oportunidad de crecimiento para sus ideas.

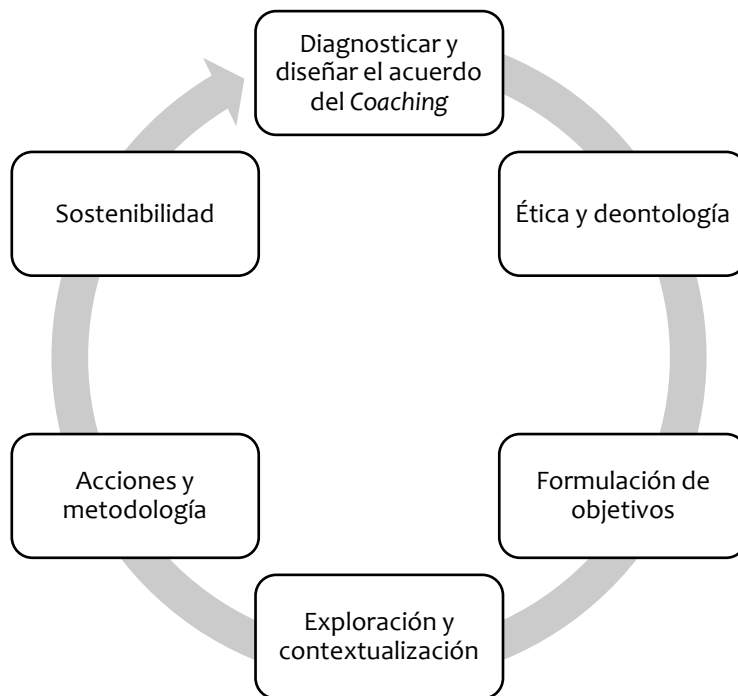
Y el último, que engloba muchas habilidades es desarrollar la capacidad de liderazgo positivo y propositivo, basado en la objetividad, honestidad y afectividad de los mismos.

1.1.10. Fases del proceso

Para concluir esta parte de la teorización del tema, se hablará de la aplicación del mismo; un consolidado ordenado de todo lo que se ha expuesto anteriormente. El *coaching* estudiantil es uno de los procesos más activos y demandantes de atención que existen en el proceso pedagógico, debido a que en él están involucrados varios participantes con ideas, estilos de aprendizaje, objetivos y metodologías muy variadas. Sin embargo, los *coaches* deben estar tan inmersos en su papel que deberán facilitar y conducir el proceso de manera óptima y así lograr el éxito previsto.

A continuación se presenta un gráfico que muestra la secuencia que debe seguirse para que el *coaching* estudiantil se ejecute correctamente.

Figura 1. Proceso de ejecución del *coaching* escolar. Fuente: Elaboración propia, (2020)



La sostenibilidad se refiere al cumplimiento del proceso exitosamente, una vez ejecutados todos los pasos anteriores, se espera que el *coachee* sea capaz de conducirse por sí solo.

1.2. Fluidez Oral y Escrita del Inglés como L3

1.2.1. Definiciones

Previo a definir la habilidad de la fluidez oral y escrita, es necesario establecer el contexto en el que esta investigación se ha de llevar a cabo. Esta especificación es debido a que en la gran mayoría de lugares del mundo, el inglés o cualquier otro nuevo idioma que se adquiera, después del idioma materno, es tomado como el segundo idioma L2. Sin embargo, en Guatemala, con base en lo que establece MINEDUC (2019) existe una categorización muy específica sobre los idiomas que deberán enseñarse en el país, la cual establece al idioma español como L1, al idioma maya de la región como L2 y a un idioma extranjero, que en la mayoría de establecimientos es el inglés como L3. No obstante esta es una realidad que varía según la región en la que se aplique, pues en las comunidades indígenas, el L1 será el idioma autóctono, el L2 será el español y por lo general el L3 será omitido. Como se ha dicho al principio, la contextualización de la información será imprescindible para su ejecución y su estudio.

A. Fluidez Oral

Puesto que el marco general de este estudio es la lingüística, conforme a lo que Segalowitz (2010) afirma, la fluidez oral se referirá a la habilidad que posee una persona de expresarse verbalmente para sí mismo o para un público abierto de pequeña o gran magnitud, tanto en su idioma materno como en un segundo idioma, en lo cual deberá evidenciar dotes referentes a la conexión neuronal del pensamiento con el habla, es decir coherencia y claridad entre sus pensamientos y lo que expresa. De igual forma, su aparato fonador deberá estar muy bien entrenado para que la entonación, dicción pronunciación, tono y volumen de su voz puedan transmitir el mensaje deseado, válida sea la oportunidad de redundar, de una forma fluida.

B. Fluidez Escrita

Consiste en la capacidad que las personas desarrollan de comunicar un mensaje, probablemente más duradero que uno verbal, el cual sea estructurado, ordenado, de una amplitud considerable para sus fines, sintácticamente correcto y que utilice el lenguaje apropiado para sus lectores. La fluidez escrita se alcanzará cuando apoyado en lo que otras personas han dicho, el escritor consiga

comunicar una idea personal, científica, académica o social sin disminuirle algún mérito a robar alguna idea propia de alguien más.

Con el fin de detallar el término, Cervantes (2020) establece cuál debe ser el uso del lenguaje correcto y el procedimiento necesario para alcanzar la fluidez escrita, el cual es: análisis de la situación de la comunicación, producción de ideas, organización de las ideas, búsqueda de información, redacción de un borrador, revisión, reestructuración y corrección; redacción definitiva, últimos retoques y publicación.

1.2.2. El desarrollo de una segunda lengua

Antes de evidenciar cuál es el proceso para el desarrollo de una segunda lengua, debe diferenciarse entre la lengua materna, que es la que el individuo ha utilizado para aprender a hablar y a relacionarse con su entorno y la segunda lengua, que es la que el individuo ha adquirido paralelamente a la materna, o luego de disponer plenamente de ella.

Para la adquisición de una segunda lengua habrá de tomarse en cuenta el cambio, muchas veces brusco, que ocurrirá en las estructuras gramaticales, semánticas, sintácticas y de entonación y pronunciación. Sin embargo, Lightbown & Spada (2013) mencionan que lo que los individuos ya conocen sobre el lenguaje de forma global, moldeará la percepción de la nueva lengua. Por ejemplo el sonido de los fonemas, la forma de los grafemas y la unión de estos dos.

El desarrollo de una segunda lengua no ocurre igual que el de la lengua materna, pues por lo general la L2 estará contextualizada a un proceso académico o rigurosamente escolar. Por lo cual su desarrollo dependerá de la calidad de transmisión que tenga para que así, sea adquirida por los estudiantes. Actualmente se han estudiado y aplicado varias metodologías de enseñar una segunda lengua, las cuales han tomado fuerza desde que los procesos educativos a nivel mundial dejaron de ser clasistas, selectivos y discriminatorios.

Para la medición del desarrollo, se ha creado una herramienta llamada: La Trayectoria del Desarrollo, la cual implicará etapas específicas en las cuales se evaluará el rendimiento alcanzado. Pero aquí es un claro ejemplo, una vez más, de la importancia de la contextualización del tema,

pues la transferencia de la lengua tendrá un gran número de formas para hacerse y es en este punto donde las etapas de desarrollo tendrán variaciones individuales y la forma en la que se medirá será distinta en cada caso.

En cuanto al tiempo que el desarrollo de una segunda lengua pueda ocupar Housen, Kuiken, y Vedder (2012) dicen que será variante y distinto en cada caso, pues algunos tendrán la oportunidad de estar inmersos dentro del área geográfica donde se utilice la lengua, otros en cambio, tendrán que adquirirla en contextos ajenos a la misma y esto hará más lento el proceso. También hay otras variantes que repercuten en el tiempo, las cuales van desde cuestiones netamente físicas, como trastornos del habla o escritura; mentales, como retrasos leves o agudos; emocionales, es decir el interés, la motivación o empeño que se le imprima al proceso y hasta asuntos relacionados con la precaria información o calidad educativa con la que se cuenta.

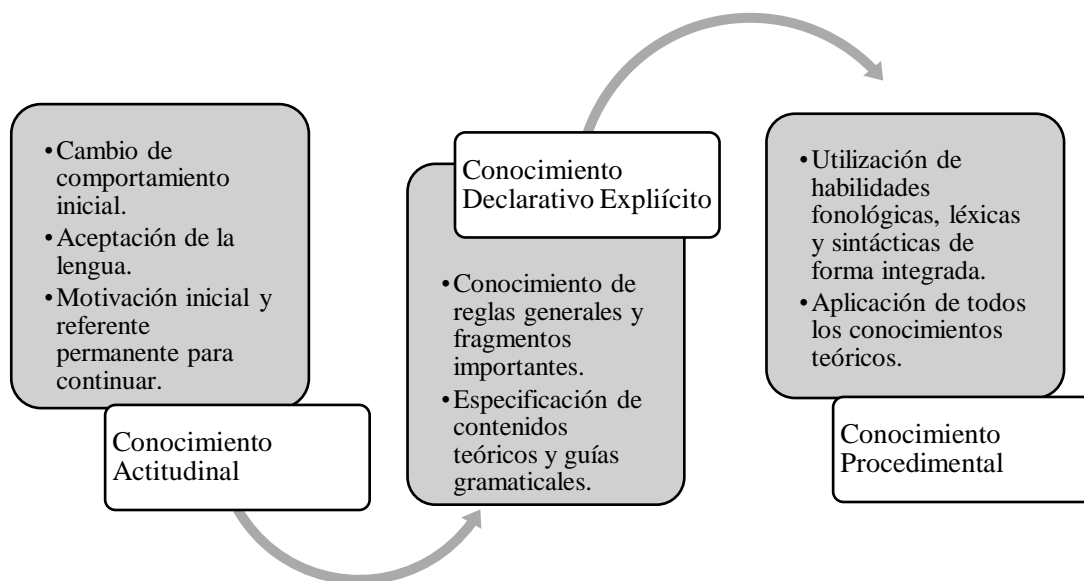
Para que una lengua, sea materna o segunda, se califique como aprendida o adquirida debe ser efectiva de manera cotidiana en las cuatro habilidades básicas de comunicación, las cuales son: escuchar, leer, hablar y escribir.

1.2.3. Aprendizaje de una habilidad en Inglés

DeKeyser, (2015) plantea en su teoría de adquisición de habilidades (*Skill Acquisition Theory*) que el aprendizaje de una gran variedad de habilidades muestra repercusiones primarias en el cambio de comportamiento al respecto de las mismas y así escala hasta llegar a un desenvolvimiento fluido, espontáneo y habilidoso.

Si se parte de este principio del cambio de comportamiento, pero se anteceden dos fuentes de conocimiento que son parte fundamental para que el aprendizaje sea integral, se tendrá por resultado una ruta mejor establecida y más direccionada hacia el verdadero aprendizaje, es decir la fluidez práctica y cotidiana del mismo. A continuación se muestra de manera compacta a qué se refiere esta integración.

Figura 2. Proceso para el aprendizaje de una habilidad en Inglés. Fuente: Elaboración propia (2020)



Un aspecto muy importante para el correcto funcionamiento del proceso anterior es la integración y la continuidad del mismo para no estancar el conocimiento en una sola fase.

1.2.4. Elementos que operan en el aprendizaje y producción del inglés como L2

En cuanto a la operación y a la producción del inglés, este estudio se enfoca en el punto máximo de rendimiento, el cual es la fluidez. Los elementos que según Segalowitz (2010, pp. 184-193) operan en dicho proceso son:

A. Conocimiento

a. Implícito o procedimental

Es inconsciente y procesual, está disponible para el uso automático en la producción espontánea. Suele ocurrir cuando el individuo está muy seguro o ya muy adiestrado en el tema, en este caso, en la segunda lengua. Tiene relación directa con la confianza y seguridad para expresarse, y también puede ser reforzado con las normas gramaticales correspondientes al uso.

b. Explícito o declarativo

Es consciente y teórico. Se denomina explícito porque no nace de la naturaleza comunicativa, a diferencia del primer tipo, sino que debe ser explicado, demostrado y prácticamente memorizado para poder ser utilizado. Tiene relación con el conocimiento de las palabras y sus puestos en las oraciones o párrafos, expresiones idiomáticas, pronunciación correcta y significado.

B. Memoria

a. Memoria a corto plazo

Es la responsable de la activación temporal de la información lingüística.

b. Memoria a largo plazo

Consiste en el amplio almacenamiento de conocimiento y el registro de eventos previos.

c. Memoria de trabajo

Hace referencia a las estructuras y procesos que los humanos utilizan para almacenar y manipular información. Básicamente se refiere a la capacidad que se tiene de manejar en paralelo varias habilidades a la vez, en este caso, referentes a la segunda lengua.

C. Atención

Esta es una habilidad que tiene el poder de regular las acciones y facilitar el aprendizaje respecto al contexto. Su proceso abarca la selección de información para procesar, enfocarse en la más importante y restar las distracciones para activar los conceptos de la memoria de largo plazo y así participar en diversas actividades simultáneas. Tiene un papel fundamental en este tema, pues la atención será la responsable de operar a nivel psico-neuronal para lograr la producción fluida en la nueva lengua.

D. Automatización

Tiene relación al control que el estudiante tiene sobre el conocimiento lingüístico de la nueva lengua. Referido al procesamiento rápido, natural, inconsciente, espontáneo y sin esfuerzo que realizará en cuanto reciba el nuevo conocimiento.

E. Reestructuración

Se refiere a los cambios que se realizan en el interior del individuo como consecuencia de la adquisición de la segunda lengua. Es decir, el cambio que ocurre en su vida a partir de ese hecho.

1.2.5. Modelo de producción oral y escrita

Cotidianamente se entiende por modelo a la guía o al patrón que hay que seguir con el fin de imitar o mejorar determinado asunto, sin embargo, Mora & Valls-Ferrer (2012) plantean que el modelo lingüístico debe explicar cómo y por qué los hablantes adaptan el conocimiento lingüístico al uso real de la lengua. Esto quiere decir que el modelo que debe seguirse o el que debe procurarse alcanzar es el que evalúa si la producción presentada es apropiada en estos niveles: discursivo, léxico-gramatical y articulatorio.

Evidentemente, un modelo es un ideal al que se supone llegar en tanto el individuo haya dominado todas las habilidades aledañas que le han conferido la autoridad de enfrentar y poner a prueba su trabajo a la evaluación del modelo con los criterios antes mencionados.

Existen 3 módulos por los cuales el individuo transcurre en tanto busca llegar a la cúspide del modelo o del ideal en la producción oral y escrita. Estos módulos son: el conceptualizador, en donde se adquieren todas las bases teóricas y los conceptos y reglas generales del idioma; el formulador, que sucede cuando el individuo une y hace puentes cognitivos con todos los conceptos sueltos que antes tenía, también realiza pequeñas composiciones y presentaciones; y por último está el articulador, este módulo se evidencia en el individuo al momento de desenvolverse sin mayor dificultad en contextos reales y cotidianos, y logra articular de manera ordenada y sistemática todos sus conocimientos, integrándolos en un relato fluido y comprensible.

1.2.6. Escala de producción oral y escrita

Rasinsky y Smith (2018) mencionan la importancia de incluir esta escala en la información que es presentada en este estudio, redundando en la practicidad que puede darse al tema, con bases cuantitativas, medibles y objetivas, más que solamente mencionarlas abiertamente.

A continuación se presentan los rubros más precisos que pueden observarse y cuantificarse en las producciones orales y escritas que Bores y Camacho (2016, pp. 135-141) han desarrollado y establecido para dicho objetivo.

A. Producción Oral

- a. Pronunciación y fluidez
- b. Coherencia y cohesión
- c. Corrección gramatical
- d. Vocabulario
- e. Interacción

B. Producción Escrita

- a. Adecuación y contenido
- b. Estructura
- c. Gramática
- d. Vocabulario

A cada aspecto mencionado arriba será necesario asignarle un valor cuantitativo a través de una escala de rango o rúbrica detallada o descrita profundamente. Este proceso será el que le añadirá el atributo para convertirse en una escala de producción de las habilidades mencionadas.

Deberá dársele a cada rubro un desglose de cinco calificaciones, desde la descripción de lo excelente hasta lo erróneo. A la calificación de excelente asignarle un valor máximo de 20 o 25 puntos y la categoría de error un valor de cero puntos, para que dé un total tope de cien puntos.

1.2.7. Niveles de fluidez oral y escrita

El hecho de medir el nivel de fluidez se ha tornado complejo en la actualidad, pues de acuerdo con Kinsella (2014) los estándares que estaban establecidos en la antigüedad se han mudado a un marco más inclusivo y tendiente a aceptar el hecho comunicativo sin importar su calidad o profundidad.

Sin embargo en el campo académico y profesional, la fluidez, que es el ideal máximo en el proceso de adquirir una segunda lengua, puede medirse en base al Marco Común Europeo de Referencia, que es la primera y única escala oficial universal de niveles de idiomas que existen en el mundo.

Los tres niveles más prácticos de demostrar el nivel de fluidez alcanzado en un segundo idioma por una persona, son los siguientes. A cada nivel se le especifica una serie de características que hacen evidente la razón de por qué la persona se encuentra en dicho nivel.

Tabla 1. Niveles de fluidez oral y escrita. CEFR (Common European Framework Reference). De dominio público.

Niveles de fluidez oral y escrita en Inglés		
Básico	Independiente	Competente
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, entre otros)	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.	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee, en contextos sociales o científicos.

1.2.8. Input y Output

Previo a especificar la información concerniente a cada término, es necesario establecer que, en el contexto lingüístico al cual se refiere este estudio, el término *input* incide en todo el proceso que ocurre consciente o inconscientemente de cuando un idioma “entra” en la persona. De ahí la formación de la palabra en inglés; *in*, que entre otros significados, quiere decir “adentro” y *put*, que hace referencia al verbo “poner”, lo que en su interpretación en español brinda la idea de adquirir o recibir. En segundo lugar, el término *output* engloba todo el proceso que ocurre mientras la persona expresa el idioma. Al ser así, la palabra en inglés se compone de la siguiente manera: *out*, que de varios significados, se toma el más preciso para este estudio, el cual es “afuera” y de nuevo *put*, que también hace referencia al verbo “poner”; entonces puede percibirse la idea de manifestar, exponer o exhibir.

Ambos procesos están ligados a las cuatro habilidades básicas que son necesarias para la adquisición plena de un idioma; escuchar, leer, hablar y escribir. El *input* y el *output* especifican muy bien las actividades que son productivas para el desarrollo del lenguaje y el nivel de fluidez que se alcanza conforme el avance que se tenga.

Liontas, (2018, pp. 23-28) en uno de sus más recientes y más grandes aportes al mundo de la enseñanza del inglés, aporta las especificaciones del *input* y el *output*.

A. Input

Como se ha dicho, este es el proceso inmerso en la práctica de las habilidades receptoras al momento de aprender un nuevo idioma, es decir que en este interactúan solamente las formas de adquirir un idioma, las cuales son: la habilidad de la escucha y la habilidad de la lectura y todos los procesos mentales implicados en ellas, de manera cotidiana, técnico o académica.

B. Output

En su contraparte, este es el proceso en el cual participan únicamente las habilidades de exposición o demostración del idioma que se ha aprendido, es decir que en esta parte del mismo, solo existirá producción por parte de los estudiantes, la cual puede ser medida en los distintos niveles de fluidez antes mencionados. Las mejores formas de expresar un idioma son: la habilidad de hablar y la habilidad de escribir y todos los procesos mentales incluidos en ellas, de forma cotidiana, técnica o académica.

1.2.9. Relación entre Input y Output

Resulta muy interesante la necesaria combinación de estos procesos en la enseñanza de un idioma, aunque también la exigente separación de ellos cuando se trata de afinar una habilidad. Es curiosa la analogía que algunos autores hacen respecto al tema con una ensalada; esta tendrá un sabor delicioso al momento de que todos los ingredientes estén juntos y prácticamente revueltos, pero cada uno de esos ingredientes tiene un sabor peculiar y formas de potencializarse por separado.

La relación que existe entre el *input* y el *output* es verdaderamente importante, pues se considera que es un tipo de equilibrio que no puede romperse. Según Byrnes y Manchón (2014) las

actividades que se piden, inicialmente, en un nuevo idioma son relacionadas al *output*, quizá la presentación personal o de algún compañero, la redacción de oraciones muy sencillas y cortas para comunicar pequeños mensajes al resto del grupo, entre otras. Pero, ¿cómo va el estudiante a expresarse correctamente, con libertad y sin presión, si antes no ha recibido algún tipo de guía, ejemplo, o por lo menos, ha escuchado a quien está al frente de la clase?

De la misma forma sucedería, si se emplea todo el tiempo para que el estudiante solamente escuche al guía o lea documentos o historias. Llegaría un punto en el que este proceso se volvería tedioso e inútil. Es por eso que se vuelve necesario dicho equilibrio en cuanto a la participación activa de los estudiantes que, incluso, se ha convertido en una parte importante de la pedagogía actual, pues se ha demostrado que mientras se habla o se escribe de lo que se ha escuchado o leído ocurre un verdadero aprendizaje.

Todos los procesos cognitivos que suceden en el cerebro cuando una persona lee, escucha, habla o escribe están directamente relacionados al *input* y al *output*, categorizados como individuales si son practicados con el fin de afinar cualquier habilidad o si es que todos interactúan entre sí para lograr una comunicación fluida y efectiva.

Cada habilidad puede ser reforzada por separado con la finalidad de alcanzar un nivel de fluidez y desarrollo excelente, ya que cada una de ellas representa un punto de evaluación inmerso en varias pruebas internacionales o locales mientras se aprende un idioma. El hecho de la relación de todas ellas es evidente en la realización de procesos comunicativos concretos, por ejemplo: estar presente en una clase o una conferencia, escuchar lo que el disertante tiene que decir y luego tener que realizar un informe escrito al respecto, o solamente tomar notas mientras se explica. También puede ocurrir que a alguien le corresponda escribir un informe trimestral sobre las metas alcanzadas en algún proyecto y luego a las personas participantes les corresponda leerlo.

Por lo tanto, las habilidades serán dependientes una de la otra en momentos de interacción específica, pero aprendidas individualmente para que su desarrollo sea excelente y su práctica sea lo más profesional y técnica posible, esto permitirá tener lectores críticos, escritores creativos, disertantes convincentes y oidores atentos. La mayoría de personas encuentra fortaleza más en una

habilidad que en todas al mismo tiempo, es por eso que se especializan en ella y ofrecen tanto talento al mundo al desarrollarla y al ponerla a la disposición de las personas.

1.2.10. Marco común europeo de referencia

Para concluir la fundamentación teórica de este estudio se presenta el *Common European Framework Reference* (MCER), que se vuelve necesario en el sentido de validar y dar sentido a todo lo expuesto anteriormente. Cervantes (2020) le atribuye la función de proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y otros en toda Europa.

También describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El MCER define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Las lenguas cubiertas por el MCER incluyen 18 lenguas europeas: alemán catalán, danés, español, euskara, finés, francés, gallego, griego, holandés, inglés, italiano, luxemburgués, noruego, polaco, portugués, ruso y sueco; una asiática: chino mandarín y una construida: esperanto.

El MCER rompió sus barreras y empezó a funcionar fuera de Europa hace algunas décadas debido a la conexión que tienen los países en cuestión a economía, política, salud, educación, cultura y otros aspectos que permitieron aceptar la integración y la aplicación del mismo en tierras ajenas a la Unión Europea.

En Guatemala, el MCER no ha sido aceptado oficialmente por el Ministerio de Educación para ser aplicado en la enseñanza del inglés o de algún otro idioma extranjero, pues a pesar de la Reforma Educativa, el Currículo Nacional Base solamente establece temas aislados en dicho curso y no cuenta con mecanismos para la medición del avance del idioma. Sin embargo, existen varias instituciones educativas que han incluido este sistema a su metodología y los resultados que han

demostrado han sido superiores en cuanto a la fluidez con la que los estudiantes se desenvuelven en un segundo o tercer idioma. Los indicadores de la fluidez que han sido utilizados para comparar dichos resultados, están basados en las habilidades comunicativas que una persona debe poseer; escuchar, leer, hablar y escribir.

Al utilizarse el MCER supone que los contenidos, las metodologías, las evaluaciones, las prácticas y todo lo referente a la enseñanza y al aprendizaje será basado en líneas y en alcances iguales para no permitir la ventaja de un grupo sobre otro, esto abarca la condición social, tecnológica y humana del lugar donde se aplicará. Es por esto que en Europa, paralelo al desarrollo de este programa hubo bastantes cambios pedagógicos e infraestructurales, con el fin de que, por ejemplo en España se aprendiera el mismo inglés que en Reino Unido o Croacia.

En el tiempo en el que el MCER salió de Europa, solamente pudo llevarse con él las sugerencias metodológicas explicadas a través de varias editoriales europeas que comerciaban con otras partes del mundo y los contenidos a impartirse, establecidos según el nivel en el que los estudiantes se encuentren.

El MCER está diseñado para lograr la comunicación efectiva en los estudiantes, tiene seis niveles de conocimiento que clasifican la competencia del mismo para desenvolverse en el idioma meta. Inicia en el nivel A, intermedia en el nivel B y termina en el nivel C, los cuales a su vez se subdividen en dos escalones cada uno. Aunque algunas modificaciones contextuales en países a los que este método ha llegado, han agregado un nivel inferior al A1, que es muy elemental y le han denominado “principiante”. Este nivel abarca conocimientos muy básicos y muy fundamentales para que pueda desarrollarse el resto del programa.

A continuación se muestra una gráfica que evidencia de mejor manera los niveles y sus competencias respectivas.

Figura 3. MCER. (Cervantes, 2020)



En función de alcanzar la fluidez oral y escrita en inglés, se requiere trabajar con los lineamientos del MCER, pues es el único en el mundo que podrá validar el avance de los estudiantes a través de pruebas y certificaciones estándar a nivel mundial. También por ser quien provea recursos metodológicos útiles y generales para los docentes o *coaches* encargados, sin importar si el programa se aplica en Europa o en otro país del mundo.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una muy interesante problemática basada en una de las competencias que recientemente se ha impulsado con fuerza en el sistema educativo nacional es la comunicación e interacción efectiva y asertiva entre individuos. Y al tomar en cuenta que la conectividad y la interrelación digital y personal se hicieron parte de la realidad laboral, académica y social de los estudiantes, en cualquier nivel, el hecho de poder comunicarse en idioma inglés y de contribuir al desarrollo del prójimo al despejar dudas, re explicar un tema o establecer un vínculo emocional y cognitivo se vuelve necesario para conseguir el éxito integral, es decir, en sus relaciones interpersonales, laborales y estudiantiles.

Cuando el panorama global se expone, se vuelve necesario contextualizar al campo en el que se trabajará y tomar en cuenta la realidad académica y social que se vive. Ya que el problema fundamental en Guatemala consiste en que las metodologías del trabajo colaborativo y cooperativo, que son la base fundamental del *coaching* estudiantil, no han sido exploradas lo suficiente para su efectiva aplicación, aún se promueve en gran medida, el trabajo individualista y aislado; es decir que no es interdisciplinar. Y si a esto se le añade el inminente hecho de que el inglés no es la prioridad institucional, familiar y personal, se tendrá por resultado un gran atraso en la creación de habilidades prácticas en los estudiantes, manejados en el tiempo actual que tienen resultados muy buenos y que propician la exploración de nuevos territorios académicos y laborales.

Entonces, y con relación a lo expuesto anteriormente, ante esta realidad que día a día se vive en Guatemala y en muchos países que no han avanzado en temas educativos actuales, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué impacto tiene el *coaching* estudiantil en la fluidez oral y escrita del inglés como L3?

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo general

Verificar el impacto que tiene el *coaching* estudiantil en la fluidez oral y escrita del inglés como L3.

2.1.2 Objetivos específicos

- A. Determinar el nivel de fluidez oral y escrita en inglés de los estudiantes.
- B. Identificar los estudiantes con perfil necesario para fungir como *coaches*.
- C. Aplicar la estrategia del *coaching* estudiantil, enfocada a la práctica efectiva de habilidades comunicativas en inglés.
- D. Comparar los resultados de fluidez oral y escrita en inglés obtenidos por los estudiantes antes y después de la aplicación del *coaching* estudiantil.

2.2. Hipótesis

H1: Existe una diferencia estadísticamente significativa al 0.05%, cuando se compara la fluidez oral y escrita en inglés, como L3, antes y después de aplicar la técnica del *coaching* estudiantil.

H0: No existe una diferencia estadísticamente significativa al 0.05%, cuando se compara la fluidez oral y escrita en inglés, como L3, antes y después de aplicar la técnica del *coaching* estudiantil.

2.3. Variables de estudio

- *Coaching* estudiantil
- Fluidez oral y escrita del inglés, como L3.

2.4. Definición de variables

2.4.1. Definición conceptual

A. *Coaching* estudiantil

Monclús, Pereira, & Monclús (2016, pp. 87) define al *coaching* escolar como “el acompañamiento hacia una persona, en este caso, un estudiante, con la finalidad de que este pueda acceder a determinados objetivos de aprendizaje que no conseguía alcanzar por sí sola.”, lo que en resumen, da un excelente pie a lo que se expondrá en los siguientes apartados.

B. Fluidez oral y escrita en inglés, como L3

Segalowitz (2010) afirma, la fluidez oral se referirá a la habilidad que posee una persona de expresarse verbalmente para sí mismo o para un público abierto de pequeña o gran magnitud, tanto

en su idioma materno como en un segundo idioma, en lo cual deberá evidenciar dotes referentes a la conexión neuronal del pensamiento con el habla, es decir, coherencia y claridad entre sus pensamientos y lo que expresa. De igual forma, su aparato fonador deberá estar muy bien entrenado para que la entonación, dicción pronunciación, tono y volumen de su voz puedan transmitir el mensaje deseado, válida sea la oportunidad de redundar, de una forma fluida.

Consiste en la capacidad que las personas desarrollan de comunicar un mensaje, probablemente más duradero que uno verbal, el cual sea estructurado, ordenado, de una amplitud considerable para sus fines, sintácticamente correcto y que utilice el lenguaje apropiado para sus lectores. Cervantes (2020) establece cuál debe ser el uso del lenguaje correcto y el procedimiento necesario para alcanzar la fluidez escrita, el cual es: análisis de la situación de la comunicación, producción de ideas, organización de las ideas, búsqueda de información, redacción de un borrador, revisión, reestructuración y corrección; redacción definitiva, últimos retoques y publicación.

2.4.2. Definición operacional

Variables	Indicadores	Instrumento	Respondente	Tipo de pregunta
<i>Coaching</i> estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • Perfiles académicos y sociales aceptables. • Aceptación social en el aula. • Manejo emociones efectivo. • Toma de decisiones eficaz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbricas de los resultados académicos. • Observación documentada. • Encuesta con el postulante a <i>coach</i>. • Test de personalidad.. 	<ul style="list-style-type: none"> • El grado de 2do. Básico en sus secciones “A” y “B”, del Colegio San Francisco Javier de Huehuetenango. 	Cualitativa y cuantitativa.

<p>Fluidez oral y escrita en inglés, como L3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación cotidiana en el idioma. • Pronunciación y entonación cercana al acento nativo. • Ensayos y escritos buenos. • Manejo amplio de las reglas gramaticales y ortográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbricas de conversaciones guiadas de temas diversos. • Rúbricas de revisión ortográfica y gramatical de ensayos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El grado de 2do. Básico en sus secciones “A” y “B”, del Colegio San Francisco Javier de Huehuetenango. 	<p>Cuantitativa.</p>
--	--	--	--	----------------------

2.5. Alcances y límites

En la presente investigación se trabajó con grupos de estudiantes adolescentes, hombres y mujeres, en un rango de edad de los 13 a los 15 años, circunscritos todos en la ubicación geográfica de Huehuetenango, Huehuetenango; participantes de la misma formación en valores desde hace varios años. Pertenecientes todos al grado de 2do. Básico en las secciones “A” y “B” del Colegio San Francisco Javier de Huehuetenango. En tanto que en profundidad el estudio abarcó cómo el *coaching* estudiantil afecta la fluidez oral y escrita del inglés, como L3, medido cuantitativamente por un diseño cuasi experimental que indicó cuál es el nivel de impacto que tiene este estudio en grupos similares al estudiado. Por lo cual esta investigación se circunscribe a un contexto idiomático-práctico y de utilización de metodologías prácticas y activas de trabajo colaborativo.

2.6. Aporte

El estudio realizado es de gran importancia e interés en diferentes ámbitos y contextos, ya que el aporte que demuestra se categoriza en diferentes entidades. Al país, pues aporta a la cantidad y a la calidad de estudios científicos en la rama de Educación, específicamente en la aplicación de

nuevas técnicas y métodos de estudio que incrementen la calidad educativa nacional. A la sociedad porque todo pequeño o gran esfuerzo por contribuir al desarrollo de ciudadanos dignos, preparados y capaces de desenvolverse por sí mismos, siempre será significativo. A la comunidad donde se llevó a cabo el estudio, ya que este promoverá la superación de la educación histórica en la región. A la Universidad Rafael Landívar, porque a partir de este estudio se podrán realizar nuevos y más profundos con el fin de lograr la transformación humana y educativa que el país necesita. A la institución educativa “Colegio San Francisco Javier de Huehuetenango”, pues será pionero en la aplicación de nuevas metodologías educativas, científicas y funcionales que lo llevarán a ser una institución actualizada y efectiva. A la Facultad de Humanidades, ya que la educación de calidad es el principal objetivo y el estudiante landivariano el principal actor de la misma, brindará la visibilidad de trabajos elaborados con calidad y con propósitos firmes de trascender. A los profesionales y futuros profesionales porque renovará su perspectiva acerca del tema tratado y brindará la oportunidad de profundizar un tanto más en la aplicación del contenido que se ha expuesto en este estudio, de igual forma, les permitirá tener una base sólida para iniciar investigaciones relacionadas o paralelas. Y por último, al investigador, pues la realización de este estudio permitirá la aplicación de todos sus conocimientos teóricos y prácticos, también le permitirá la oportunidad de aportar al ámbito educativo un estudio profesional que pueda ocasionar resultados diferentes en las aulas de clase de quienes lo apliquen.

III. MÉTODO

3.1 Sujetos

La presente investigación se realizó con 56 estudiantes del segundo grado del ciclo básico, en el Colegio San Francisco Javier de Huehuetenango ubicado en el sector Corral Chiquito, zona 8 de Huehuetenango, de los cuales son 30 hombres y 26 mujeres. Distribuidos de la siguiente manera: 17 hombres y 11 mujeres en la sección “A”, y, 13 hombres y 15 mujeres en la sección “B”. Comprendidos entre las edades de 13 a 15 años, pertenecientes a la clase media al departamento de Huehuetenango. En su mayoría de religión cristiana – católica. Todos nacidos y crecidos en la cabecera departamental y en su mayoría han cursado los grados previos juntos.

3.2 Instrumentos

En la ejecución de esta investigación se hizo uso de los siguientes instrumentos: dos rúbricas y una lista de cotejo con atributos medibles y probables cuantitativamente con aspectos tomados de los estándares internacionales de fluidez oral y escrita. De igual forma, una encuesta y una ficha de observación, que al medir sus resultados presentaron aspectos cuantitativos que tradujeron idealmente las actitudes de los involucrados. Por otra parte, se aplicaron el pre test con el fin de perfilar a los estudiantes que fungirían como *coaches* y de diagnosticar el nivel de fluidez oral y escrita en inglés, previo a la aplicación del método. Asimismo, se aplicó una evaluación durante el proceso con el propósito de monitorear los avances alcanzados hasta ese momento y finalmente, un post test como medio para determinar el nivel de impacto y la diferencia en los resultados que se había obtenido. Todos los instrumentos fueron de elaboración propia, pero fundamentados en aspectos que se enmarcan en el marco teórico de la investigación con el fin de brindar objetividad a la misma.

3.3. Procedimiento

El proceso para recabar esta información fue el siguiente:

- Selección de temas afines a la carrera y de impacto profesional.
- Elaboración de perfil con propuesta de tema de investigación, con los lineamientos establecidos por la coordinación del área de Pedagogía, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar.

- Aprobación del tema de investigación por la coordinadora del área y comité respectivo.
- Recopilación de información para la elaboración de antecedentes de investigación.
- Aprobación de antecedentes.
- Investigación del marco teórico y selección de información pertinente al tema.
- Elaboración del planteamiento del problema con sus respectivos objetivos y variables.
- Establecer el método, selección del territorio y sujetos.
- Se determinaron y realizaron los mejores instrumentos para evaluar de forma adecuada la investigación.
- Se efectuó la validación correspondiente a los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos.
- Aplicación de los instrumentos a la muestra seleccionada.
- Análisis y discusión de resultados obtenidos en el trabajo de campo con la teoría previamente consultada.
- Se tabularon e interpretaron los resultados obtenidos mediante los instrumentos de evaluación y se representaron mediante gráficas.
- Se redactaron las conclusiones y recomendaciones pertinentes en relación a los objetivos planteados.
- Se elaboraron las referencias bibliográficas de acuerdo a los textos y contenidos consultados.
- Se complementaron anexos con los instrumentos elaborados para la recopilación de información.
- Se presentó el informe final a las autoridades correspondientes.

3.4. Tipo de investigación, diseño y metodología estadística

La investigación que se llevó a cabo fue de tipo cuantitativo.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014) resaltan que este enfoque es un proceso secuencial y probatorio, que utiliza la recolección de datos con base en la medición numérica y el análisis estadístico para determinar patrones de comportamiento. Puesto que en el enfoque cuantitativo se plantea un estudio delimitado y concreto, donde primero se realiza la revisión de la literatura para elaborar el marco teórico y seguidamente se establece la hipótesis, para luego someterla a prueba con ayuda de los diseños de investigación y ofrece la probabilidad de generar los resultados más ampliamente.

El diseño fue cuasi-experimental para lo que Suazo (2018) comenta que la investigación estudia las relaciones entre variables y la asignación de los sujetos normalmente son muestras intactas. En este diseño de investigación se pueden incluir una o más variables independientes y una o más dependientes. Se pueden analizar pre-pruebas y post-pruebas para verificar la evolución que ha generado el grupo. Al tomar en cuenta esta información, en la investigación sobre *coaching* estudiantil y fluidez oral y escrita en Inglés, como L3, se aplicó este diseño.

La metodología estadística que se utilizó es la prueba llamada T-Student, la cual se aplica a muestras cuyo tamaño es pequeño, al utilizar una desviación típica en lugar del valor real.

Para su efecto Turcios (2020), comparte las siguientes fórmulas con el fin de un trabajo óptimo y certero:

- Media aritmética de las diferencias:

$$\bar{d} = \sum \frac{d_1}{N}$$

- Desviación típica o estándar para la diferencia entre la evaluación inicial antes de su aplicación y la evaluación final después de su aplicación:

$$Sd = \frac{\sqrt{\sum (d_1 - d)^2}}{N - 1}$$

- Valor estadístico de la prueba:

$$t = \frac{\bar{d} - \Delta_o}{\frac{Sd}{\sqrt{N}}}$$

- Grados de libertad: $N = 1$
- Interpretación: Si $t \geq T$ o $-t \leq -T$ se rechaza la hipótesis nula y se aprueba la hipótesis alterna, comprueba estadísticamente su efectividad.

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La investigación que se realizó sobre las variables de este estudio mostró diversos resultados bastante interesantes que serán presentados de manera estratégica para su óptima comprensión y sustentación. De la variable “*coaching* estudiantil” los resultados obtenidos han manifestado que la metodología es útil como herramienta cotidiana en el salón de clases. Y de la variable “fluidez oral y escrita del inglés como L3” por la naturaleza del estudio, los resultados serán presentados de manera aislada, por un lado la fluidez oral y por otro lado la fluidez escrita con la finalidad de poder brindar datos más específicos y certeros.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las variables estudiadas, según los momentos clave de la investigación; el Pre Test, Test Durante y el Post Test.

Tabla 3. Resultados de los instrumentos aplicados en la variable “Coaching Estudiantil”

Resultados obtenidos y promedio por ambos grupos del estudio								
No.	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pre	Durante	Post	Promedio	Pre	Durante	Post	Promedio
1.	20	45	21	28.67	25	29	25	26.33
2.	19	26	12	19.00	19	28	22	23.00
3.	23	31	25	26.33	28	42	30	33.33
4.	20	31	21	24.00	26	32	25	27.67
5.	0	0	0	0.00	18	26	18	20.67
6.	0	0	0	0.00	22	33	26	27.00
7.	27	30	25	27.33	17	28	23	22.67
8.	17	29	20	22.00	30	47	30	35.67
9.	17	29	18	21.33	0	0	0	0.00
10.	30	46	28	34.67	22	35	21	26.00

11.	27	33	20	26.67	19	27	21	22.33
12.	29	34	26	29.67	16	30	22	22.67
13.	20	27	24	23.67	0	24	16	13.33
14.	27	31	24	27.33	28	48	21	32.33
15.	19	24	10	17.67	20	36	21	25.67
16.	0	0	0	0.00	17	24	17	19.33
17.	16	19	14	16.33	20	38	23	27.00
18.	22	37	26	28.33	20	35	26	27.00
19.	25	36	23	28.00	30	50	30	36.67
20.	21	26	17	21.33	14	26	28	22.67
21.	20	27	21	22.67	20	30	23	24.33
22.	28	45	28	33.67	22	42	25	29.67
23.	28	38	11	25.67	30	49	30	36.33
24.	27	35	18	26.67	22	30	22	24.67
25.	28	41	18	29.00	23	36	24	27.67
26.	0	27	0	9.00	27	45	28	33.33
27.	30	38	30	32.67	29	50	30	36.33
28.	30	46	28	34.67	30	50	30	36.67
	Total:			22.73	Total:			26.44

Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia. (2020)

Los anteriores datos evidencian que respecto al *coaching* estudiantil, los estudiantes que pertenecieron al grupo experimental y tras el correcto manejo de la metodología, obtuvieron una puntuación superior de 3.71 respecto del grupo control. Dicho de otra manera, los estudiantes que practicaron el *coaching* estudiantil como método de alcanzar la fluidez oral y escrita en inglés, se

demonstraron un 14.04% más aptos para trabajar bajo dicha metodología al final del estudio, que los estudiantes del otro grupo.

Tabla 4. Resultados de los instrumentos aplicados en la parte Oral de la variable “Fluidez Oral y Escrita del Inglés como L3”

Resultados obtenidos y promedio por ambos grupos del estudio								
	Grupo Control				Grupo Experimental			
No.	Pre	Durante	Post	Promedio	Pre	Durante	Post	Promedio
1.	4.25	4	4.25	4.17	4	4.5	4.5	4.33
2.	2	2.5	3.25	2.58	3.25	3.5	4	3.58
3.	4	4	4	4.00	5	5	5	5.00
4.	3.5	3.5	4	3.67	4	3.5	4.75	4.08
5.	0	0	0	0.00	3.5	3.5	3.75	3.58
6.	3.5	0	0	1.17	4	4	4.5	4.17
7.	5	5	4.25	24.75	3.5	4	4	3.83
8.	4	4	3.5	3.83	5	5	5	5.00
9.	3.5	4	3.75	3.75	0	0	0	0.00
10.	5	5	5	5.00	3.75	4	4.5	4.08
11.	3.75	4.5	4.5	4.25	2	4	3.75	3.25
12.	5	4.5	4.75	4.75	3.75	3.5	3.5	3.58
13.	4	3.5	4.25	3.92	3	0	3.25	2.08
14.	4.75	4.5	4.5	4.58	5	5	5	5.00
15.	3.25	3.5	3.75	3.50	4	4	4.75	4.25
16.	2	0	0	0.67	3.25	3.5	3.5	3.42

17.	1	2.5	3.25	2.25	3.75	4.5	4	4.08
18.	3.75	4	4	3.92	4.25	4	3.5	3.92
19.	4	4	4.5	4.17	5	5	5	5.00
20.	3	3	3.75	3.25	1	2.5	3	2.17
21.	4	3.5	4	3.83	3.75	3.5	4.25	3.83
22.	4.75	4.5	4.75	4.67	4	4	5	4.33
23.	4	3	3.25	3.42	5	5	3.25	4.42
24.	5	4	4	4.33	3	3	4.25	3.42
25.	4	4.5	4.25	4.25	4.5	4.5	4.75	4.58
26.	1	0	0	0.33	5	4.5	5	4.83
27.	4.75	5	4.75	4.83	5	5	5	5.00
28.	5	5	5	5.00	5	5	5	5.00
	Total:			4.24	Total:			3.92

Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia. (2020)

Al observarse los resultados que las tablas presentan, puede analizarse que mientras el grupo control mantuvo un rendimiento alto en esa parte del estudio, tal y como fue desde el Pre Test, el grupo experimental, evidenció un crecimiento en la última parte del estudio y a pesar de que el promedio total muestra una diferencia en el punteo de 0.32, lo que es igual al 7.55%, el impacto que tuvo el *coaching* en dicho grupo fue mediblemente efectivo y positivo.

Tabla 5. Resultados de los instrumentos aplicados en la parte Escrita de la variable “Fluidez Oral y Escrita del Inglés como L3”

Resultados obtenidos y promedio por ambos grupos del estudio								
No.	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pre	Durante	Post	Promedio	Pre	Durante	Post	Promedio
1.	5	4.5	4.25	4.58	4.25	4	4.5	4.3
2.	3	3	1.5	2.50	2	3.5	4	3.2
3.	5	4.5	3.75	4.42	3.75	4.5	4.75	4.3
4.	4	4	3.5	3.83	4	4.5	5	4.5
5.	0	0	0	0.00	2.5	3	3.5	3.0
6.	0	0	0	0.00	3.5	4	3.5	3.7
7.	5	5	4.75	4.92	3	4	3.5	3.5
8.	2.5	4.5	3.25	3.42	4.75	5	5	4.9
9.	2.5	3	3	2.83	0	0	0	0.0
10.	5	5	4.75	4.92	3.75	4	4	3.9
11.	3.75	5	4	4.25	3.5	3	3	3.2
12.	4.75	5	4.5	4.75	4	3.5	3.25	3.6
13.	4.25	3.5	3.25	3.67	0	3	2.5	1.8
14.	3.25	4	3.5	3.58	5	5	5	5.0
15.	3.75	3	2	2.92	4.25	4.5	3	3.9
16.	0	0	0	0.00	0	3	3	2.0
17.	0	2.5	1	1.17	5	4	4.25	4.4
18.	0	4	3	2.33	0	3.5	4	2.5
19.	4	4.5	3.5	4.00	5	5	5	5.0

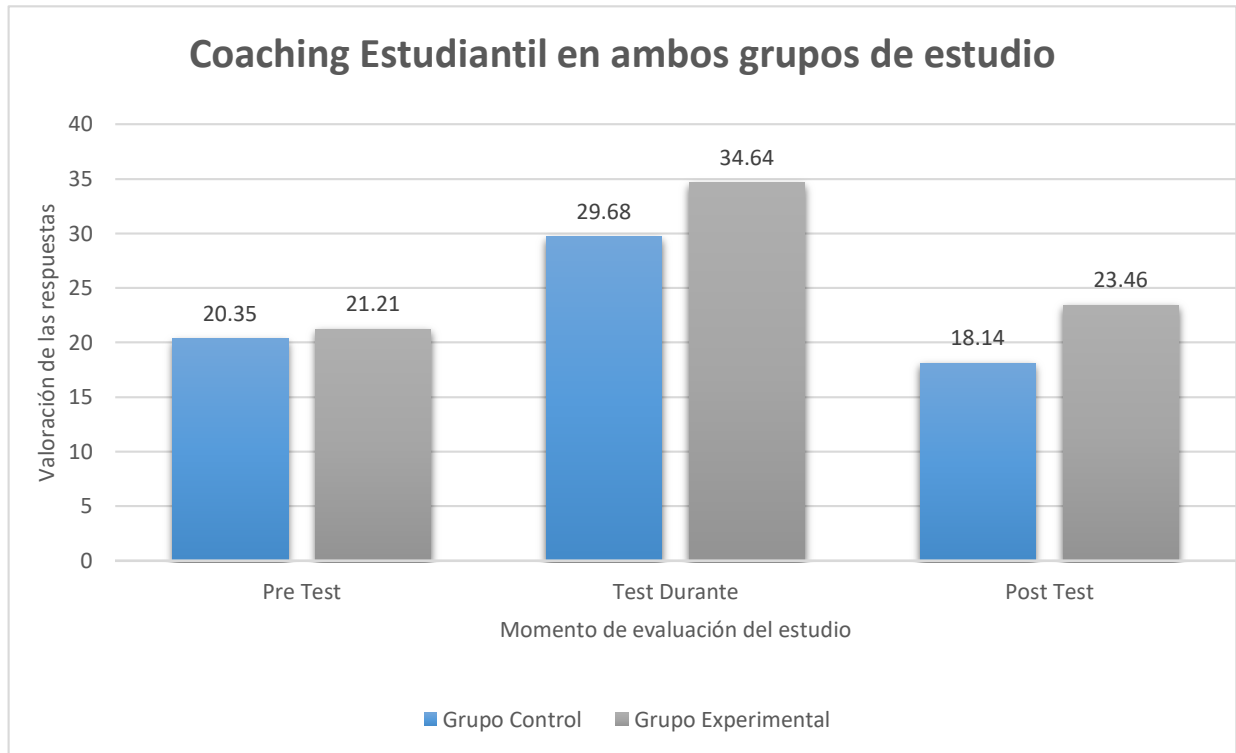
20.	4.25	3.5	2	3.25	0	2.5	2	1.5
21.	3	3	3	3.00	4	4	4.75	4.3
22.	3.25	5	4.75	4.33	5	4.5	4	4.5
23.	3	3	0	2.00	4.75	5	5	4.9
24.	4.75	4	3	3.92	0	3	3.75	2.3
25.	4	4	4	4.00	4	4	4	4.0
26.	3	0	0	1.00	4.75	4.5	5	4.8
27.	4.25	5	4.25	4.50	5	5	5	5.0
28.	5	5	4.5	4.83	5	5	5	5.0
	Total:			3.18	Total:			3.7

Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia. (2020)

Con la información que se observa arriba, se manifiesta que el resultado obtenido por el grupo experimental es superior en puntaje por 0.52, que es igual a un 14.05% en relación a los resultados del grupo control. Lo que significa que el grupo que fue expuesto a la metodología del *coaching* evidenció un mejor resultado que el grupo que no trabajó de esa manera.

A continuación se presentan las gráficas del grupo experimental que muestran el impacto positivo que tuvo el *coaching estudiantil* en la fluidez oral y escrita del inglés como L3 durante el trabajo de campo que se realizó en este estudio. Dichas gráficas evidencian la regresión o correlación que tiene cada parte de la variable dependiente con la independiente.

Gráfica 1. Comparación de resultados por promedio de la variable “Coaching Estudiantil” en sus 3 momentos de estudio.

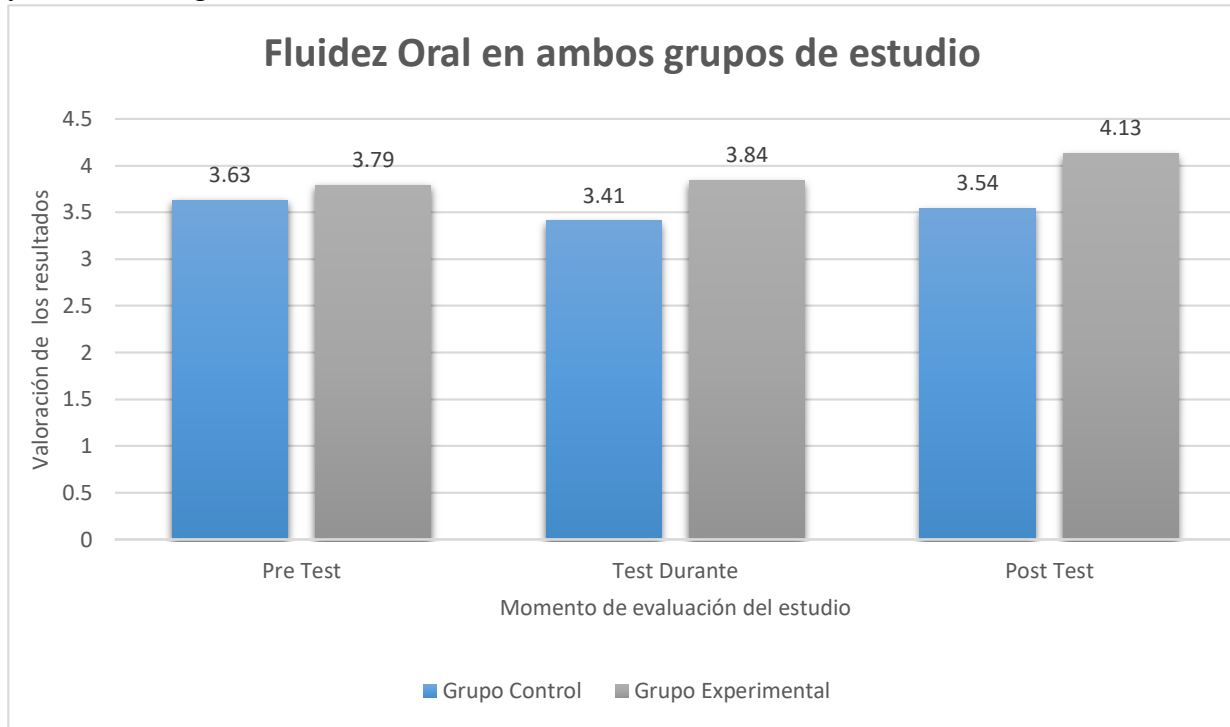


Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia. (2020)

En la anterior gráfica puede notarse que las valoraciones del coaching estudiantil del grupo experimental son siempre mayores en todos los momentos del estudio con relación al grupo control.

En el Pre Test, lo superan por un puntaje de 0.86. En el Test durante, por un puntaje de 4.96. Y en el Post Test, fue superado por 5.32 puntos. Esto quiere decir que aunque al inicio del estudio la diferencia no era significativa, conforme se desarrolló el trabajo, el grupo experimental mostró más y mejor disposición a la metodología aplicada.

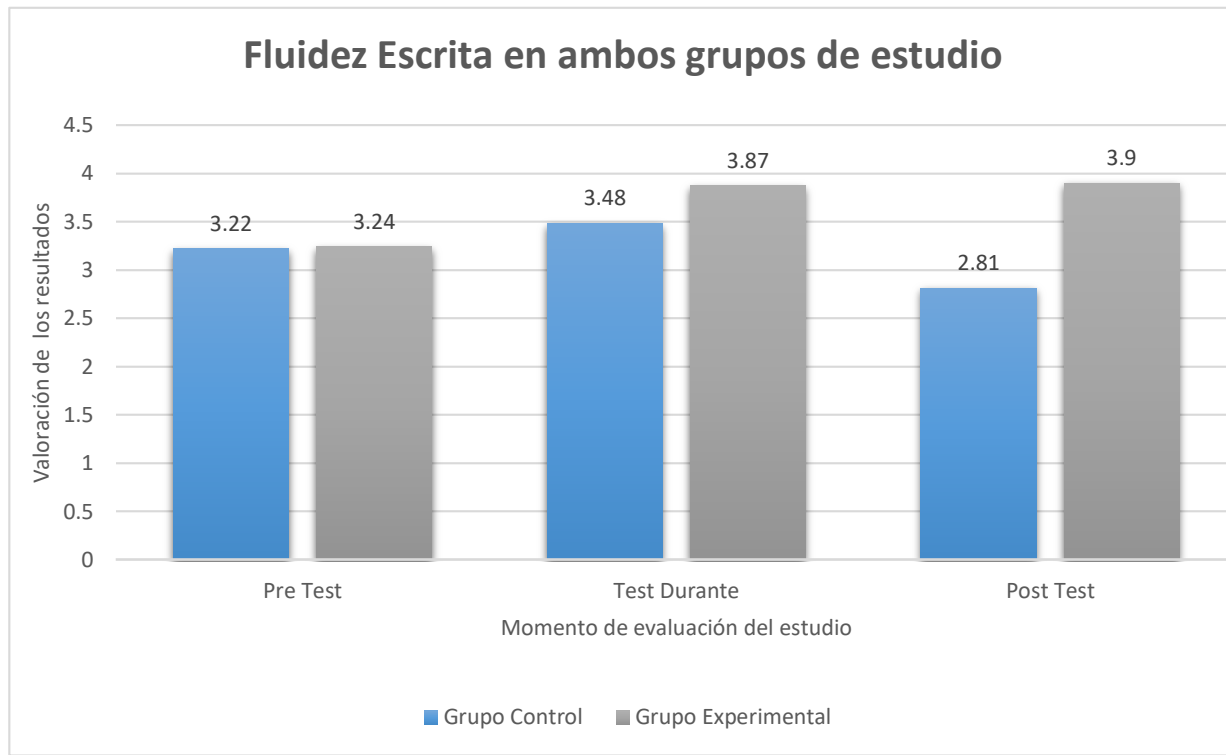
Gráfica 2. Comparación de resultados por promedio de la parte Oral de la variable “Fluidez Oral y Escrita en Inglés como L3” en sus 3 momentos de estudio.



Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia. (2020)

Tal y como se observa en la gráfica, los resultados del grupo experimental siempre fueron mayores a los del grupo control. Al analizar, por ejemplo, los resultados del Pre Test y el Post Test, puede observarse el crecimiento del 8.23% que equivale al impacto positivo que tuvo el *coaching estudiantil* la fluidez oral del inglés.

Gráfica 3. Comparación de resultados por promedio de la parte Escrita de la variable “Fluidez Oral y Escrita en Inglés como L3” en sus 3 momentos de estudio.



Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia. (2020)

Los resultados que pueden analizarse en esta parte de la variable muestran que aunque no es significativo el aumento que tuvo la fluidez escrita en inglés a causa del *coaching estudiantil*, sí puede notarse una mejoría de 0.66 puntos en el grupo experimental entre el Pre Test y el Post Test, mientras que en el grupo control, se evidencia un decrecimiento de 0.41 puntos. Lo que en realidad le atribuye un aumento del 16.92% al grupo experimental, en comparación del grupo contrario.

Una vez presentados todos los resultados en sus distintos momentos de estudio, correspondientes a cada variable y dado que el estudio propone un análisis estadístico denominado Diferencia de Medias, a continuación se presentan los datos necesarios para la respectiva comprobación de hipótesis.

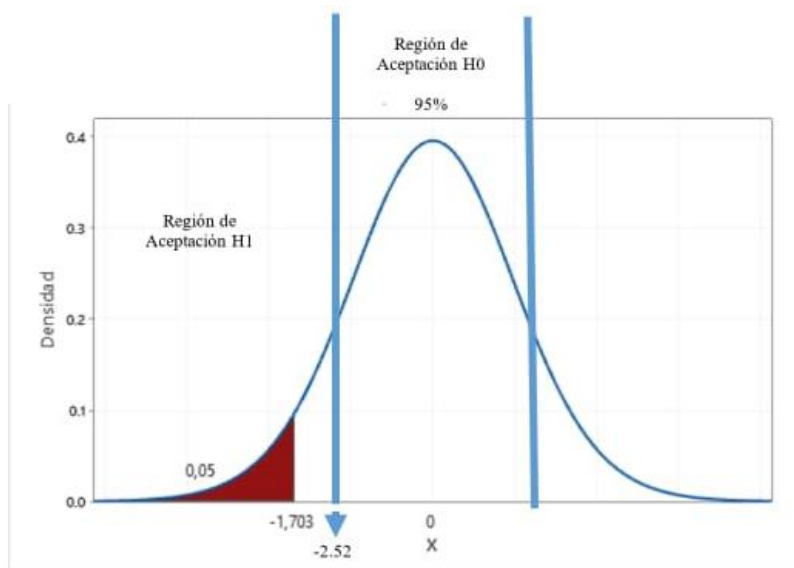
Tabla 6. Análisis de T de student de muestras emparejadas para el Pre Test y Post Test en la parte Oral del estudio.

	<i>Pre Test</i>	<i>Post Test</i>
Media aritmética	3.795	4.134
Sujetos	28	28
Desviación estándar	1.217	1.037
Estadístico T	-2.52	
P(T<=t) dos colas	-0.009	
Valor crítico t (dos colas)	-1.703	

Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia. (2020)

En esta tabla se presentan los datos estadísticos necesarios para realizar el cálculo que evidencia la aceptación de la H1 en la parte escrita del estudio.

Gráfica 4. Campana de Gauss para la parte Oral del estudio.



Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia. (2020)

En base al valor estadístico de T, el cual es de -2.52, se determina que el valor de t dos colas queda dentro de la región de aceptación de H1 y automáticamente se rechaza H0.

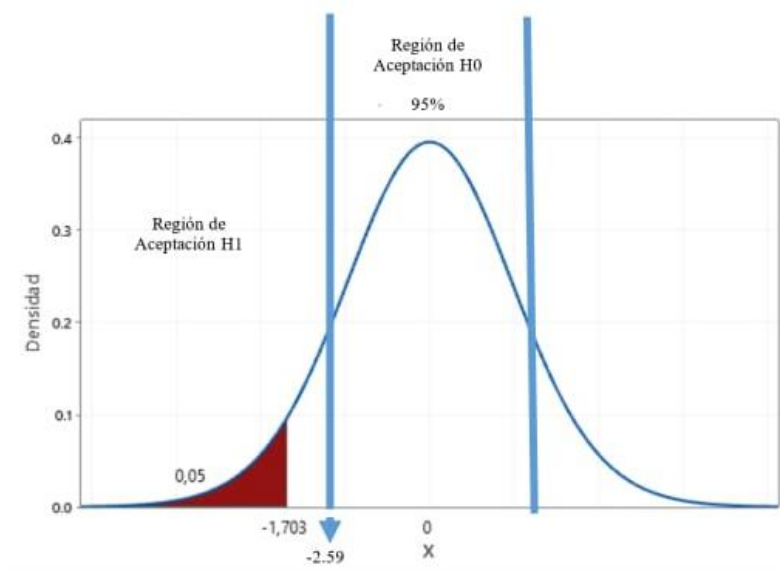
Tabla 7. Análisis de T de student de muestras emparejadas para el Pre Test y Post Test en la parte Escrita del estudio.

	<i>Pre Test</i>	<i>Post Test</i>
Media aritmética	3.241	3.902
Sujetos	28	28
Desviación estándar	1.881	1.151
Estadístico t	-2.59	
P(T<=t) dos colas	-0.008	
Valor crítico t (dos colas)	-1.703	

Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia. (2020)

En esta tabla se presentan los datos estadísticos necesarios para realizar el cálculo que evidencia la aceptación de la H1 en la parte escrita del estudio.

Gráfica 5. Campana de Gauss para la parte Escrita del estudio.



Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia. (2020)

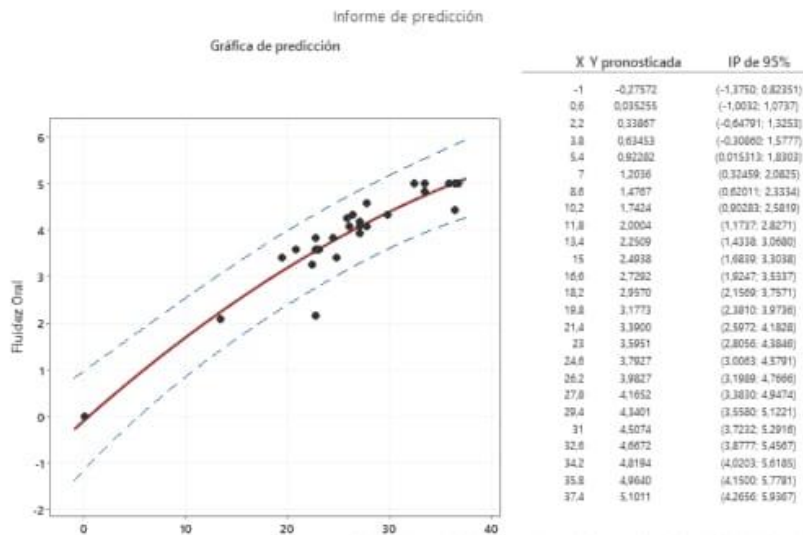
En base al valor estadístico de T, el cual es de -2.59, se determina que el valor de t dos colas queda dentro de la región de aceptación de H1 y automáticamente se rechaza H0.

En el caso de ambos análisis de T de student, se acepta la H1 que literalmente indica que existe una diferencia estadísticamente significativa al 0.05%, cuando se compara la fluidez oral y escrita en inglés, como L3, antes y después de aplicar la técnica del coaching estudiantil.

Al igual que en las gráficas de Campana de Gauss, puede notarse de manera muy clara que el valor de t para dos colas está dentro del área de aceptación de la H1 y fuera del área de aceptación de la H0. De alguna forma es similar el resultado en ambas partes de la variable dado el comportamiento que tuvieron los sujetos durante el trabajo de campo.

Como parte final de la presentación de resultados, se muestra la gráfica de predicción de datos en las cuales se evidencian el comportamiento positivo que la variable independiente pudiera tener en función al crecimiento de la variable dependiente. En otras palabras, puede decirse que a mayor *coaching estudiantil*, mayor fluidez oral y escrita en inglés como L3. Estas gráficas se realizaron basadas en un análisis de correlación y el método de mínimos cuadrados.

Gráfica 6. Predicción de resultados para las variables del estudio.



Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia. (2020)

Los valores de X corresponden a la variable independiente, que en este estudio se llama *coaching estudiantil* y los valores de Y corresponden a la variable dependiente, es decir a la fluidez oral y escrita del inglés como L3. Con ese entendido, lo que indica la predicción en un nivel de confianza

al 95%, que está graficado en las líneas punteadas celestes, es que mientras mejor sea el resultado y la aceptación del *coaching estudiantil*, mejor será el resultado de la fluidez oral y escrita.

La gráfica también indica los límites de varianza mínimos y máximos para el resultado indicado, ya que por tratarse de una predicción y por el nivel de confianza indicado (95%), pudiera existir un rango de diferencia en la exactitud del resultado.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Ha sido siempre una intención de la educación ser innovadora, creativa e inventiva. Un proceso que en realidad sea dinámico, ágil y sencillo de llegar a la mayoría de personas, todo esto sin que su calidad, precisión y fines se afecten negativamente. De tal manera que la búsqueda de métodos, técnicas y formas de trasladar el conocimiento académico, que también es actualizado muy rápidamente, es cada vez más profunda y extensa con el objetivo de encontrar lo que mejor funcione. Es por eso que, en los últimos años, el *coaching* estudiantil se estudia más a profundidad y aplicado en más aulas de clase como una opción muy fuerte, pues se ha evidenciado que es una buena estrategia para llegar de forma personalizada a más estudiantes a través de docentes y alumnos líderes con aptitudes académicas y sociales valiosas que seguramente contribuirán al desarrollo óptimo de quienes presenten alguna deficiencia o carencia cognitiva o afectiva.

Asimismo, el marco cultural y social del avance y del progreso educativo, indica que el idioma inglés se ha convertido en una necesidad y ha dejado de figurar como un lujo para quienes aspiran a conseguir mejores y mayores oportunidades en ámbitos profesionales, laborales e incluso personales. Es por eso que la fluidez oral y escrita en este idioma se vuelve indispensable en el proceso, pues es lo que asegura el óptimo desarrollo en los diversos medios a los que la persona se exponga.

En este sentido y tras ver la escasa información al respecto con la que se cuenta en nuestro contexto guatemalteco, se ha realizado este estudio que ha demostrado aspectos muy relevantes y de valor para tomar en cuenta.

Tal y como menciona Pérez, (2013) en el estudio que realizó sobre las fuentes del *coaching* estudiantil, las cuales son tres: psicológica, filosófica y lingüística. De las cuales no puede descartarse ninguna ya que la relevancia que tiene cada una en la correcta aplicación de la metodología es muy grande. Y aunque para este estudio que fue enfocado al acompañamiento y al lenguaje, puede considerarse que la primer y última fuente tienen mayor impacto, es importante mencionar que la filosofía fue un eje transversal que marcó gran parte de la reacción por parte de

los estudiantes en la aplicación del mismo, debido a que todos los estudiantes han recibido la misma instrucción moral y ética por lo menos dos años consecutivos.

En relación a lo anterior, es necesario recordar el aporte que realiza Ravier, (2016) cuando menciona los atributos que una persona debe evidenciar cuando vaya a acompañar a otra durante un proceso específico. Porque si bien cada sujeto de estudio demostró individualidad al momento de asimilar el *coaching* estudiantil, el 85% de ellos comparten las razones, las motivaciones y los valores que los hacen estar inmersos en el proceso académico. De esta manera es que al momento de aplicar los instrumentos que midieron sus aptitudes y la capacidad que algunos de ellos tendrían de fungir como *coaches* de sus otros compañeros, pudo recibirse información bastante interesante como la que a continuación se presenta.

En la etapa del Pre Test, al aplicar la encuesta, pudo notarse en la pregunta número tres, que el 64% de los estudiantes tienen una actitud de responsabilidad y servicio al momento de estar al frente o liderar un proyecto estudiantil. Y en la pregunta número cuatro, de igual manera, se observó que solamente un 9% de los estudiantes rechazan el compromiso emocional y académico de trabajar como *coach* de un grupo. Esto se traduce en que la mayoría de estudiantes, tras la formación moral, social y académica que han recibido, están preparados para enfrentar este tipo de desafíos.

Algo muy importante para mencionar es el hecho de que los resultados en ambos grupos (control y experimental) fueron bastante similares. Es decir que al momento de exponer a los estudiantes a una práctica cotidiana del *coaching* estudiantil, podrían responder con la misma calidad. Sin embargo, para fines de este estudio, solamente uno de los dos grupos trabajó con la metodología antes mencionada y de esta manera, poder realizar la comparación precisa.

Al estar en la parte preliminar del estudio, es importante también mencionar el nivel estándar que los estudiantes manejaban en cuestiones técnicas del idioma, es decir el aspecto académico. Ya que un requisito imperativo en el proceso de ser *coach* es el manejo técnico y en este particular caso, académico de lo que se va a manejar en el proceso. Tal y como se preguntó en el numeral siete de la encuesta y a lo que un 74% de los estudiantes afirmó dominar los contenidos casi siempre.

Una de las partes también más importantes en el desarrollo del *coaching* estudiantil es el análisis y la puesta en común de los resultados, o sea el denominado *feedback*. De lo cual, se les preguntó a los estudiantes en la pregunta número ocho y aunque cada uno mostró su manera particular de comunicarle algo a alguien más de la mejor forma posible, el 57% de ellos afirmaron que para comunicar un *feedback* a otro de sus compañeros deberían reunirse en privado y expresarles amable y objetivamente las situaciones que habrían que mejorar.

En el avance de la investigación, pudo afirmarse lo que Mendivil, (2013) aseveró respecto a los modelos educativos que interfieren en el *coaching* estudiantil, que son el Conductismo, el Aprendizaje Social y las Teorías Cognitivas del Aprendizaje y también lo que comenta Galí, (2012) sobre los estilos de aprendizaje del *coaching*, pues una vez transcurrido el tiempo de trabajo de la metodología con los estudiantes, ya que ellos conocieron a totalidad los procesos y experimentaron los mecanismos de la propia aplicación, desarrollaron una perspectiva distinta sobre la misma.

Con el uso de una Ficha de Observación diseñada para evaluar el desempeño integral de los estudiantes dentro de la metodología del *coaching* estudiantil, pudo notarse que en este punto de la aplicación, un 83% de los mismos habían adquirido cualidades sociales y morales básicas para el desarrollo de la misma. Por ejemplo en el rubro número tres de la Ficha de Observación se habla sobre la motivación que puede demostrar para sí mismo y para sus compañeros cuando algo no sale tan bien, a lo cual un 77% de los estudiantes obtuvo una ponderación de: Casi Siempre y un 18% de: Siempre; este dato es satisfactorio y positivo tanto para los estudiantes pues habían afinado sus mecanismos emocionales para el trabajo, como para el docente encargado tras el impacto positivo que se marcaban en los resultados académicos.

De igual forma se muestra en el rubro número siete de la misma ficha, que hace alusión a la manera oportuna de comunicar sus propuestas o sentimientos. En este importante aspecto que engloba muchos rasgos vitales del *coaching*, los estudiantes observados mejoraron considerablemente los porcentajes obtenidos anteriormente; en un 44% de las observaciones los estudiantes pasaron de la opción : A veces a Casi Siempre y en un 36% pasaron de: Casi Siempre a Siempre. Por lo cual puede entenderse que en este punto de la investigación los sujetos habían comprendido los beneficios de trabajar de esta manera.

Al concluir el trabajo de campo bajo la metodología del *coaching* estudiantil es preciso traer a colación lo que acertadamente Wisker, Exley, Antoniou & Ridley, (2018) mencionaron sobre la sustentabilidad de un asunto científico, pues este estudio ha demostrado con un porcentaje superior en el Post Test al del Pre Test que esta metodología causó un impacto positivo en la vida académica y social de los estudiantes. Como al principio se mencionó lo que busca la educación es incorporar y mejorar lo que ha funcionado bien y ha traído buenos resultados para estudiantes y docentes. El autor también menciona la incidencia que tiene el potencial, la responsabilidad personal y el mismo *feedback* en el resultado final y esto se relaciona con el 86% de comentarios sugerentes sobre el interés que se acentúa en la pregunta número diez del instrumento final de evaluación.

Por otro lado, se presentan los datos a la segunda variable del estudio que se denomina Fluidez Oral y Escrita en Inglés como L3. En términos generales, esta variable fue muy interesante de estudiar pues hace referencia a la comunicación que adolescentes entre 13 y 15 años pueden tener, en un tercer idioma, de manera fluida y correcta en cualquiera de sus formas principales. Como se ha explicado anteriormente el idioma inglés es una herramienta que los hispano hablantes deben considerar fundamental para su desarrollo personal, profesional y laboral, por lo que este estudio contribuyó a la promoción de la calidad y la mejora de las habilidades básicas en dicho idioma, de tal forma que se convirtió en un aporte académico con resultados prácticos para los estudiantes involucrados.

En este sentido, es importante tener en cuenta lo que Segalowitz, (2010) menciona a cerca de la implicación biológica del cuerpo humano en la producción fluida de un idioma, tanto en su parte oral, como escrita. De igual manera, lo afirman Cervantes, (2020) y Lightbown & Spada, (2013) cuando habla sobre que el uso del lenguaje en una persona responde a la adaptación de varios sistemas fonéticos y grafémicos adquiridos previamente para su desarrollo inmediato o posterior en su idioma materno, en un segundo o tercer idioma.

Las habilidades comunicativas que se evaluaron en este estudio responden al área del *output*, que según Liontas, (2018) responden al proceso de expulsión del idioma, tanto en su forma oral como escrita. Pero también las cuales corresponden al nivel de *input*, o sea de entrada del idioma. Es decir que para contar con una producción correcta, se necesita tener una recopilación apropiada de

los elementos fonológicos y grafémicos previa. En el caso de los estudiantes de ambos grupos de investigación, se contó con una instrucción correcta y prolongada del idioma, lo que de alguna manera les convino para demostrar un nivel superior y del cual podía exigirse un desempeño mayor al promedio del contexto social que les rodeaba.

Para tal caso, esta investigación aplicó como instrumento evaluativo diagnóstico que buscaba evidenciar y cuantificar en la etapa del Pre Test el nivel de fluidez oral y escrita que los estudiantes tenían. Dicho instrumento consistió en una rúbrica que medía varios aspectos estratégicos y específicos que Cervantes, (2020) resalta del MCER y Bores & Camacho (2016) detallan en su estudio respecto a temas e pronunciación, ritmo, ortografía, palabras de conexión y otros que son un evidente indicador de la fluidez.

En el caso de la aplicación de este instrumento, en la parte oral, los estudiantes participaron en un debate en línea que tuvo por tema de discusión si los viajes de lujo eran mejores que los viajes de bajo presupuesto. En esta actividad donde cada uno tenía oportunidad de comunicar su opinión personal, algunos aspectos muy importantes para saber el nivel de fluidez fueron el Idioma, el contenido y la organización de su mensaje. Los resultados obtenidos en esta prueba fueron satisfactorios en ambos grupos, pues las dos secciones superaron el 50% de la nota máxima; el grupo control obtuvo como media un 73% y el grupo experimental un 76% lo que demostró que los estudiantes manejaban un nivel aceptable del idioma en su expresión oral.

Ahora bien en su expresión escrita, la prueba consistió en pedir a los estudiantes que redactaran una historia titulada “*The bigges treasure on the World*”, que incluyera los elementos básicos de una historia y diversidad de los tiempos gramaticales y vocabularios previamente aprendidos. Los aspectos fundamentales para denotar el nivel de fluidez de los estudiantes fueron: organización, conexión de ideas y la precisión en su escrito. Una vez los estudiante hicieron entrega de su trabajo a través de correos electrónicos, pudo concluirse que al igual que en la parte oral, ambos grupo superaron el 50% de la nota máxima. En el grupo control, la media fue de 64% y en el grupo experimental fue de 65%, lo que deja ver claramente en principio que la habilidad comunicativa escrita es, por lo menos un 10% más complicada para los hablantes no nativos, pero que en este

caso, los estudiantes tuvieron un margen aceptable de desempeño y que lograron utilizar todos los recursos lingüísticos disponibles a su alcance para comunicar sus ideas.

En la medida en que el estudio se desarrollaba, se entendía mejor lo que certeramente Housen, Kniken & Vedder, (2012) afirman respecto al tiempo de desarrollo del idioma, pues conforme se avanzó en la explicación de temas pertinentes al perfeccionamiento del lenguaje, los estudiantes mostraban un grado mayor de aceptación y de eficiencia en el uso del mismo. En la etapa del Test Durante de la investigación, que busca detectar algún nivel de avance o de punto críticos con el fin de atenderlos o mejorar en el resto del proceso, los sujetos de investigación realizaron nuevamente dos presentaciones; una oral y una escrita, en este caso consistieron en un video e donde presentaron verbal y gráficamente un mapa mental con ideas, conceptos y conexiones mentales propias sobre temas familiares y para la parte escrita presentaron una receta de cocina donde organizaban los ingredientes estratégicamente y presentaban el detalle de los pasos que debían seguir para cocinar el platillo. Luego de presentar sus trabajos a través de WhatsApp y correos electrónicos, pudo evidenciarse que el grupo control mantenía una nota menor en comparación al grupo experimental, aunque significativamente no era relevante, pues la ventaja de este último correspondía en promedio al 8.2%, se evidenció que el impacto del *coaching* estudiantil sí estaba influyó positivamente.

Para ser más exactos, en promedio el grupo control presentó notas con valores reales de 3.41 y 3.48 puntos para la fluidez oral y escrita respectivamente y el grupo experimental notas de 3.84 y 3.87 puntos, de forma respectiva para la parte oral y escrita. Y aunque en el estudio estadístico, la diferencia no es relevante, el avance que un hablante no nativo tiene, por mínimo que sea, es de gran valor interno y emocional y dará el impulso psicológico necesario para no detenerse en el proceso de conseguir la fluidez en los aspectos que se evalúan de forma técnica, como por ejemplo los que se incluyeron en la escala de rango que se utilizó en esta parte del estudio: Pronunciación, ritmo y vocabulario; ortografía, contenido, formato y gramática correctamente utilizada.

Sobre la recta final del estudio, pudo evidenciarse el proceso que DeKeyser (2015) menciona sobre la teoría de la adquisición del lenguaje: Actitud – Conocimiento – Procesos, dado a que los estudiantes estuvieron expuestos a motivaciones internas y externas que modificaban su actitud respecto al trabajo que debían hacer, se les instruyó y dio seguimiento sobre los aspectos técnicos

y cognitivos que debían manejar, al igual que se tuvieron prácticas y patrones de los procesos a realizar. Y en apoyo a lo anterior, Mora & Valls-Ferrer, (2012) indican que el uso real de la lengua, en este caso tercer lengua, responde a la adaptación del modelo lingüístico materno. Es por eso que los estudiantes se sienten más confiados con sonidos o grafemas del inglés que sean familiares o similares al español, tanto en significado como en producción fluida.

Bajo esta premisa, puede concluirse que los resultados obtenidos en la etapa del Post Test mejoraron en el grupo experimental y decrecieron levemente en el grupo control. Debe tomarse en cuenta que se utilizaron las mismas actividades y el mismo instrumento que en el Pre Test, solamente que los indicadores de calificación fueron ajustados a un nivel de exigencia superior, según los niveles del MCER y la actividad escrita fue un ensayo y no una historia. Los resultados son expresados en valores reales para que pueda mostrarse una perspectiva distinta: el grupo control en promedio tuvo un puntaje de 6.35 entre ambas habilidades, mientras que el grupo experimental obtuvo un promedio de 8.03 puntos, lo que significa que el resultado fue superior por 1.68 puntos en el último momento de esta investigación y bajo estándares más exigentes de evaluación que hicieron denotar la calidad evolutiva en la fluidez oral y escrita por parte de ambos grupos de investigación, pero mayormente y como se esperaba del grupo experimental.

En conclusión puede decirse que dentro de los tres momentos de ejecución de esta investigación y con ambos grupos de trabajo, tanto la metodología del *coaching* estudiantil como la fluidez oral y escrita del inglés como L3, fueron sustancialmente involucrados y manejados de tal forma que se evidenció un crecimiento técnico en la fluidez del idioma y personal en las habilidades sociales que como seres humanos deben mostrarse constantemente al estar inmersos en cualquier grupo de trabajo. Lo cual dio como resultado, en este caso específico, un manejo más seguro y evidentemente fluido de un tercer idioma y la aplicación de un método efectivo de trabajo en equipo, claramente adecuado y contextualizado al nivel y edad en la que los estudiantes se encontraban.

Es preciso mencionar a las personas que se beneficiaron con el desarrollo de esta investigación: en primer lugar, al investigador, que ha logrado descubrir nuevas habilidades académicas con las cuales ocasionó un aporte paralelo a los estudiantes involucrados en el proceso, pues notaron la efectividad del programa y de esta manera también se contribuye al sistema educativo nacional ya

que se logró establecer técnica y científicamente un modelo pedagógico innovador que puede ser contextualizado y moldeado por quienes deseen, y de esta manera lograr mejores resultados al accionar de formas diferentes.

Por lo anterior presentado, su respectivo análisis y discusión, se comprueba y acepta la hipótesis que dice: Existe una diferencia estadísticamente significativa al 0.05%, cuando se compara la fluidez oral y escrita en inglés, como L3, antes y después de aplicar la técnica del *coaching* estudiantil.

VI. CONCLUSIONES

- Existe impacto estadísticamente comprobado en la fluidez oral y escrita del inglés como L3 y todos sus efectos comunicativos cotidianos que se evidenciaron en el ejercicio del idioma a causa de la correcta aplicación y certera orientación del *coaching* estudiantil que los estudiantes practicaron a pesar de la modalidad de educación a distancia.
- La aplicación adecuada del Pre Test que fue estratégicamente diseñado en base al MCER, determinó que los estudiantes involucrados en la investigación tenían un nivel de fluidez oral y escrita en inglés superior a la media de la calificación máxima otorgada a las actividades de diagnóstico.
- Los estudiantes con perfil necesario para fungir como *coaches* necesitan demostrar claramente sus aptitudes emocionales y académicas a través de instrumentos evaluativos y psicométricos que demuestren su capacidad para acompañar a un equipo de trabajo.
- La metodología del *coaching* estudiantil es viable para su aplicación tanto de manera presencial, como no presencial siempre y cuando sea organizada, dirigida y evaluada constantemente; y enfocada a la práctica efectiva de las habilidades comunicativas del inglés.
- La aplicación del *coaching* estudiantil demuestra un impacto positivo y estadísticamente significativo, al comparar el antes y el después en los resultados obtenidos por los estudiantes respecto a su fluidez oral y escrita en inglés como L3.

VII. RECOMENDACIONES

- Continuar con la implementación organizada, efectiva y humana del *coaching* estudiantil en los salones de clase del curso de inglés y de otros cursos desde un enfoque activo y de valor para los estudiantes.
- Utilizar instrumentos contextualizados que certifiquen de manera profesional el rendimiento de los estudiantes para que el alcance de nuevos conocimientos y habilidades sea verídico, medible y promovido al siguiente nivel.
- Motivar a los estudiantes que tienen un perfil para fungir como *coaches* para que permanezcan en esa línea humanitaria y socialmente proactiva a través de la evidencia de los beneficios que trae consigo ayudar a alguien más. Y a quienes no tiene dicho perfil, conducirlos lo más cercano posible a este ámbito de crecimiento personal y social.
- Promover la utilización correcta de la tecnología y el internet en los procesos académicos innovadores y en las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes y de los estudiantes, pues ambas partes son esenciales para lograr un desarrollo óptimo del proceso.
- Establecer un sistema funcional de acompañamiento para temas concretos y críticos en la fluidez oral y escrita en inglés, donde los estudiantes puedan convertirse en *coaches* de quienes necesiten mayor reforzamiento en estas áreas del lenguaje.

VIII. REFERENCIAS

Académica, Vicerrectoría. (2010). *Estrategias y Técnicas para la implementación de Evaluación Formativa*. Chile: Instituto Profesional AIEP.

Alfaro, J., Gómez, L., & Saez, K. (2018). *Complejidad, Precisión y Fluidez en el desempeño Oral de aprendices con distintos niveles de proficiencia en Inglés como L2*. Revista Scielo, 20-32.

Ángel, M., Galarsi, F., Ledezma, C., & Zanin, L. (2010). *Fluidez Verbal*. Fundamentos de Humanidades, 207-219.

Bécart, A. (2015). *Impacto del Coaching en el Desarrollo de Competencias para la Vida*. Sevilla, España.

Bécart, A., & Ramírez, D. J. (2016). *Fundamentos del Coaching Educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber*. Revista Plumilla, 344-362.

Bores, M., & Camacho, L. (2016). *Universalización de la Lengua*. Palencia, España: Princeton University Press.

Byrnes, H., & Manchón, R. (2014). *Task-Based Language-Learning Insights from and for L2 Writing*. Georgetown - Murcia: John Benjamins Publishing Company.

Carrillo, J. C. (20 de Octubre de 2013). *La historia del currículo nacional base de Guatemala*. Obtenido de <https://mundochapin.com/2018/09/la-historia-del-curriculo-nacional-base-de-guatemala/88360/>

Celaya, M. L., Pérez, C., & Torras, M. R. (2001). *Matriz de criterios de medición para la determinación del perfil de competencia lingüística escrita en inglés (LE)*. Revista Dialnet, 87-98.

Cervantes, I. (2020). *Diccionario de términos clave ELE*. Madrid, España: Editorial Anaya.

Cuitiño, J., Díaz, C., & Otarola, J. L. (2019). *Promoción de la Fluidez y Precisión Oral en Inglés a través del Role-Play*. Cuadernos de Investigación Educativa, 43-62.

DeKeyser, R. (2015). *Skill Acquisition Theory*. Finland: Academy Publisher.

Delgado, P. (12 de Octubre de 2018). *Observatorio de Innovación Educativa*. Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/evaluaciones-ldicas-calificando-el-aprendizaje-como-en-los-juegos>

Dominguez, M. (2016). *Fluidez lectora en inglés como lengua extranjera*. España.

Editorial, E. (16 de Enero de 2018). *Psicología On-Line*. Obtenido de https://www.psicologia-online.com/grupos-y-la-relacion-entre-grupos-psicologia-social-700.html#anchor_7

Educación, Agencia de Calidad de. (2016). *Estrategias de Evaluación Formativa*. Chile: Marcha Blanca.

Educación, M. d. (15 de Julio de 2010). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. Acuerdo Ministerial No. 1171-2010*. Guatemala, Guatemala: Gobierno de Guatemala.

Egg, E. A. (2005). *La ciudad educadora: como forma de fortalecimiento de la democracia y ciudadanía activa y convivencial*. México: Gobierno del Estado de Colima, Secretaría de Cultura, Universidad de Colima.

Española, R. A. (2015). *Diccionario*. España: RAE.

Española, R. A. (2019). *Diccionario de la lengua española*. 23° Edición.

Fajardo, P. C. (2013). *El Coaching como estrategia metodológica para enseñar elementos de la lengua a los estudiantes del décimo de educación general básica (E.G.B)*. Cuenca, Ecuador.

Fernández, H. (24 de Octubre de 2013). *Webscolar*. Obtenido de <https://www.webscolar.com/conceptos-de-evaluacion-segun-diferentes-autores>

Galí, F. R. (2012). *Coaching Escolar para aumentar el potencial de los alumnos*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

Goleman, D. (2010). *Working with Emotional Intelligence*. California, Estados Unidos: Kairós, S.A.

Gómez, M. (2016). *Fluidez Oral en Inglés como Lengua Extranjera*. Huelva, España.

Gutiérrez, M. M. (2019). *Efecto de la aplicación del Coaching Educativo en el Instituto de educación básica por cooperativa de Magdalena Milpas Altas, Sacatepequez*. La Antigua Guatemala.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014, sexta edición). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency; complexity, accuracy and fluency in SLA*. Brussels - Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hutchinson, R. (2014). *La influencia del enfoque lexical en la fluidez y precisión oral y escrita en el idioma inglés por parte de estudiantes universitarios*. Caracas: Andres Bello Universidad.

Icuté, S. F. (2015). *Percepción de los educadores sobre el programa de Coaching en la escuela primaria de un colegio privado de la ciudad capital de Guatemala*. Guatemala.

John, G. (2015). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de hacer cambiar nuestra opinión y las de los demás*. Colombia: Universal S.A.

Kinsella, C. (2014). *Much More Than Age*. England: Applied Linguistics - Oxford Edition.

Lárez, J. H. (2010). *El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 219-234.

Larsen, D. (2010). *Techinques and principles in language teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Lazalde, C. (17 de Marzo de 2009). *Portafolio Claudia Lazalde*. Obtenido de <https://sites.google.com/site/portafoliodicialazalde/home/calsificacion-de-medios-de-ensenanza-aprendizaje>

Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Liontas, J. (2018). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. United States: John Wiley & Sons, Inc.

Martel, S. W. (2018). *Coaching educativo y su incidencia en el desempeño docente en instituciones educativas, Pasco*. Perú.

Martín, A., Cruz, A. M., & Ferrando, M. L. (2018). *International Journal of Technology and Educational Innovation*. Innoeduca, 150-158.

Mendivil, E. O. (2013). *Entorno de Conocimiento y Aprendizaje: el nuevo modelo del Coach-Educador*. España: Instituto Mediterráneo Publicaciones.

MINEDUC, M. d. E. (2019). *Currículo Nacional Base*. Guatemala : Digedeex - UNESCO.

Miron, B. S., & Mundina, J. B. (2014). *Coaching Educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales*. Valladolid : Revistas científicas en América Latina y el Caribe.

Monclús, A., Pereira, F., & Monclús, M. (2016). *Coaching para Docentes*. Barcelona: El Grano de Mostaza.

Mora, J., & Valls-Ferrer, M. (2012). *Oral Fluency, Accuracy, and Complexity in Formal Instruction and Study Abroad Learning Contexts*. United States: Tesol Quarterly.

Niembro, C., & Sosa, N. (2013). *Juego y comida dan salud a tu vida*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.

Paredes, O. V. (2016). *El Nuevo Curriculum*. Guatemala.

Pérez, J. F. (2012). *Coaching para docentes: El desarrollo de habilidades en el aula*. San Vicente: Editorial ECU.

Pérez, J. F. (2013). *Coaching Educativo*. Bogotá: De la U, Lid Editorial.

Pérez, J. F. (2013). *Coaching Educativo*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U - Lid.

Press, C. U. (2020). *Cambridge Dictionary*. Cambridge, London: Cambridge University Press, Rights Reserved Publishing.

Rasinsky, T., & Smith, M. (2018). *The Mega Book of Fluency: Strategies and Text to Engage All Readers*. United States: Scholastic.

Ravanal, E., & Labarrere, A. (2011). *Dificultades de los docentes en la implementación de un modelo de evaluación de una competencia de pensamiento desde el aula*. Chile: TEA.

Ravier, L. (2016). *Arte y Ciencia del Coaching, su historia, filosofía y esencia - II Edición*. España: Unión Editorial.

Robles, J. A. (1997). *Cualidades (Simples) y semejanza*. *Crítica*, 91-111.

Rojas, A. (2010). *Rasgos Lingüísticos Distintivos de la Fluidez en la Escritura Técnico-Científica en Inglés*. Ciencias de la Educación, 111-135.

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. New York, United States: Routledge Publishments.

Suazo, L. A. (12 de Febrero de 2018). *NANOPDF.COM*. Obtenido de https://nanopdf.com/download/iniciacion-a-la-practica-de-la-investigacionmht_pdf

Turcios, R. A. (2020). T-Student. *Usos y abusos*. Revista Mexicana de Cardiología. Vol 26, 59-61.

Unidad de Mejoramiento de la Docencia Universitaria. (20 de Septiembre de 2016). *La Gamificación en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje*. Valparaiso, Valparaiso, Chile.

Wise, K., & Karen, A. (2013). *Coaching para liderazgo educativo*. Guatemala: USAID.

Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M., & Ridley, P. (2018). *Trabajo individualmente con cada estudiante*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

Zander, B., & Rosamound. (2012). *The art of possibility: transforming proffesional and personal life*. New York: Penguin Books.

Zenge, P. (2010). *La quinta disciplina*. New York: Doubletree.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos de evaluación del Pre Test.

APLICACIÓN

- Evaluación del coaching estudiantil-

A continuación se presenta una encuesta diseñada para aplicarse con los estudiantes del grado de 2do. Básico, todos ellos en el mismo rango de edad; de los 13 a los 15 años, de similar realidad socioeconómica, en su mayoría han estudiado juntos desde años atrás, por ende, han recibido la formación en valores necesaria para poder tener la misma actitud ante ciertas situaciones.

La encuesta tiene por objetivo poder identificar rasgos y características esenciales de una persona apta para ser *coach* de un equipo de trabajo. La misma está planteada para poder medir de forma cualitativa los resultados que los estudiantes brinden y que a partir de ellos, pueda determinarse quiénes son los mejores candidatos para ser conferidos como *coaches* de los equipos de trabajo que posteriormente se harán.

Las preguntas están diseñadas con la siguiente escala:

Rubro	Valor
Siempre	05 Pts.
Casi siempre	04 Pts.
A veces	03 Pts.
Rara vez	02 Pts.
Nunca	01 Pt

De lo cual, entonces, se tomará a como principales candidatos para ser *coaches* a los estudiantes que tengan un punteo entre 25 y 30 Pts., y como ayudas de los mismos a los estudiantes que tengan un punteo entre 15 y 24 Pts. La información que se recabe a través de las preguntas abiertas será interpretada y utilizada paralelamente al resultado cuantitativo que se obtuvo de cada estudiante. Esto servirá de apoyo para medir, analizar e interpretar cuáles son las reacciones por parte de los mismos a ciertas situaciones claves en el proceso del *coaching*.

ENCUESTA

- Evaluación del coaching estudiantil -

Nombre: _____. Sección: _____. Clave: _____.

Instrucciones: a continuación se le presenta una serie de preguntas con sus respectivas respuestas, por favor, subraye la respuesta que considere más cercana a su realidad y su particular gusto.

1. ¿Está dispuesto a explorar y probar nuevas maneras para aprender en equipos?

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

2. ¿Cree que el coaching es una herramienta que apoya a las personas a lograr sus objetivos?

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

3. Cuando le corresponde ser líder en algún equipo de trabajo, ¿Cuál es su actitud al respecto?

4. ¿Está dispuesto a comprometerse con las actividades de otras personas, cuando se lo permiten?

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

5. ¿Qué siente cuando una persona cercana a usted alcanza un logro o éxito?

6. ¿Trabaja con las personas para generar distintas alternativas y soluciones a posibles problemas?

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

7. ¿Domina los contenidos académicos necesarios para resolver las dudas de los demás?

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

8. ¿Cuál cree que es la manera correcta de brindar un “*feedback*” a usted mismo o algún miembro de su equipo de trabajo, luego de concluir una actividad o proyecto?

9. ¿Es una persona a la que sus compañeros solicitan apoyo cuando tienen dudas o para realizar tareas?

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

10. ¿Cómo les manifiesta interés a las personas cuando las ve en situaciones complicadas?

ACTIVIDAD

- Evaluación de la fluidez oral del inglés como L3 –

Los estudiantes deberán participar en una actividad que se desarrolla únicamente basada en la habilidad oral del idioma. Esta es la realización de un debate. Cada uno de ellos deberá preparar sus argumentos para las posturas que previamente se le indicarán, con el enfoque en un tema de tipo polémico o de interés general, por ejemplo: “Los viajes de lujo o los viajes de bajo presupuesto: ¿cuál de ellos es la mejor manera de viajar?”.

Para que esta actividad sea posible de desarrollar, todos los estudiantes habrán recibido previamente la instrucción sobre el vocabulario, las estructuras gramaticales y las expresiones idiomáticas que podrían utilizar durante el desarrollo del debate. No obstante, ellos deberán prepararse con información adicional que pueda contribuir a la defensa de la postura que le corresponda defender.

Al utilizar la forma virtual para llevar a cabo esta actividad, los estudiantes tendrán turnos ordenados en los que contarán con un tiempo prudente para poder expresarse y comunicar lo que han preparado. Puesto que la técnica del debate indica que debe nombrarse un equipo ganador en base a distintos aspectos, las puntuaciones individuales de los estudiantes se sumarán y posteriormente se les dará a conocer qué equipo obtuvo el puesto ganador y los aspectos que dominaron correctamente, así como los que pueden mejorar.

Los estudiantes tendrán que conectarse a una sesión virtual en la plataforma Zoom y deberán participar con sus cámaras encendidas todo el tiempo y con sus micrófonos solamente al momento de su participación con la finalidad de darle un sentido más objetivo a la actividad y de propiciar legalidad y veracidad a lo que los estudiantes hablarán durante la actividad.

Al final, lo que se persigue con esta actividad es que los estudiantes expresen su propia opinión, en la cual utilicen sustentos técnicos y un lenguaje apropiado con sus compañeros.

RÚBRICA

- Evaluación de la fluidez oral del inglés como L3 -

Nombre: _____ . Sección: _____ . Clave: _____ .

Aspecto/ Calificación	100 % 1.25 Pts.	75 % 1 Pt.	50 % 0.75 Pts.	25 % 0.25 Pts.
Contenido	Mensaje claro. Tema bien explicado. Soporte científico y/o teórico apropiado y relevante.	Mensaje claro la mayoría del tiempo. El tema puede ser comprendido la mayoría del tiempo. Soporte científico y/o teórico bueno.	Mensaje confuso, pero las ideas principales pueden ser sobre entendidas. Soporte científico y/o teórico irrelevante.	Mensaje confuso; no es posible entenderse. Tema no abordado. Soporte científico y/o teórico inexistente.
Organización	Coherente y lógico con buenas explicaciones.	Orden lógico la mayoría del tiempo con algunas explicaciones.	Algún orden básico, pero con pocas explicaciones.	Generalmente desorganizado, sin ninguna explicación.
Idioma	Uso correcto de gramática. Variedad y precisión de vocabulario. Excelente pronunciación, ritmo y tono.	25 % de errores de gramática. Variedad de vocabulario. Pronunciación ligeramente distorsionada y ritmo y tono que	50 % de errores de gramática, pero se puede entender la mayoría del tiempo. Vocabulario simple, pero uso de nuevas	No hay uso de gramática, no puede entenderse. Vocabulario muy simple, sin palabras nuevas. Pronunciación, ritmo y tono

		puede afectar el significado de las palabras o frases.	palabras. Pronunciación, ritmo y tono distorsionados.	incorrectos, que afecta el significado de las palabras o frases.
Presentación	Voz clara y fuerte. Lenguaje corporal y visual apropiado. Mantiene el interés de la audiencia en su turno de participación.	Voz clara. A veces utiliza el lenguaje corporal y visual. Trata de mantener el interés de la audiencia en su turno.	Voz no clara y baja. Casi no utiliza el lenguaje corporal y visual. Le es difícil mantener la atención de la audiencia.	No se escucha lo que dice. No utiliza el lenguaje corporal y visual. No mantiene la atención de la audiencia.

ACTIVIDAD

- Evaluación de la fluidez escrita del inglés como L3 –

Los estudiantes deberán escribir una historia de no más de una página en el programa Word. Las indicaciones para el formato de dicho documento se les mostrarán de forma general con el fin de poder evaluar los aspectos que se necesitan. El tema de la historia será “El Tesoro más grande del Mundo” y en ella deberán incluir elementos literarios que contribuyan a que la historia sea interesante, creativa y útil para dejar un mensaje final.

Previamente a la realización de la historia, los estudiantes habrán recibido la instrucción y motivación a cerca de los elementos que en ella se solicitan. Sin embargo, será la creatividad y dedicación de cada estudiante la que le dará un toque distinto a la misma.

En cuanto a los tiempos gramaticales, los estudiantes han recibido el conocimiento de tiempos presentes, pasados y futuros, por lo tanto están en la capacidad suficiente de poder desarrollar su historia sin problemas. No obstante, ellos disponen de poder consultar o investigar alguna estructura adicional que pudieran llegar a necesitar para complementar su escrito y esto será parte de la dedicación que quieran manifestar en su requerimiento.

Debido a la modalidad virtual y a distancia actual, todos los estudiantes deberán hacer entrega de su documento en formato PDF a través de un correo electrónico a la dirección briantareas8@gmail.com. Posteriormente, se imprimirá cada historia y en ellas se indicará las observaciones correspondientes, si fuera necesario. Y se le notificará a cada estudiante, por el mismo medio, su calificación y se le adjuntará una fotografía de su historia con las correcciones hechas para que pueda tomarlas en cuenta y mejorar para siguientes entregas.

RÚBRICA

- Evaluación de la fluidez escrita del inglés como L3 -

Nombre: _____ . Sección: _____ . Clave: _____ .

Aspecto/ Calificación	100 % 1.25 Pts.	75 % 1 Pt.	50 % 0.75 Pts.	25 % 0.25 Pts.
Formato	Formato creativo y una estructura de párrafos efectiva.	Formato ordenado y limpio con estructuras de párrafos generalmente correctas.	Formato mayormente desordenado con márgenes poco claros y estructuras de párrafos muy tenues.	Formato desordenado, sin márgenes o estructuras de párrafos.
Organización	Ideas organizadas para apoyar el propósito deseado.	Ideas organizadas en una manera lineal, sin resaltar el inicio y el fin.	Ideas poco organizadas, muestran confusión.	Ideas desorganizadas que muestran confusión del contenido.
Conexión de ideas	Palabras de enlace variadas y de calidad.	Palabras de enlace adecuadas.	Palabras de enlace simples.	Palabras de enlace usadas esporádicamente o no se usan.
Precisión	Buen uso de un amplio rango de tiempos gramaticales básicos y complejos. Vocabulario variado y amplio, sin errores de ortografía.	Buen uso de algunos tiempos gramaticales básicos e intermedios. Vocabulario variado. Con algunos errores que no interfieren en la comprensión del texto.	Uso de tiempos gramaticales básicos. Vocabulario simple. Ambos con algunos intentos a usar más complejos. Errores en oraciones que podrían dificultar la comprensión del texto.	Uso limitado de tiempos gramaticales y estructuras básicas. Vocabulario limitado y disperso. Muchos errores debidos a la interferencia del primer idioma.

Anexo 3: Instrumentos de evaluación del Test Durante.

APLICACIÓN

- Evaluación del coaching estudiantil-

A continuación se presenta una ficha de observación diseñada para aplicarse con los estudiantes del grado de 2do. Básico, todos ellos en el mismo rango de edad; de los 13 a los 15 años, de similar realidad socioeconómica, en su mayoría han estudiado juntos desde años atrás, por ende, han recibido la formación en valores necesaria para poder tener la misma actitud ante ciertas situaciones.

La ficha de observación tiene por objetivo poder identificar diversas áreas emocionales y técnicas útiles para la investigación en curso. La misma está planteada para poder medir de forma cualitativa los resultados que los estudiantes brinden y que a partir de ellos, pueda determinarse el nivel de aceptación y de rechazo que los mismos han tenido en cuanto a la implementación del *coaching* estudiantil.

Las preguntas están diseñadas con la siguiente escala:

Rubro	Valor
Siempre	05 Pts.
Casi siempre	04 Pts.
A veces	03 Pts.
Rara vez	02 Pts.
Nunca	01 Pt

De lo cual, entonces, se tomará como un mayor nivel de aceptación a los estudiantes que tengan un puntaje entre 41 y 50 Pts., y como un bajo nivel de aceptación a los estudiantes que tengan un puntaje entre 05 y 15 Pts. No solamente se medirá el nivel de aceptación de la metodología, sino que también se medirán rasgos específicos del *coaching* que determinarán el impacto que ha tenido el mismo en los estudiantes que no tuvieron la oportunidad de ser *coaches* e intentar aportar de forma más directa y efectiva en sus grupos de trabajo.

FICHA DE OBSERVACIÓN
- Evaluación del coaching estudiantil -

Nombre: _____ . Sección: _____. Clave: _____.

Objetivo: identificar las áreas de aceptación y de rechazo y de éxito y de fracaso durante la aplicación de la metodología de *coaching* por parte de los *coaches* y de los *coachees* en cada equipo de trabajo al llevar a cabo actividades que promueven la fluidez oral y escrita del inglés como L3, en la cuarta unidad del grado de 2do. Básico sección “A”.

Coaching Estudiantil y su impacto en la Fluidez Oral y Escrita del Inglés como L3					
0.	Nunca	Rara vez	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Maneja una visión clara del final a dónde quiere llegar con su equipo.					
2. Demuestra humildad, flexibilidad y otros valores humanos cuando le corresponde opinar, aportar o accionar.					
3. Puede motivarse a sí mismo y a sus compañeros cuando las cosas no van tan bien como se esperaría.					
4. Controla aspectos técnicos del desarrollo del trabajo. Por ejemplo: la tecnología y las herramientas que esta ofrece.					
5. Observa con mucha atención y detenimiento las actitudes y el lenguaje no verbal de sus compañeros.					

6. Escucha atentamente las opiniones de los demás y se muestra empático hacia ellas.					
7. Comunica de manera oportuna y efectiva sus pensamientos, ideas o sentimientos.					
8. Brinda la oportunidad a alguien que considera tener más potencial que él/ella en alguna área específica.					
9. Es responsable con las asignaciones que le corresponde realizar para beneficio de todo el equipo.					
10. Promueve un momento de <i>feedback</i> con su equipo para saber en qué aspectos pueden mejorar y cuáles enriquecer.					

ACTIVIDAD

- Evaluación de la fluidez oral del inglés como L3 –

Cada estudiante deberá realizar un mapa mental en base al tema de la unidad que se maneje en el libro de texto, en este caso será: “*Dining Out*”, es decir “cenando afuera”. Se le indicará a los estudiantes cuáles son las preguntas generadoras de las cuales podrá desplegar sus ideas y su información. Luego de que hayan construido el mapa, deberán grabar un video donde ellos se muestren, expliquen la información del mismo y den respuesta a las preguntas.

Cada video con la presentación de la actividad deberá tener una duración de 1 minuto con 15 segundos y una máxima de 1 minuto con 45 segundos. De ser más corto o más largo el video, deberá compensarse con la calidad del mismo y del contenido presentado. La presentación deberá ser hecha con un ritmo constante, es decir que no existan pausas prolongadas y con un tono de voz audible desde el dispositivo móvil del que se reproducirán.

Esta actividad habrá sido dirigida desde los pequeños grupos formados para funcionar con la estrategia del *coaching*. En este caso, los *coaches* podrán hacer sugerencias y dar un proceso de acompañamiento durante el tiempo de clase que se tenga. Sin embargo cada estudiante será responsable de crear su propio mapa y de presentarlo a través del video.

La escala de rango está diseñada para que puedan medirse, por fines holísticos pedagógicos, el trabajo de la parte oral, y de la parte del uso de la herramienta, que en este caso es el mapa mental. Los videos deberán enviarlos a través de WhatsApp, a un número específico con el que se cuenta para la recepción de este tipo de actividades.

ESCALA DE RANGO

- Evaluación de la fluidez oral del inglés como L3 -

San Francisco Javier School.– English Course.– 2020	
Grade: 8th	Section: “A”
Homework: Mind Map + Speaking	Unit: Fourth
Due: Tuesday September, 08 th	Teacher: Brian Recinos

No.	Estudiante	Aspecto	Coherencia pregunta - respuesta	Aplicación correcta de la técnica	Presentación oral (pronunciación, ritmo y vocabulario)	Creatividad	Total
		Valor	01 Pt.	01 Pt.	02 Pts.	01 Pt.	05 Pts.
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							
21.							
22.							
23.							
24.							
25.							
26.							
27.							
28.							

ACTIVIDAD

- Evaluación de la fluidez escrita del inglés como L3 –

La actividad de escritura en este punto del proceso se denomina: “*Creative Writing*”, es decir “escritura creativa”. Dicha actividad se realiza con el propósito de reforzar la habilidad de escritura de los estudiantes, en la cual resalta el tema central de la unidad que se lleve a cabo, en este caso es la unidad relacionada con comida y momentos para comer.

De tal manera que los estudiantes para demostrar el avance que han tenido respecto de la metodología de *coaching* en las clases previas a la entrega de esta tarea y ser evaluada, deberán realizar el escrito concerniente al proceso de la presentación de una receta, desde nombrarla hasta describir su procedimiento. En dicho requerimiento, los estudiantes deberán incluir las estructuras gramaticales e idiomáticas necesarias para que el público pueda comprender a la perfección cómo cocinar la receta que decidan crear. Esto implica que deben tener un formato apropiado, deben apegarse a la estructura indicada y deben cumplir con todos los requisitos que se les solicitan.

Debido a la modalidad virtual y a distancia actual, todos los estudiantes deberán hacer entrega de su documento en formato PDF a través de un correo electrónico a la dirección briantareas8@gmail.com. Posteriormente, se imprimirá cada receta y en ellas se indicará las observaciones correspondientes, si fuera necesario. Y se le notificará a cada estudiante, por el mismo medio, su calificación y se le adjuntará una fotografía de su receta con las correcciones hechas para que pueda tomarlas en cuenta y mejorar para siguientes entregas.

ESCALA DE RANGO

- Evaluación de la fluidez escrita del inglés como L3 -

San Francisco Javier School.– English Course.– 2020	
Grade: 8th	Section: “A”
Homework: Creative Writing	Unit: Fourth
Due: Tuesday September, 15 th	Teacher: Brian Recinos

No.	Estudiante	Aspecto	Gramática y ortografía	Formato, estructura y presentación final	Creatividad	Total
		Valor	02 Pts.	02 Pts.	01 Pt.	05 Pts.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						

Anexo 4: Instrumentos de evaluación del Post Test

APLICACIÓN

- Evaluación del coaching estudiantil –

La siguiente encuesta será aplicada al mismo grupo de estudiantes, una vez concluido el trabajo con la metodología del *coaching*. La misma tiene por objetivo poder recabar la información sobre cuál fue la experiencia en general, de trabajar con un compañero de clase encargado de guiar y apoyarle al resto en la realización de las actividades. De igual forma, busca medir cuál fue el impacto de la metodología en el rendimiento académico, a través del uso de las herramientas tecnológicas y sus implicaciones.

Al igual que al inicio del trabajo de campo, la encuesta se midió con los siguientes valores:

Rubro	Valor
Siempre	05 Pts.
Casi siempre	04 Pts.
A veces	03 Pts.
Rara vez	02 Pts.
Nunca	01 Pt.

De los datos que se recuperen de las respuestas de los estudiantes, se medirá e interpretará qué tanto impacto tuvo el trabajo a través del *coaching* para cada uno de ellos y qué tanto están en la capacidad de tomar dicho rol en posteriores oportunidades. Siendo para esto, una medida promedio de 16 a 30 Pts., entendido como un impacto positivo y una medida de 01 a 15 Pts., como un impacto indiferente o nulo. Hay que recordar que esta interpretación será aplicada individualmente, esto quiere decir que los resultados generales de la investigación podrán variar, en cuanto a las medidas estadísticas que toda la información en conjunto brinde.

Asimismo, toda la información de las preguntas abiertas que se realizaron servirá para medir e interpretar la particular manera en la que se percibió el trabajo de las actividades a través del *coaching*.

ENCUESTA

- Evaluación del coaching estudiantil -

Nombre: _____. Sección: _____. Clave: _____.

Instrucciones: a continuación se le presenta una serie de preguntas con sus respectivas respuestas, por favor, subraye la respuesta que considere más cercana a su realidad y su particular gusto.

1. ¿Mantuvo una visión clara sobre lo que quería realizar dentro de su equipo de trabajo?

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

2. ¿Qué valores humanos fueron los que más se evidenciaron durante el proceso y cómo se evidenciaron?

3. ¿Tener a un coach en su equipo de trabajo es benéfico al desempeño general de la actividad?

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

4. Durante el proceso de las actividades, ¿Usted se mostró motivado y motivó a sus compañeros?

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

5. ¿Logró controlar todas las herramientas y plataformas por las cuales se trabajó?

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

6. ¿Cuál fue la forma en la que todos los miembros del equipo aportaban ideas y se comunicaban?

7. ¿Considera bueno tener a alguien que pueda escuchar atentamente sus ideas u opiniones?

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

8. Al momento de brindar un “*feedback*” con su equipo, ¿Cuáles eran las reacciones de ellos?

9. ¿Domina todas las habilidades académicas y técnicas para poder ser *coach* de un equipo?

Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
---------	--------------	---------	----------	-------

10. ¿Cómo se sintió con que un compañero de clase pudiera ayudarlo a resolver problemas o dudas sobre el curso?

ACTIVIDAD

- Evaluación de la fluidez oral del inglés como L3 –

Los estudiantes deberán participar en una actividad que se desarrolla únicamente basada en la habilidad oral del idioma. Esta es la realización de un debate. Cada uno de ellos deberá preparar sus argumentos para las posturas que previamente se le indicarán, con el enfoque en un tema de tipo polémico o de interés general, por ejemplo: “¿La publicidad de la comida chatarra es buena o mala influencia?”

Para que esta actividad sea posible de desarrollar, todos los estudiantes habrán recibido previamente la instrucción sobre el vocabulario, las estructuras gramaticales y las expresiones idiomáticas que podrían utilizar durante el desarrollo del debate. No obstante, ellos deberán prepararse con información adicional que pueda contribuir a la defensa de la postura que le corresponda defender.

Al utilizar la forma virtual para llevar a cabo esta actividad, los estudiantes tendrán turnos ordenados en los que contarán con un tiempo prudente para poder expresarse y comunicar lo que han preparado. Puesto que la técnica del debate indica que debe nombrarse un equipo ganador en base a distintos aspectos, las puntuaciones individuales de los estudiantes se sumarán y posteriormente se les dará a conocer qué equipo obtuvo el puesto ganador y los aspectos que dominaron correctamente, así como los que pueden mejorar.

Los estudiantes tendrán que conectarse a una sesión virtual en la plataforma Zoom y deberán participar con sus cámaras encendidas todo el tiempo y con sus micrófonos solamente al momento de su participación con la finalidad de darle un sentido más objetivo a la actividad y de propiciar legalidad y veracidad a lo que los estudiantes hablarán durante la actividad.

Al final, lo que se persigue con esta actividad es que los estudiantes expresen su propia opinión, en la cual utilicen sustentos técnicos y un lenguaje apropiado con sus compañeros.

RÚBRICA

- Evaluación de la fluidez oral del inglés como L3 -

Nombre: _____ . Sección: _____ . Clave: _____ .

Aspecto/ Calificación	100 % 1.25 Pts.	75 % 1 Pt.	50 % 0.75 Pts.	25 % 0.25 Pts.
Contenido	Mezcla su propio criterio con fundamentos científicos y/o teóricos para expresar un mensaje de acuerdo al tema perfectamente claro.	Mensaje claro. Tema bien explicado. Soporte científico y/o teórico apropiado y relevante.	Mensaje claro la mayoría del tiempo. El tema puede ser comprendido la mayoría del tiempo. Soporte científico y/o teórico bueno.	Mensaje confuso, pero las ideas principales pueden ser sobre entendidas. Soporte científico y/o teórico irrelevante.
Organización	Utiliza la estructura: <i>introducción, cuerpo, ejemplos y final</i> para comunicar su mensaje.	Coherente y lógico con buenas explicaciones.	Orden lógico la mayoría del tiempo con algunas explicaciones.	Algún orden básico, pero con pocas explicaciones.
Idioma	No tiene errores de gramática. Utiliza un vocabulario con términos nuevos y científicos con el	Uso correcto de gramática. Variedad y precisión de vocabulario. Excelente	25 % de errores de gramática. Variedad de vocabulario. Pronunciación ligeramente	50 % de errores de gramática, pero se puede entender la mayoría del tiempo. Vocabulario

	<p>sentido correcto de la palabra.</p> <p>Imita en un 85% el acento nativo americano.</p>	<p>pronunciación, ritmo y tono.</p>	<p>distorsionada y ritmo y tono que puede afectar el significado de las palabras o frases.</p>	<p>simple, pero uso de nuevas palabras.</p> <p>Pronunciación, ritmo y tono distorsionados.</p>
<p>Presentación</p>	<p>El ritmo, modulación de voz y lenguaje visual y corporal son efectivos, pues la audiencia no pierde la atención en ningún momento.</p>	<p>Voz clara y fuerte.</p> <p>Lenguaje corporal y visual apropiado.</p> <p>Mantiene el interés de la audiencia en su turno de participación.</p>	<p>Voz clara. A veces utiliza el lenguaje corporal y visual. Trata de mantener el interés de la audiencia en su turno.</p>	<p>Voz no clara y baja. Casi no utiliza el lenguaje corporal y visual.</p> <p>Le es difícil mantener la atención de la audiencia.</p>

ACTIVIDAD

- Evaluación de la fluidez escrita del inglés como L3 –

Los estudiantes deberán escribir un ensayo de no más de una página en el programa Word. Las indicaciones para el formato de dicho documento se les mostrarán de forma general con el fin de poder evaluar los aspectos que se necesitan. El tema del ensayo será “¿Qué tanto me necesita mi cuerpo?” y en él deberán incluir elementos técnicos que contribuyan a que el mismo sea interesante, creativo, informativo y reflexivo para que pueda dejar un mensaje final.

Previamente a la realización del ensayo, los estudiantes habrán recibido la instrucción y motivación a cerca de los elementos que se solicitan. Sin embargo, será la creatividad y dedicación de cada estudiante la que le dará un toque distinto al mismo.

En cuanto a los tiempos gramaticales, los estudiantes han recibido el conocimiento de tiempos presentes, pasados y futuros, por lo tanto están en la capacidad suficiente de poder desarrollar su ensayo sin problemas. No obstante, ellos disponen de poder consultar o investigar alguna estructura adicional que pudieran llegar a necesitar para complementar su escrito y esto será parte de la dedicación que quieran manifestar en su requerimiento.

Debido a la modalidad virtual y a distancia actual, todos los estudiantes deberán hacer entrega de su documento en formato PDF a través de un correo electrónico a la dirección briantareas8@gmail.com. Posteriormente, se imprimirá cada ensayo y en ellos se indicará las observaciones correspondientes, si fuera necesario. Y se le notificará a cada estudiante, por el mismo medio, su calificación y se le adjuntará una fotografía de su ensayo con las correcciones hechas para que pueda tomarlas en cuenta y mejorar para siguientes entregas.

RÚBRICA

- Evaluación de la fluidez escrita del inglés como L3 -

Nombre: _____ . Sección: _____. Clave: _____.

Aspecto/ Calificación	100 % 1.25 Pts.	75 % 1 Pt.	50 % 0.75 Pts.	25 % 0.25 Pts.
Formato	Formato original, creativo y ad oc al documento. Estructura de párrafos efectiva y amable a la vista.	Formato creativo y una estructura de párrafos efectiva.	Formato ordenado y limpio con estructuras de párrafos generalmente correctas.	Formato mayormente desordenado con márgenes poco claros y estructuras de párrafos muy tenues.
Organización	Las ideas muestran un orden fundamental de ensayo en cada párrafo; <i>introducción, cuerpo, ejemplos y fin.</i>	Ideas organizadas para apoyar el propósito deseado.	Ideas organizadas en una manera lineal, sin resaltar el inicio y el fin.	Ideas poco organizadas, muestran confusión.
Conexión de ideas	Palabras de enlace inmersas entre ideas y párrafos que sean efectivas,	Palabras de enlace variadas y de calidad.	Palabras de enlace adecuadas.	Palabras de enlace simples.

	interesantes y variadas.			
Precisión	Utiliza los tiempos gramaticales presentes, pasados y futuros en cualquier de sus variaciones sin ningún error. Vocabulario con términos nuevos y científicos sin confusión de significado ni errores de ortografía.	Buen uso de un amplio rango de tiempos gramaticales básicos y complejos. Vocabulario variado y amplio, sin errores de ortografía.	Buen uso de algunos tiempos gramaticales básicos e intermedios. Vocabulario variado. Con algunos errores que no interfieren en la comprensión del texto.	Uso de tiempos gramaticales básicos. Vocabulario simple. Ambos con algunos intentos a usar más complejos. Errores en oraciones que podrían dificultar la comprensión del texto.

Anexo 5: links para Google Drive que contienen videos de las actividades del área oral

- Fragmento de uno de los debates que se llevó a cabo con los estudiantes
 - <https://drive.google.com/file/d/16e1N2bl4uvZ0ketz8KHVUOrMaxKrCsfr/view?usp=sharing>
 - <https://drive.google.com/file/d/16oOox8OWRJqQzpliHpEoULZhplvUwtug/view?usp=sharing>

- Fragmentos de algunos videos de la práctica oral dentro del estudio
 - <https://drive.google.com/file/d/166cqpJzCQM3sDc9kmUBmWmkfIw4iGkgn/view?usp=sharing>
 - <https://drive.google.com/file/d/15xuoTyAOuxZXd3V0ya5Jb25eVubBNd0u/view?usp=sharing>
 - <https://drive.google.com/file/d/15pvsv5mscyX-Qe7AwF-oILjotwexm56X/view?usp=sharing>
 - <https://drive.google.com/file/d/162pnpdGs-XjlXpIgOPCS4TxEixesX5tZ/view?usp=sharing>
 - <https://drive.google.com/file/d/16VozPb7sWyJ4rl6HBWjyKpBROYKyy6vE/view?usp=sharing>

Anexo 6.

Propuesta de implementación del estudio en contextos escolares varios.

Título de la propuesta: *Coaching* estudiantil para la innovación, actualidad y excelencia.

Introducción: la propuesta que a continuación se presenta es un modelo desarrollado en base al trabajo que se realizó durante la investigación de tesis titulada “*Coaching* estudiantil y su impacto en la fluidez oral y escrita del inglés como L3”, la cual desarrolla gradual y específicamente los elementos y actividades que pueden desarrollarse en el aula de clase al momento de ejecutar la metodología del *coaching* estudiantil con el fin de mejorar los resultados de habilidades específicas en los distintos cursos, pero también de potencializar las competencias que los estudiantes necesitan para superarse efectivamente en los distintos ámbitos actuales y futuros a los que se enfrenten.

Justificación: Guatemala es un país históricamente atacado, retrógrado y poco progresista en el ámbito educativo, sin embargo desde que se firmaron los Acuerdos de Paz se han desarrollado varios esfuerzos para promover el mejoramiento y efectivo alcance de los contenidos y competencias científicas, sociales y emocionales en los estudiantes, de los cuales, solamente algunos han tenido un impacto positivo en el quehacer pedagógico. Recientemente, muchos docentes, investigadores y analistas educativos han descubierto que las prácticas colaborativas demuestran mejores resultados prácticos en los estudiantes. Derivación de este sentido es el desarrollo comprobado y científico de metodologías y estrategias innovadoras y actuales, como el *coaching* estudiantil, que estimulan una de las competencias académicas y sociales más importante en el siglo XXI; el trabajo colaborativo o en equipo.

Por esto y por la necesidad tan evidente que el sistema educativo guatemalteco tiene de la aplicación de este tipo de metodologías, se vuelve una prioridad el cambio de acciones pedagógicas tradicionales por unas vanguardistas y de primer nivel que prometen excelentes resultados.

Objetivos:

- **General**

Establecer un sistema ordenado y sistemático para la efectiva ejecución de la metodología del *coaching* estudiantil de forma cotidiana y amable en las aulas de clase.

- **Específicos**

1. Medir de forma objetiva las capacidades sociales y técnicas que los estudiantes demuestran para determinar quiénes poseen el perfil necesario para fungir como *coaches* dentro del proceso.
2. Desarrollar actividades pertinentes a la metodología que promuevan la participación activa y efectiva de los estudiantes en un ambiente desafiante, pero de confianza, en el cual se tenga la capacidad de brindar el *feedback* preciso.
3. Cuantificar los resultados de los estudiantes a través de instrumentos coherentes y objetivos que demuestren el avance alcanzado en un sentido de motivación y exhortación a la mejora constante y búsqueda de la excelencia.

Desarrollo:

Fecha / Hora	Tema / Actividad	Recursos	Participantes	Responsable	Lugar
20/01/2021 ; 8:00 A.M	Perfilar estudiantes. <i>“Looking for your coach inside”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas • Presentación • Posters de información • Silbatos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes del grado analizado • Docente del curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente del curso • Coordinación académica 	Aula de clase o sesión virtual.
25/01/2021 ; 8:00 A.M.	Nombrar estudiantes <i>coaches</i> . Formación de equipos. <i>“We’re all in this together”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gorras deportivas con título de <i>“COACH”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes del grado analizado • Docente del curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente del curso 	Aula de clase o sesión virtual.
12/02/2021, 19/02/2021 y 26/02/2021 ; 8:00 A.M.	Sesiones de <i>Feedback</i> por equipos. <i>“Mistakes are opportunities”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Papelógrafos • Marcadores • Presentaciones con recapitulación de actividades y notas obtenidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes del grado analizado • Docente del curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente del curso • <i>Coaches</i> de cada equipo 	Aula de clase o sesión virtual.
19/02/2021 ; 8:00 A.M.	Evaluación de resultados y elección de nuevos <i>coaches</i> . <i>“New begginings are gold”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de la unidad • Rúbricas de las actividades • Encuestas • Silbatos • Gorras de <i>COACH</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes del grado analizado • Docente del curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente del curso 	Aula de clase o sesión virtual.

Evaluación: durante todo el proceso y desarrollo de las actividades se utilizarán rúbricas para medir el desempeño de cada estudiante, luego se analizará individual y grupalmente para la presentación de resultados. De igual forma al final de cada ciclo, se utilizará una ficha de observación diseñada para medir el nivel de aceptación del *coaching* estudiantil por parte de los estudiantes. Los resultados se presentarán antes de elegir los nuevos *coaches* y equipos de trabajo.

Recursos: todos los recursos fueron mencionados en la tabla de Desarrollo de la propuesta, solamente cabe aclarar que depende el tipo de educación que se desarrolle en el ciclo escolar, pueden modificarse algunos de ellos. Si la educación es presencial o virtual, podrían adaptarse algunos de ellos estratégicamente con el fin de lograr la misma calidad en el proceso a pesar de la posible distancia física que exista.