LA TUTORÍA DIALÓGICA PARA LA AUTORREGULACIÓN Y LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

IMELDA ZORRO ROJAS

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Julio de 2015

LA TUTORÍA DIALÓGICA PARA LA AUTO-REGULACIÓN Y LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

IMELDA ZORRO ROJAS

Trabajo de grado para optar al título de Doctora en Educación

Dr. HAROLD CASTAÑEDA
Director

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Julio de 2015

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

_____

_____

_____

Firma del presidente del jurado

_____

Firma del jurado

_____

Firma del jurado

Bogotá, julio 7 de 2015

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a Dios por haberme permitido dar este paso profesional en mi vida.

A mi esposo y a mis hijos, quienes con paciencia, amor y comprensión me brindaron todo su apoyo.

A mi padre, con quien comparto este triunfo.

A mi madre, quien siempre está en mi memoría

Agradezco a mi director, Dr. Harold Castañeda, por sus sabios consejos y orientación.

Agradecimientos especiales a mi director de línea, Dr. Arlés Gómez, y a mis docentes del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás.

A mis colegas, estudiantes, amigos y amigas por su apoyo y colaboración.

ADVERTENCIA DE LA UNIVERSIDAD

La Universidad no se hace responsable por los conceptos expresados por los autores en el presente trabajo.

CONTENIDO

Pág.

RESUMEN **1**

ABSTRACT **3**

INTRODUCCIÓN **5**

1. PROBLEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE) QUE SUSCITEN AUTORREGULACIÓN Y AUTONOMÍA MEDIADAS POR LA DIALOGICIDAD **9**

1.1 Contexto general 9

1.2 Contexto particular 13

2. TEORÍAS QUE ENMARCAN EL PROBLEMA ALREDEDOR DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA **16**

2.1 Marco Conceptual 16

2.1.1 La autonomía *16*

2.1.2 Autorregulación *19*

2.1.3 Dialogismo y relación dialógica *20*

2.1.4 Tutoría dialógica *22*

2.2 El estado de la cuestión 23

2.2.1 El desarrollo de la competencia comunicativa *29*

2.2.2 Teoría psicolingüística *33*

2.3 Marco teórico 49

2.3.1 Teoría socio-cultural *49*

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: TEORÍA FUNDAMENTADA (INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS DE DATOS) **59**

3.1. Enfoque metodológico 59

3.1.1 Etapas del proyecto *60*

3.1.2 Sujetos del Estudio *61*

3.2 Instrumentos 63

3.2.1 Análisis del cuestionario *65*

3.2.2. Tutorías dialogizadas - datos preliminares *70*

3.2.3 Grupos Focales: Plan de intervención *75*

4. MANEJO DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS **82**

4.1 Tutorías Dialogizadas 82

4.2 Mapa de la relación dialógica 84

4.2.1 Códigos emergentes y seleccionados con densidad en los datos *86*

4.2.2 Relación entre códigos: Acciones del tutoriado y del tutor *95*

4.2.3 Datos con mayor Densidad en Habilidades Comunicativas *102*

4.2.4 Muestras de tutorías analizadas entre tutores y tutorados *110*

5. CONCLUSIONES E IMPACTO **133**

6. PROPUESTA. La Tutoría Dialógica para la Autorregulación y la Autonomía en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera **135**

7. APORTES AL CONOCIMIENTO **152**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **154**

ANEXOS **167**

ÍNDICE DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Dialogismo y relación dialógica 21

Tabla 2. Aspectos relativos a la *autonomía* consultados en algunos estudios relevantes para esta investigación 23

Tabla 3. Aspectos relativos a la *competencia comunicativa* consultados en algunos estudios relevantes para esta investigación 30

Tabla 4. Operacionalidad del constructo de regulación 34

Tabla 5. Modelo de autonomía: Niveles de implementación 46

Tabla 6. Fases del proceso investigativo 60

Tabla 7. Muestra Participante (18 estudiantes) 61

Tabla 8. Tutores Participantes (6 profesoras y 2 asistentes) 62

Tabla 9. Desarrollo de los objetivos de investigación 63

Tabla 10. Seminario de capacitación para docentes del programa de licenciatura 75

Tabla 11. Temáticas del Seminario de capacitación a docentes del programa de licenciatura 77

Tabla 12. Resultado grupos focales 80

Tabla 13. Lista de cuarenta muestras, tutoras y estudiantes con notas de campo 83

ÍNDICE DE FIGURAS

Pág.

Figura 1. Un enfoque dialógico 15

Figura 2. Modelo de escuela activa propuesto por Dewey 17

Figura 3. Bibliometría sobre *Autonomía* en diferentes disciplinas 23

Figura 4. Aprendizaje independiente 48

RESUMEN

Esta investigación doctoral forma parte de la línea de Pedagogías Contemporáneas de la Universidad Santo Tomás de Aquino de Bogotá, Colombia. La indagación, que tomó cuatro años, se llevó a cabo en *un programa de Licenciatura en Lengua Extranjera (LE)* en una universidad privada de Bogotá. *El objeto de estudio* es la tutoría dialógica (Hoyos, 2012), (Voloshinov, 1976) que se presenta entre el maestro y el docente en formación en el campo del aprendizaje del inglés.

La tesista acude a una estrategia metodológica validada por el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras por otros investigadores (Benson, 1996, 2001; Voller & Benson, 1997; Coterall, 1995; y Sinclair, McGrath & Lamb, 2001). El estudio intenta cerrar la brecha epistemológica en la interpretación de la relación dialógica identificada en el campo de la didáctica. Plantea una solución al problema detectado de la heteronomía en el aprendizaje y propone desarrollar cooperativamente las competencias y las estrategias que demanda un programa de Licenciatura en LE, para que los roles del profesor y del estudiante se transformen, sean más activos y construyan conocimiento pedagógico por medio del diálogo. Es así que la tesista realizó una intervención pedagógica centrada en conocer y facilitar a los estudiantes y a los docentes una interacción en torno a la identificación de estrategias, procedimientos, recursos y al compromiso de aprender. En el dialogo se intenta construir una ruta y unas metas que son verificables (Little, 1990), para ganar conciencia de su progreso (Nunan, 1997) y propender por la autonomía en el aprendizaje.

La metodología de investigación cualitativa tomó la dialogicidad como unidad de análisis y alrededor de ésta se recogieron y examinaron los indicios de avance hacia la autorregulación y hacia la autonomía. La investigadora prestó especial atención a la relación entre la codificación y el análisis y al lugar que ocupa la teoría en este proceso (Acevedo, 2011). Los datos de la mediación proceden de la participación de seis docentes, de dos asistentes de docencia (hablantes nativas de lengua Inglesa) y dieciocho

estudiantes. Las aproximaciones al desarrollo autónomo de la LE se derivaron de los cuestionarios, las notas de campo y los grupos focales- así como el análisis fundamentado (Atlas ti, 7,0) de carácter inductivo-interpretativo, en el cual se le dio participación a la teoría en el análisis de los datos.

Este estudio indaga sobre la tutoría dialógica como una forma de mediación que aproxima al aprendiente a la autorregulación y a la autonomía en el aprendizaje. Como afirman (Lantolf & Pavlenko, 2001) la mediación, a través del uso de herramientas construidas culturalmente y de voces o discursos de otros, configuran la forma en que la gente actúa y piensa como resultado de la interiorización.

El análisis de los datos y los hallazgos fueron el puntal de una teorización basada en principios representados en una tutoría dialógica que constituye el aporte al conocimiento, que hace la autora de esta tesis. Los temas y problemas abordados por este estudio intentan contribuir a los debates de la política educativa sobre la enseñanza del lenguaje, y sumarse a la discusión sobre los currículos y las metodologías de la LE tanto en el ámbito local, nacional como internacional.

PALABRAS CLAVE: autonomía, auto-regulación, dialogicidad, didáctica, enfoque dialógico, enseñanza, lengua extranjera, pedagogía, tutoría, teoría sociocultural.

ABSTRACT

This doctoral research Project makes part of the area of contemporary pedagogies at Universidad Santo Tomás de Aquino de Bogotá, Colombia. The inquiry, which took four years, was conducted in a B.A in teaching English as a Foreign Language at a private university in Bogotá. The object of study is the dialogic tutoring (Hoyos, 2012), (Voloshinov, 1976) between the teacher and the pre-service teacher engaged in English language learning and teaching.

An epistemological gap in the interpretation of the dialogic relationship has been identified in the field of applied linguistics to FL teaching. Researchers like Benson (1996, 2001), Voller & Benson (1997), Coterall (1995) y Sinclair, McGrath & Lamb (2001) have made contributions to the field from the didactic mediation which attempts to harmonize in the individual learner the autonomy, responsibility and decision making. The thesis attempts to breach the gap in the interpretation of the dialogic relationship in didactics.

This project proposes a solution to the problem of heteronomy identified. It calls for the collaborative development of competencies and strategies required of a licensure in FL, so that the instructional role of the professors and the learners' passive role change. Thus the pedagogical intervention conducted focused on how to facilitate the interactions among professors and learners around the identification of strategies, procedures, and the commitment to learn. In the dialog constructing a learning path is attempted, and so are the verification of goals. (Little, 1990) to gain awareness of their progress (Nunan, 1997) and to propitiate autonomy in learning.

The qualitative research methodology took dialogism as the unit of analysis, and around it, the evidence of advance towards self-regulation and autonomy was scrutinized. Special attention was paid to the place that theory takes in this process (Acevedo, 2011). The data on mediation stemmed from the participation of six professors, two teacher assistants (native speakers of the FL), and from 18 students. The approximations towards autonomous

language learning were drawn from the survey questionnaires, the field notes, the focus groups as well as from the grounded analysis (with Atlas ti, 7.0) which was of an inductive descriptive/interpretative nature, in which theory played an important role in the data analysis.

This inquiry deals with dialogic tutoring as a mediation that leads the learners towards self-regulation and autonomy in learning. For (Lantolf & Pavlenko, 2001) mediation, with the use of tools culturally constructed, and with the voices or discourses of others configures the way in which people act and think as a result of interiorization.

The data analysis and the results served as a foundation for a theorization based on principles for dialogic tutoring; which constitute a contribution of the author of this thesis. The theory and the problems covered in this study attempt to contribute to the debates on educational policy for language teaching, and to add a voice to the discussion on FL curricula and methodology in the local, national and international domains.

Key Words: Autonomy, dialogical approach, dialogism, didactics, foreign language, pedagogy, teaching, learning tutoring, self-regulation, socio-cultural theory.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral se interesa por investigar la autonomía en lengua extranjera y la autorregulación mediada por la dialogicidad relacionados con el aprendizaje del inglés en un programa de formación de docentes de lengua extranjera (LE). Participaron 18 estudiantes y 6 profesoras, con apoyo de dos asistentes de docencia nativas de lengua inglesa, de una Licenciatura en lengua extranjera en una universidad privada de Bogotá, Colombia.

El estudio, que tomó dos años, trató de indagar cómo se podía lograr una comunicación más efectiva que coadyuvara a potenciar a ambos sujetos a través de una tutoría dialogizada, conociendo cómo los estudiantes se autorregulaban e interactuaban en el uso de estrategias de aprendizaje.

En esta propuesta la mediación didáctica asume que el problema del aprendizaje se atribuye a una actitud y a una conducta en la cual de una parte el estudiante espera que su profesor le dé información y por otra el docente cumple un papel instrumental, a veces sin permitir el desarrollo del potencial que cada uno de ellos posee para lograr un entendimiento. Esta tesis argumenta que en la filosofía de un programa de LE requiere de una liberación de aquellos roles, tanto del maestro como del estudiante, que en la educación tradicional reflejan una educación impuesta (Freire, 1970).

Los aportes más significativos que intentan llenar este vacío provienen de l*a teoría sociocultural* aplicada al aprendizaje de una LE (Lantolf, 2000), que da a conocer manifestaciones en la interacción comunicativa tomando como referentes a Vygotsky (1978) y a Voloshinov (1976). El primero con su teoría de la *Zona de Desarrollo Próximo* representada en estrategias auto-reguladoras y Bajtin (2008) con el *Dialogismo,* dos conceptos centrales de esta tesis.

En el análisis de datos se identificó que las creencias sobre enseñanza y aprendizaje influyen en el proceso y que éstas deben ser tenidas en cuenta. Para realizar el estudio se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo podría un enfoque dialógico promover la autorregulación para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la lengua inglesa?

El objetivo general que permitió dar a conocer una ruta de aprendizaje construida por los sujetos participantes de esta indagación fue:

> *Explorar mediante la tutoría dialógica como se suscitan procesos autorreguladores y autónomos en el aprendizaje de lenguas extranjeras entre profesores de lenguas en formación y sus formadores*.

A continuación se mencionan los objetivos específicos.

1. Determinar los procesos autorreguladores y autónomos de los participantes en el aprendizaje de una lengua extranjera a través de una tutoría dialógica.

2. Posibilitar para los estudiantes, mediante tutorías dialógicas con los profesores, el establecimiento de metas, autoevaluación, y búsqueda de ayuda, para que tracen rutas autónomas de aprendizaje.

3. Evaluar las características de las tutorías realizadas y la dialogicidad entre estudiantes y profesores y su relación con los niveles de autonomía y autorregulación para desarrollar procesos cognitivos y metacognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Elementos que caractericen y tipifiquen a los tutores y a los tutoriados; cómo intervienen esos porcesos autorreguladores.

4. Proponer los principios básicos que deben hacer parte una ruta dialógica de aprendizaje autónomo en lengua extranjera.

La metodología de la investigación fue de carácter cualitativo con un análisis inductivo de carácter analítico, siguiendo a Acevedo (2011):

> En las investigaciones sociales cualitativas, el análisis de datos no es una fase del proceso de investigación sino un proceso en continuo progreso, dinámico y creativo (Taylor y Bodgan, 1986: 158), que se da en simultáneo con la recolección, la codificación y la interpretación y escritura narrativa de los datos. Entendido de esta manera, el análisis es un proceso que incluye a la codificación como una de sus partes, aquella en la cual se segmenta y se reorganizan los datos por medio de códigos o categorías que sustentan el trabajo interpretativo con los datos. Así, la codificación se entiende como un procedimiento analítico particular. Véase Coffey y Atkinson (2003: 37), Maxwell (1996: 12), Strauss y Corbin (2002: 1).

Por tanto, el cuestionario a docentes y a estudiantes, las notas de campo/memorandos sobre las tutorías, los grupos focales de docentes y la literatura dieron luces para identificar el problema de investigación, así como para tomar decisiones sobre los procedimientos para la intervención pedagógica que implicó una sensibilización a docentes, a asistentes y a los estudiantes participantes. (Ver anexos 2, 3, 4). Estos anexos se utilizaron en el plan de acción; el *anexo 2*, ayuda a determinar en el estudiante el establecimiento de metas a corto y largo plazo, el estudiante prioriza la habilidad lingüística. *El anexo 3*, evalúa cualitativamente la habilidad y la calidad del reporte y el *anexo 4* permite hacer el seguimiento. En el anexo 3, las bandas evidencian en el estudiante las necesidades, estrategias utilizadas como parte del proceso enseñanza aprendizaje; este reporte va acompañado de un portafolio donde las tareas presentan el desarrollo de las tareas y también concretiza que dificultades o aciertos ha tenido el estudiante.

La presente investigación es necesaria para entender la heteronomía, la cual parece incidir en bajos niveles de logro señaladas, por ejemplo en las pruebas saber Pro, para programas de Licenciatura del año 2012. Se hace necesario atender a nuestros maestros en formación, conocer sus actitudes, sus procesos cognitivos y metacognitivos. Existe un vacío en estudios que relacionen la autonomía con la autorregulación mediada por una tutoría en el marco de la dialogicidad.

Se espera que la inclusión de una *ruta de tutoría dialógica* a seguir en un programa impacte el currículo y genere una dinámica que conduzca a caminos más claros y asertivos y que constituyan componentes claves de una educación más participativa. Una *ruta de tutoría dialógica* podría igualmente dar respuesta a una pedagogía en LE que logre consensos mediante el diálogo y que propenda por unos roles liberadores que identifiquen a los

maestros como profesionales idóneos, dispuestos a dinamizar el quehacer pedagógico, desaprendiendo para "*aprender a aprender"* y fomentando el entendimiento de unos con otros.

Este estudio es pertinente y se enmarca en contextos locales, nacionales e internacionales de lo cual da cuenta la bibliografía, la reseña de investigaciones relativas a la lingüística aplicada a las lenguas extranjeras (LE) y las socializaciones, tanto en eventos como en publicaciones, de este proyecto en contextos de Bogotá, de Colombia y de otros países.

1. PROBLEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE) QUE SUSCITEN AUTORREGULACIÓN Y AUTONOMÍA MEDIADAS POR LA DIALOGICIDAD

1.1 Contexto general

El presente estudio investigó un aspecto de la dinámica de la formación de docentes de lengua extranjera (LE) que está determinada por necesidades económicas, políticas y sociales, trazada por los intereses y necesidades de los individuos e influidas por las tecnologías de la información y de la comunicación de hoy (Gradoll, 2006).

Esta indagación hace parte de los cambios del siglo XXI, en el que el fenómeno de la conectividad cambió los puestos de trabajo, demanda mayores competencias y aumenta la competitividad. Desde el punto de vista económico se han impuesto otras formas de mercado cada vez más exigentes contribuyendo esto al uso de las LE, y al de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

Tales cambios han incidido en la política del Ministerio de Educación Nacional, que primero tomó el nombre de *Programa Nacional de Bilinguismo* (2004-2019). Tal programa puso en la agenda nacional al área de las LE, en la búsqueda de un amplio impacto en la educación continua de los docentes y propuso niveles de alcance de dominio para estudiantes de secundaria y de universidad, así como a los docentes de escuela. El programa encontró resistencia dado que los niveles de dominio propuestos para los estudiantes, al salir de secundaria, no correspondían a las condiciones que se requerían para lograrlo. Las pruebas Saber indicaron que luego de casi diez años, estos niveles no subían. Por otra parte, los opositores indicaron que la denominación de bilingüismo se refería al castellano y al inglés desconociendo las lenguas nativas y otras lenguas modernas.

El plan que cubre los años 2014 a 2025 y que se denomina "Colombia *Very Well*" (Ministerio

de Educación Nacional, 2014), es un intento por dar un segundo aire a una política que ha logrado modestas mejoras como: “las Pruebas SABER PRO implementadas por el ICFES en el 2013 revelan que el 50% de los egresados de licenciaturas (en inglés) alcanzan el nivel B2, frente a 45% en el 2010” (MEN, 2014: 3). En el mismo documento se enuncia que de 33 “ocho licenciaturas logran la meta de 80% de los graduados en nivel B2 o superior” (MEN, 2014: 24). Además se establece como meta para 2025 que los egresados de las licenciaturas alcancen un nivel C1 (MEN, 2014: 54).

En la legislación colombiana de Educación Superior se requiere de un registro calificado u aprobación de la ejecución de un programa, en este documento emanado por el Ministerio de Educación (2010), decreto 1295 de la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior se contempla como parte de los lineamientos curriculares, el numeral 5to del capítulo 2, requisitos para obtener registro calificado, lo concerniente al plan general de estudios representado en créditos académicos. La caracterización de cada uno de estos representa: movilidad académica, homologación de título y acompañamiento a los estudiantes del programa.

El crédito equivale a 48 horas totales de trabajo del estudiante, incluidas las horas de trabajo *directo* y *colaborativo* con el maestro así como el trabajo *independiente* para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas. La institución (Universidad Libre, 2007), donde se desarrolla el estudio, ha tenido dificultad en implementar las modalidades de trabajo *colaborativo* y de trabajo *independiente*. El trabajo directo copa la atención de docentes y de estudiantes. El programa de LE, con la implementación sistemática de las tutorías, liderará el enfoque que suscite autorregulación y autonomía en el aprendizaje.

La implementación de este proyecto es viable y está en concordancia con las políticas trazadas por el documento institucional PIDI (Universidad Libre, 2014), un plan de desarrollo integrado institucional que va del año 2015 al 2024 y que propende por procesos de seguimiento y de apoyo a la excelencia académica con el fin de garantizar el autoaprendizaje, la autoformación y la autorregulación de los mismos. Este y otros proyectos fortalecen y fomentan las tutorías para pregrado y posgrado como una manera de contrarrestar la deserción académica. Dentro de las acciones se ejecutan campañas informativas sobre las actividades tutoriales y los programas de atención estudiantil.

Este estudio, comparte con Bambozzi (2011: 23) su argumento que alude a tres impactos a saber: “impactos educativos; que recaen sobre la formación de los estudiantes e indican la forma de entender e interpretar el mundo; los impactos cognoscitivos y epistemológicos que orientan la producción del saber y promueven modelos cognitivos y los impactos sociales en donde la universidad vincula al estudiante con la realidad exterior y funciona como interlocutor (o no) en la solución de problemas”.

El aporte del presente estudio consiste en promover la dialogicidad que suscite autonomía. La indagación va dirigida a los profesores del campo de inglés, algunos de los cuales, siguen un modelo instruccional de reproducción de conocimiento. En ese sentido se encuentra un vacío; falta un componente evolutivo para que el estudiante crezca progresivamente como individuo y como profesional y comprenda la función comunicativa del lenguaje; lo cual le inscribe en una comprensión del conocimiento como algo que se genera y construye a través de la dialogicidad (Bajtin, 2008). La pertinencia del presente estudio se centra en la mediación del lenguaje con la intervención de una tutoría que suscite procesos de autorregulación. No se trata de que el alumno complazca al profesor (heterónomo) él debe aprender a ser autónomo autorregulando su aprendizaje en lengua extranjera con proyección a su desenvolvimiento como estudiante y luego como profesional cuando se dedique a la enseñanza.

Las investigaciones del Consejo de Europa conocidas como Marco Común Europeo para las Lenguas Extranjeras (Council of Europe, 2000), consideran primordial el trabajo autónomo para el desarrollo de las complejas competencias de una lengua extranjera. Para (Holec, 1981) el desarrollo de la autonomía requiere una toma de consciencia del proceso de aprendizaje, que incluye la reflexión consciente y la autorregulación. En el caso de esta investigación, docentes y estudiantes co-construyen una ruta, en el contexto de la tutoría, que alineó en sus metas niveles de logro expresados en la escala del Marco Común Europeo (Council of Europe, 2000); A1 A2; B1 B2; C1, C2 (ver anexo 3, Kanda University/Kuis, 2007). Estas bandas representan el compromiso del estudiante para lograr metas a corto, mediano y largo plazo en un tiempo acordado. Las bandas que muestran este instrumento (5,4,3,2,1,0) miden de manera cualitativa el compromiso del estudiante quien mediante tutorías dialogizadas con su tutor evidencia reflejadas en necesidades,

estrategias, logro de tareas, etc…para confrontar su efectividad en el diálogo se muestran las dificultades. Este aspecto se amplía en el capítulo de análisis de datos.

Por otro lado, esta indagación se hace tratando de encontrar un camino para que la población participante sea consciente de sus fortalezas y debilidades al adquirir una lengua extranjera. El compromiso por parte del estudiante implica: toma de decisión, manejo del tiempo, y esfuerzos de carácter intelectual -desaprender, *aprender para aprender a aprender* (Holec, 1981).

Ligado a la falta de establecimiento de metas a corto mediano y largo plazo, el estudiante no encuentra ayuda en su consejero, tutor o asesor; rol que asumirá el maestro en este nuevo enfoque yendo más allá de la clase magistral. Los niveles de autonomía presentados por (Nunan, 1997), darán cuenta del nivel alcanzado por el estudiante; su validez y aplicabilidad se contrastará con los códigos emergentes del análisis inductivo hecho con el Atlas ti.

Este estudio indagó si la toma de decisión implica en el sujeto participante un cambio de voluntad, actitud, aptitud, motivación, aspectos intrínsecos que emergen de la persona (Little, 1990). También analizó aspectos cognitivos y metagognitivos (Flavell, 1976) y se dio especial atención a la categoría de autorregulación que explica cómo se va dando esta transición (Page, 1992). Se indagó si esto de alguna manera tiene que ver con la distribución de recursos, manejo del tiempo y establecimiento de metas, visto en (Benson, 1996), que según él esto conlleva al control sobre el aprendizaje, cuyas acciones tienen consecuencias sociales. El considera tres niveles, que serán descritos en el marco teórico: control sobre el contenido del aprendizaje, control sobre los procesos cognitivos y control sobre la administración del aprendizaje.

El estudio intenta dar respuesta a un problema concreto de los estudiantes de licenciatura. Una tutoría que autorregule el aprendizaje del estudiante requiere de una mediación dialógica. Espera con la autorregulación que impacte epistemológicamente la producción y la comprensión del saber (Zimmerman, 2000) en la lingüística aplicada a la pedagogía de LE impactando también aspectos educativos y sociales (Lantolf, 2000).

1.2 Contexto particular

La población participante en este estudio hace parte de un programa de Licenciatura en lenguas, es así que su nivel esperado en inglés es superior al de otros programas, dado que su disciplina constituye un modelo para el estudiantado. Parte del problema de bajo nivel radica en las pocas horas de instrucción, 31 créditos de 171, son del campo del inglés (Ver malla curricular, anexo 1). Cobra así importancia el estudio independiente para alcanzar altos niveles de competencia en el uso de la LE.

Por ende, desde lo curricular e institucional se requiere establecer el diálogo y la tutoría para que se pueda promover el estudio independiente de manera mucho más informada. En concordancia con la propuesta de que "el lenguaje es un proceso continuo de generación en generación, llevado a cabo en la interacción discursiva social de los hablantes" (Voloshinov, 1976: 14). En la interacción podemos interpretar el pensamiento de los sujetos.

La pedagogía y la didáctica han dado una mirada hacia la investigación para analizar cómo aprende el individuo para que sea autotélico, es decir que sea capaz de fijar sus metas. Al darse el paso de heteronomía a autonomía se puede establecer un paralelo que sucede con la determinación de modificar su esencia como individuo.

La implementación de este proyecto es viable y está en concordancia con las políticas trazadas por un documento institucional (Universidad Libre, 2014), en el cual el documento PIDI (2015-2024) busca la calidad académica de un plan de desarrollo integrado institucional que propende por la excelencia estudiantil a través del desarrollo de proyectos trabajando permanentemente para que sus estudiantes cuenten con procesos de seguimiento y de apoyo a la excelencia académica con el fin de garantizar el autoaprendizaje, la autoformación y la autorregulación de los mismos. Dos proyectos que se desarrollan fortalecen y fomentan las tutorías para pregrado y posgrado como un incentivo para disminuir la deserción académica, dentro de las acciones, se ejecutan campañas informativas sobre las actividades tutoriales y los programas de atención estudiantil.

Por otro lado, la experiencia de más de diez años de la tesista, docente-investigadora en la institución y estudiosa del tema de la autonomía en el aprendizaje de una LE, la motiva a

proponer un estudio con docentes y estudiantes en el desarrollo de este proyecto, aquí se busca conocer las expectativas, necesidades e intereses de la comunidad educativa con relación al aprendizaje del inglés. Se trata también de examinar el compromiso con la institución, cómo es la relación con el programa y cuán autónomos son con su aprendizaje. En la indagación con los docentes y estudiantes se busca responder cómo abordar el aprendizaje, para qué, y qué recursos utilizar.

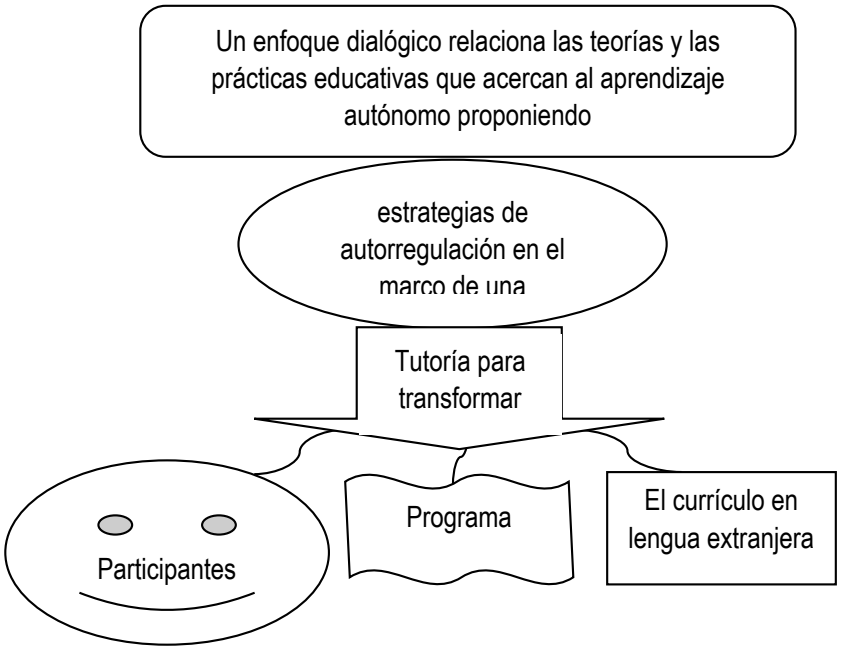
A la luz de un enfoque dialógico se propone una tutoría, en el marco de lo que (Richard-Amato, 2003) describe como una educación participativa en el aprendizaje de una lengua extranjera, en la cual el profesor debe proveer el ambiente necesario para que la comunicación sea efectiva, esto implica empoderar al estudiante a ser propositivo, a que tome sus propias decisiones, ya sea en forma individual o colectiva.

La metodología investigativa parte de una intervención con tutorías, donde los hallazgos son interpretados y sustentados mediante un análisis fundamentado de carácter inductivo (Straus & Corbin, 1990) para mostrar los aspectos relacionados con la autonomía.

A través de tutorías dialógicas y la mediación de autorregulación se espera superar niveles de dominio del idioma frente a estos requerimientos. La población participante alude profesores, dos asistentes nativas y estudiantes en formación de un programa de Licenciatura de un programa en LE utilizaron un formato que facilito el encuentro a las tutorías dialogizadas (ver anexo 8).

Los datos de esta tesis hacen referencia a dos momentos, datos preliminares que dan cuenta de la problemática existente y participan los profesores de inglés (datos tomados en cuestionarios tanto a profesores como a estudiantes en noviembre de 2013, ver anexo 10); en este dato poblacional participaron 13 profesores y 38 estudiantes. En el segundo momento (año 2014) participa la población escogida o muestra que da cuenta de su participación (voluntaria dada la naturaleza de la misma investigación) en la que toman parte seis docentes, dos asistentes y 18 estudiantes. (Se analizan los datos mediante atlas ti 7.0).

La innovación de esta propuesta y su implementación forman parte de una inclusión en un programa de lenguas que constantemente indaga por un currículo y una pedagogía (véase la Figura 1) que los identifique.



Fuente: Zorro, 2013.

Figura 1. Un enfoque dialógico

La brecha epistemológica que este estudio intenta cerrar consiste en generar conocimiento desde la evidencia recogida al implementar un enfoque dialógico en los cuales los docentes relacionan las teorías y las prácticas educativas, para que con concientización los aprendientes conozcan, trabajen e internalicen estrategias de autorregulación. La mediación la constituye la tutoría dialógica cuya comprensión y aplicación transforme las conductas, las actitudes, las creencias de los aprendientes. Las experiencias transformadoras tienen una incidencia en la manera de concebir los contenidos, las metodologías, las interacciones, los procedimientos, los procesos y los recursos del programa de LE y de esta manera se transforma el currículo y sus prácticas.

El siguiente capítulo presenta el marco de referencia de este proyecto en el cual los profesores universitarios y los docentes en formación participan de procesos en donde el diálogo y la toma de decisiones son compartidas.

2. TEORÍAS QUE ENMARCAN EL PROBLEMA ALREDEDOR DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

El marco de referencia de esta tesis contempla en primer lugar el marco conceptual en que se definen en su orden: *la autonomía*, *la autorregulación* y *la tutoría dialógica*. En segundo lugar se presentan los antecedentes que giran alrededor de la teoría psicolingüística y en tercer lugar el estado de la cuestión que le da paso a la indagación de esta tesis y a las investigaciones relacionadas. El marco teórico hace una apuesta por la teoría sociocultural que ofrece explicaciones satisfactorias a los temas y problemas relacionadas en este estudio.

2.1 Marco Conceptual

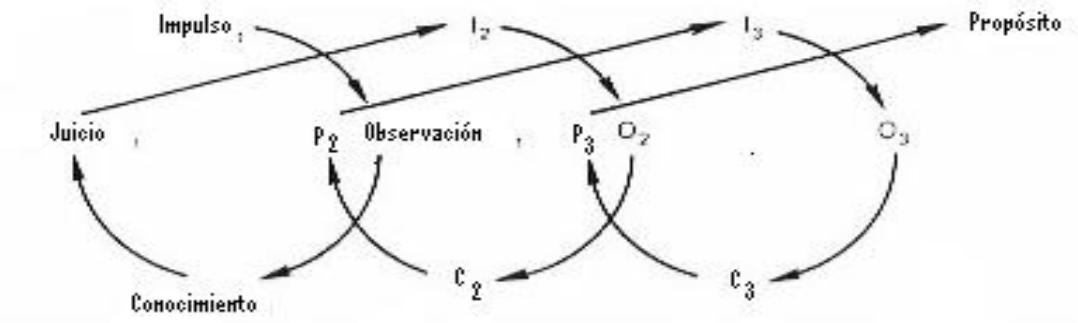
2.1.1 La autonomía

Esta sección presenta el concepto de autonomía y su relación con la filosofía y la educación. Kant (en Sierra, 2006) contrasta la autonomía moral con la heteronomía, para referirse a las leyes establecidas en una sociedad o institución que hacen que el individuo no pueda desarrollar su propia autonomía; esta enajenación no permite la liberación del ser, de su individualidad y ésta se ve amenazada cuando trata de sobrepasar el límite de lo establecido, es decir, las normas impuestas. En el aprendizaje, la enajenación puede darse en la enseñanza cuando se ciñe estrictamente a un currículo pre-establecido, sin consultar los cambiantes intereses, motivaciones y necesidades de los participantes.

Parafraseando a Rousseau (1970) la autonomía tiene estrecha relación con el contacto directo que experimentamos con la naturaleza (Doyle y Smith, 2007). El hombre, en su

propia soledad y en contacto con ella, desarrolla sus propias ideas y sus propios anhelos. Él/Ella debe enfrentarse a los errores y saberlos manejar; la curiosidad debe hacer parte del mismo desarrollo. Benson (2001) reconoce en Rousseau (1970) que a pesar de querer ser autónomos en su totalidad, dependemos de una jerarquía institucional que no nos deja actuar libremente.

Por su parte, John Dewey (1859-1952), filósofo y pedagogo de la Escuela Pragmática, contrarresta el pensamiento de la escuela tradicional (Westbrook, 1993). Su aporte metodológico en educación hace parte de un proceso dialéctico integrando los conceptos, observación y acción (ver Figura 2); estos principios de la escuela activa proveen a los alumnos no sólo conocimiento, sino que les da algo más para promover la reflexión y así el aprendizaje se logre de una forma más natural de tal manera que el resultado haga parte de su propia experiencia, de ahí el nombre en inglés “experiential learning”.



Fuente: Kolb, 1984: 23

Figura 2. Modelo de escuela activa propuesto por Dewey

El propósito o *meta* jala la espiral generada por un primer *impulso* que va acompañado de una *observación* o reflexión; esto permite en un primer momento, adquirir un conocimiento que ayudará al estudiante a emitir un juicio (1); en un segundo momento se dará ese mismo proceso en donde interviene la observación (2) para finalmente lograr un propósito (3). Según el modelo de Dewey,

> El impulso de experiencia hace que se generen ideas y éstas a su vez impulso. Luego, viene una acción inmediata, esencial, que es la observación y juicio para

> intervenir, y esta acción es fundamental para lograr el propósito o meta establecida (Kolb, 1984: 23).

Los docentes, como partícipes del currículo, podemos hacer de éste algo dinámico, que propenda por un bien social. Por otra parte como reza el proverbio chino de Lao Tzu: “si le das a un hombre un pescado, lo alimentas por un día, si le enseñas a pescar, lo alimentas de por vida*”,* ilustra la importancia de orientar a los estudiantes ofreciéndoles procedimientos, estrategias y recursos apropiados que les llevarán a desarrollar responsabilidad, independencia y autonomía en el aprendizaje. El papel que debe asumir el alumno en su proceso es el de apropiarse de mecanismos y actitudes le que permitan desarrollar su potencial para autorregular su aprendizaje y para confiar en sí mismo.

Por otro lado, Little (1990) argumenta que la autonomía en el aprendiente tiene que ver con la relación psicológica hacia el proceso y el contenido del aprendizaje y dentro de este proceso reconocemos una amplia gama de conductas, tales como la capacidad de desprendimiento, la reflexión crítica, la toma de decisión y la acción independiente. Para este autor, la autonomía se define como la capacidad de *hacerse cargo, o de responsabilizarse por el propio aprendizaje.* Además de la toma de conciencia, y de la autorregulación la institución educativa requiere promover estrategias de aprendizaje y estilos de comunicación dialógicos.

La teorización y los aportes sobre aprendizaje autónomo en lengua extranjera (LE) datan de la década de los 1960, con la creación de un proyecto en el centro de investigaciones del Consejo de Europa, en la Universidad de Nancy. Dicho proyecto surgió de la necesidad de ofrecer formación a adultos inmigrantes que tenían como propósito aprender una LE para poder emplearse en dicho continente. Hacia 1980 hubo una preocupación en aspectos prácticos del desarrollo de la independencia, para proveer a los estudiantes de estrategias y técnicas en busca de un auto-aprendizaje. Luego Benson (1996) lo denominó “*Autonomía Técnica*” y se habló de aprendizaje auto dirigido. Con éste surge la creación de centros de recursos para la enseñanza de lenguas europeas, particularmente en el Medio Oriente y Asia del Este. Hacia 1997 las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) impulsan el aprendizaje y la enseñanza de la LE. Su uso ha motivado a los aprendientes a ser más responsables e independientes en su propio aprendizaje Sinclair (2001).

Benson (en Lamb & Reinders, 2008) revela que, desde su propia experiencia como aprendiente de LE, ser autónomo implica una serie de aspectos que tienen que ver con el querer aprender bajo los criterios de asistencia a clase, manejo del tiempo y hacer la tarea. Esta autonomía comenta él, radica también en aprender el idioma de otra forma sin que necesariamente el cumplimiento con la tarea implique que no haya alternativas de aprendizaje. Además, explica que los docentes debemos escuchar a nuestros estudiantes, sus formas de creer qué es ser autónomo y que la autorregulación, el aprendizaje auto dirigido y la autonomía forman parte del aprendizaje para alcanzar una comunicación efectiva.

En esta propuesta de aprendizaje autónomo, se espera que el estudiante intervenga, participe, proponga y trascienda con su docente. Así el estudiante puede tomar conciencia y reflexionar sobre los objetivos pedagógicos y sobre los contenidos y materiales que usa, de manera que se compromete en la selección de metas dentro de una variedad de alternativas propuestas (Nunan, 1997) (Ver muestra preliminar). Los estudiantes podrán ser empoderados para modificar sus métodos de estudio, para fijar sus objetivos y para decidir sobre los contenidos. Los participantes crean cuando formulan sus propias metas y trascienden cuando van más allá del contexto del aula (Nunan, 1997).

Este proyecto es pertinente en la vida actual por las demandas y las políticas educativas. Como afirma Moncada (2001: pp. 66): “La expectativa de generar toda una corriente que exalte los valores intelectuales, más que los estrictamente económicos, para dar viabilidad a la solución de retos globales, se reconoce como al conocimiento el baluarte que articule la construcción de las nuevas sociedades. En esta tarea las instituciones educativas se consideran el bastión de todo ese proceso, y en ese sentido, se crea el paradigma pedagógico centrado en el aprendizaje del alumno”.

2.1.2 Autorregulación

La autorregulación en el campo de la educación está relacionada con aspectos personales motivacionales, sociales y culturales que giran alrededor del aprendiente. Uno de los más importantes es el establecimiento de metas para lograr un buen desempeño. Los otros

involucran la voluntad en la que toma de decisiones juega un papel importante. Por otro lado el desarrollo de aspectos cognitivos y metacognitivos tiene incidencia, como menciona Benson (1996), en que el aprendiente ejerza control de su aprendizaje. Por otra parte, la autorregulación en Holec (1981) hace parte del aprendizaje auto dirigido, pues el estudiante tiene la opción de hacer uso de los recursos. En este caso particular la interacción con el tutor juega un papel importante en el desarrollo de la misma, pues en la medida en que los maestros reconozcamos como los estudiantes se autorregulan sabremos que estrategias coadyuvan en su proceso académico.

2.1.3 Dialogismo y relación dialógica

El dialogismo es un término que se genera a partir del análisis hecho por Bajtin de la obra de Dostoievski, obra que se hacía en versión de monólogo. El autor accede a la dialógica del pensamiento del personaje para que éste libremente manifieste su pensamiento y sus voces sean escuchadas. De esta forma el autor le brinda a los personajes una polifonía, término que hace referencia al análisis de la lengua en su totalidad, pues pasa al plano translinguistico (Frank, 2013).

Por otro parte, el dialogismo y la relación dialógica en la teoría de Habermas (1991) “la acción comunicativa” tiene como fin construir una respuesta a la crisis de la modernidad a partir de la racionalidad comunicativa nos permite ser conocedores de procesos de resistencia y transformación. El propio Habermas, propone hacer un giro hacia un paradigma del lenguaje, el menciona no entendido éste como un sistema formal de sintaxis semántica, sino como lenguaje en uso, expresado en actos de habla, que para él son aquellos que cumplen las condiciones necesarias para que un oyente pueda tomar una postura afirmativa frente a la pretensión que a ese acto vincula el hablante.

Para Wells (2001), una forma de ampliar el proceso de enseñanza aprendizaje, se manifiesta en la interacción y ayuda que puede ofrecer el mismo estudiante, ZDP, zona de desarrollo, teoría propuesta por Vygotsky (1978). En este artículo se visualiza el aporte va de lo individual a lo colectivo; y con él una suma de experiencias que van de lo sencillo a lo

más complejo. La suma de estas experiencias se ven favorecidas al rol que el profesor construye y que a su vez los estudiantes co-construyen con sus aportaciones responsivas.

El siguiente cuadro amplía la relación dialogismo-diálogo, visto por el propio Bajtin, Friere, Habermas y Wells.

Tabla 1. Dialogismo y relación dialógica

AUTOR Y TEORÍA	LO DIALÓGICO REPRESENTADO EN	CONDICIONES DE ENTENDIMIENTO	CONDICIONES QUE IMPIDEN EL ENTENDIMIENTO
Mijaíl Bajtin (1981) El Dialogismo	El signo.	Son de significación de signo, enunciados, cadena dialógica, y polifonía de voces.	Indican transformación, pues no hay una única verdad.
Paulo Freire (1970) "La pedagogía crítica".	El objetivo de la acción dialógica es siempre revelar la verdad, interactuando con los otros y con el mundo.	Son del diálogo consigo mismo y con los otros.	Establecen una relación de poder que se manifiesta en desigualdad y requieren la concientización.
Jurgen Habermas (1987) "La acción comunicativa".	En el acto comunicativo.	Son de iguales si hay acuerdos.	Establecen una relación de poder que se manifiesta en desigualdad. Están en juego las condiciones de consenso y argumentación.
Gordon Wells (2001) "La indagación dialógica".	El entendimiento de situaciones con la ayuda de otros para encontrar respuestas.	Son manifestación de la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad.	Hay una predisposición por la indagación dialógica; depende de un reconocimiento en el contexto, la cooperación e interacción facilitan el diálogo.

Fuente: Zorro, 2015.

El Dialogismo en Bajtin (1981) es el modo o característica epistemológica en el que el mundo es dominada por la heteroglasia, término que utiliza Bajtin para hacer referencia a significación vs ambigüedad del lenguaje en su proyección histórica. Cada cosa hace parte de un todo, que es entendido mediante una constante interacción, cuya condición conlleva un gran potencial, lo que implica la pre-existencia del lengua donde prima lo polifónico y niega el monólogo.

La relación dialógica en la Pedagogía crítica, considera que “el hombre dialógico es crítico cuando sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres, y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta tener ese poder disminuido” (Freire, 1970), por otro lado cuestiona que si los hombres/maestros tenemos la responsabilidad de coordinar un plan de educación en un contexto particular, ayudaremos a encontrar mediante la dialéctica la búsqueda de la libertad. En este caso la propuesta de una tutoría dialogizada da soporte a esta dialéctica incluyendo unos principios teóricos y metodológicos (ver capítulos 4to y 5to) que son el resultado y análisis de investigación realizada en esta tesis.

2.1.4 Tutoría dialógica

La tutoría es un encuentro entre un emisor y un oyente, el lenguaje se usa como mediación o signo (Voloshinov, 1976) basado en el diálogo. El diálogo, afirma este autor, puede entenderse en un sentido más amplio, no solo como la comunicación verbal vocalizada, directa, cara a cara, entre personas, sino también como comunicación verbal de cualquier otro tipo. El diálogo asume el carácter de fuente de la creatividad social puesto que encaja en cualquier modelo cultural. Voloshinov, señala que un correcto análisis del discurso referido, puede iluminar todos los aspectos de la comunicación verbal, incluso el artístico.

Además la tutoría se relaciona según Sarangi (2000), con *"tipos de discurso*", los cuales determinan la clase de actividad que se debe llevar a cabo. Tanto ésta como la sesión de tutoría se superponen, por ejemplo, las sesiones de tutoría o consejería (en Luidig & Mynard, 2012) se aprovechan para hacer un informe escrito. En este encuentro se facilita una ayuda al aprendiente, cuya característica solo se evidencia mediante el diálogo, solo

que aquí se propone una relación de iguales, propia de un aprendizaje innovador, que deja atrás el rol tradicional, representado en el poder. Citado en Mynard, 2012).

2.2 El estado de la cuestión

Para establecer el lugar que ocupa la autonomía en el campo de las ciencias se usó la herramienta bibliométrica Vantage Point, se exploró la base de datos ISI Web y se encontró que, por sobre otras disciplinas, el concepto de *autonomía* aparece como objeto de estudio en un 44% en el campo de la educación.

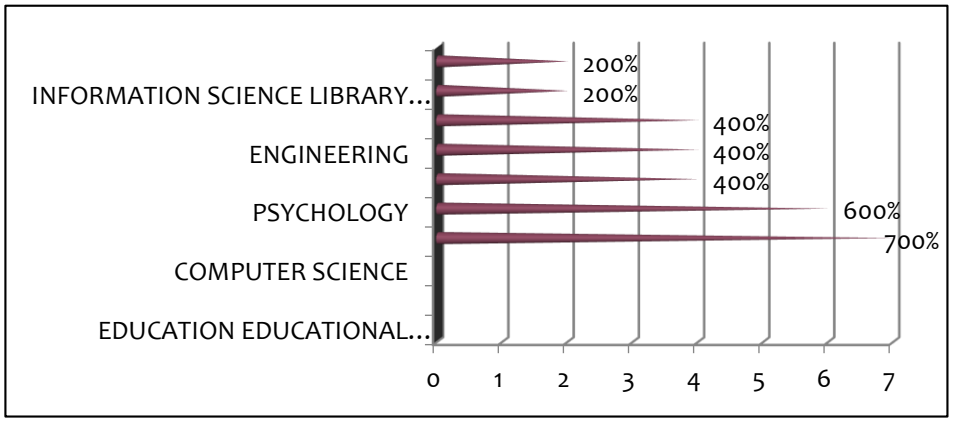


Figura 3. Bibliometría sobre *Autonomía* en diferentes disciplinas

Las siguientes investigaciones refieren cerca de cien artículos que hicieron parte de esa búsqueda, algunos de los cuales se presentan de manera estructurada en la Tabla XXX.

Tabla 2. Aspectos relativos a la *autonomía* consultados en algunos estudios relevantes para esta investigación

ESTUDIO	DESCRIPCIÓN	ASPECTOS RELEVANTES
TI Paving the Way Towards the ECTS System: Self-Assessment,	Este artículo presenta las acciones llevadas a cabo en la adaptación de la asignatura Didáctica de la Literatura (Inglés), perteneciente al currículum de	El objetivo final de dichas acciones era promover el aprendizaje autónomo y la capacidad reflexiva del alumnado, de forma que se responsabilizaran de su propio desarrollo profesional. El enfoque

Metacognition, and Professional Competence in a Literature Course for FL Teachers, 2012 http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4588325	Maestro Especialidad Lengua Extranjera (Inglés) de la Universidad de Granada, al sistema del crédito europeo (ECTS).	seguido se basa en la adopción de un currículum basado en competencias y en la introducción de técnicas de autoevaluación y metacognición. La evaluación de la experiencia pone de relieve una mejora significativa en la capacidad del alumnado para monitorear su propio aprendizaje, en su competencia lingüística y en su manejo de materiales y recursos didácticos. Esta investigación forma parte de un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (SEJ 2007-62329).
Value of Web-Based Learning Activities for Nursing Students Who Speak English as a Second Language (2011). SO JOURNAL OF NURSING EDUCATION	Este artículo menciona la efectividad del uso del inglés para mostrar las necesidades de los estudiantes. El uso del teléfono a través de entrevistas entre 21 estudiantes de China y 24 estudiantes no chinos pero de habla inglesa y 7 nativos de de habla inglesa, se llevo a cabo a través de un intervención.	Cuatro temas emergieron de este estudio cualitativo: 1. EL idioma es una barrera para lograr las metas y afecta la confianza en sí mismo 2. Se mejoró la intervención a través de un aprendizaje autónomo 3. La atención centrada en palabra aumenta la capacidad de interacción y la confianza en sí mismo 4. Evaluación y reconocimiento derivado generan receptividad y sentido de importancia. La adquisición de un idioma está ligado al progreso en tareas y en competencia comunicativa.
Bayat O, (2011). The Relationship between Autonomy	Se menciona que en este estudio fueron tenidos en cuenta comportamientos a nivel individual e interactivo dentro y fuera del aula. El autor sugiere	Bayat, hace un estudio descriptivo con 561 sujetos escogidos al azar para medir su percepción de autonomía y de comportamiento. Los datos arrojados y medidos estadísticamente con la

Perception and the Reading Comprehension Achievement of English Language Learners. Disponible en: http://www.ejer.com.tr/?git=22&kategori=89&makale=725.	que en el plan curricular se deben considerar actividades fuera del aula, los materiales para el aprendizaje deben estar relacionados con hechos de la vida real; sugiere además promover aprendizaje cooperativo en donde la auto-evaluación y la co-evaluación hagan parte del aprendizaje.	población escogida mostraron que 163 estudiantes tienen un bajo nivel de autonomía, 236 están en el promedio y 162 tienen un alto nivel. Esta indagación va más allá de buscar una solución al problema de lecto-escitura sino que busca una mayor participación del estudiante en su proceso de aprendizaje; él y su profesor aportarán a través de sus aportes en la búsqueda de una pedagogía que interactué con el sujeto, que armonice con el contexto para que se enmarque un contexto social real.
Dooly M & Masats, Dolors. 2010. Closing the loop between theory and praxis: new models in EFL teaching. Universidad Autónoma de Baracelona. Disponible en http://0eltj.oxfordjournals.org.library.hct.ac.ae/content/65/1/42.full.pdf+html	Dooly & Masats (2010) presentan un estudio mediado por proyectos. Las autoras implementaron una pedagogía para maestros en formación en lengua extranjera. La instrucción basada en proyectos diseña una unidad basada que promueve el aprendizaje autónomo. Los participantes hacen parte de una "*toma de decisión*" en donde la participación individual ve sus frutos en el trabajo colaborativo. El aprendizaje por proyectos implica un dominio de las habilidades lingüísticas: habla, escucha, lectura y escritura; el uso de las nuevas tecnologías hace parte de la toma de decisión dada su característica de aprendizaje integrado en el aprendizaje.	Bayat y Dooly & Masats contribuyen en este proyecto en el logro de una meta académica, de la cual se requiere que el estudiante adopte una actitud frente al aprendizaje, aspecto que depende del individuo; por otro lado es importante resaltar que la población que hará parte de este estudio hace parte de un programa de Licenciatura en lenguas, Dooly & Masats en su indagación ofrecen una instrucción basada en el diseño de una unidad, donde esta labor es orientada para llevar a cabo un proyecto con maestros en formación; esto implica un aporte de trabajo individual y cooperativo donde se requiere de consensos y de toma de decisión para resolver problemas ; la población participante promueve así su autonomía.

Rashidi, N (2011). “A Model for EFL Materials Development withinthe Framework of Critical Pedagogy (CP)”. English Language Teaching Vol. 4, No. 2. Disponible en PDF.	El estudio de Rashidi (2011) se centra en la creación de materiales, el autor, aduce que poco se ha trabajado en la elaboración de material en pedagogía que busque una transformación o aporte a la comunidad de la enseñanza del inglés. La crítica que se le hace a los materiales que presentan los cursos ya elaborados, es que dejan de lado la posibilidad de crítica a situaciones de la vida y de contexto reales. La intervención de la pedagogía como la de Rashidi (2011) cautiva la indagación hasta el momento llevada a cabo pues sugiere un modelo de propuesta que puede lograr un cambio con la participación de estudiantes y docentes en la elaboración y escogencia de materiales propios de un contexto particular.	

Fuente: Elaboración propia.

Además, los antecedentes recopilados dan cuenta del interés internacional, nacional y local por la variable de *autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera* (LE). La investigadora ha encontrado importantes datos en redes de México (Unam, 2006[1]), Europa y Asia. En cuanto a la autorregulación en LE se cubrió literatura con respecto al desarrollo de una LE.

[1]. La asistencia al 6to Encuentro Nacional e Internacional de centros de auto acceso de lengua (agosto de 2006) permitió a la tesista presentar un proyecto realizado en su contexto particular para mostrar la relación entre la autonomía y el nivel proficiencia adquirido por los estudiantes en formación docente.

En cuanto a la autorregulación en LE se cubrió literatura con respecto al desarrollo de una LE. Se identificó una brecha epistemológica en cuanto a una autorregulación mediada por una tutoría dialogizada para apoyar procesos autónomos en una LE. La literatura con investigaciones basada en datos es muy escasa en ese aspecto.

Entre las evidencias del problema encontrado se citan estudios en que participó la autora de esta tesis, así como documentos del programa de la licenciatura bajo estudio. Los estudios mencionados arrojaron evidencia de que los aprendientes no utilizan materiales por fuera del aula para su aprendizaje, "los estudiantes no parecían interesados en las tareas pedagógicas propuestas en clase en cambio sí esperaban que la aplicación de tareas auténticas asignadas y realizadas por ellos mismos ayudarían a comprender el idioma inglés" (Zorro y Sanabria, 2004:58). El estudio sugiere que la poca preparación de los estudiantes para la clase, se deriva de una división entre la percepción de los aprendientes sobre el inglés del aula de clase y el inglés real fuera de ella. Estas dos variedades no interactuaban. Los aprendientes carecían de información sobre las fuentes apropiadas de material auténtico, sobre los procedimientos y las estrategias para aprovecharlos en su aprendizaje. La intervención que integró materiales auténticos mostró mayor compromiso y participación de los aprendientes (véanse los anexos 2, 3, 4).

En un posterior estudio se identificó la relación entre el nivel de dominio de la lengua inglesa y la heteronomía (Zorro, et. Al, 2007: 58): "el bajo nivel de dominio, la dependencia de los estudiantes hacia los docentes, la falta de recursos para el trabajo independiente y factores afectivos negativos". En la intervención se implementaron estrategias de aprendizaje para reducir la falta de recursos y de conocimiento para el desarrollo de un trabajo independiente a la vez que se implementaban los niveles de autonomía de Nunan (1997), a saber: *toma de consciencia, compromiso, intervención y trascendencia*, se incluían estrategias propuestas por Gardner & Miller (1996). A estas estrategias argumenta Zorro et al (2007:73) que "las estrategias aquí aplicadas presentaron formas y técnicas que han ayudado a los estudiantes a ser autónomos e independientes para que así puedan lograr un nivel efectivo en el idioma inglés."

Por otro lado, la Facultad de Ciencias de la Educación, en la que se inscribe dicho programa de formación de docentes, avaló la propuesta de la implementación de un centro de recursos, es así que la docente-investigadora y co-investigadoras, capacitaron a colegas

(Zorro, 2011) en el diseño de fichas de aprendizaje para que los estudiantes, con acompañamiento del profesor, se involucraran en su aprendizaje y aumentaran su dominio de la lengua extranjera.

Se concluyó que el uso de las fichas de *aprender a aprender*, mediante tutorías dialógicas ayudan en el proceso de aprendizaje. También se concluyó que era necesario investigar cómo promover un desarrollo metacognitivo que le permita al estudiante auto regularse. En la literatura se percibe un vacío en la comprensión de la autorregulación como parte del desarrollo de la autonomía para el aprendizaje de lenguas como se ha anotado en las secciones anteriores de este capítulo.

Estudios en autorregulación (publicados en Woori &Thompson, 2013) han sido implementados en diversos ambientes académicos, entre estos en un colegio bilingüe, en una investigación etnográfica con una población de 62 estudiantes, 4 de ellos hispanohablantes y con un nivel socioeconómico bajo presentaron dificultades en su aprendizaje de inglés, los investigadores trabajaron los efectos de autorregulación en la adquisición de vocabulario académico en la clase de Ciencias Naturales, las fases de *preparación*, *entrenamiento*, *intervención* y *mantenimiento* fueron implementadas y reguladas semanalmente, los resultados arrojados demostraron que no solo la instrucción sino un entrenamiento facilita el aprendizaje; el vocabulario utilizado fue contextualizado en ejercicios de asociación, la repetición hizo parte de grabaciones de audio.

Peña (2013), menciona que en el caso específico de estudiantes Colombianos de inglés como lengua extranjera, cuya experiencia debe ser representativa de países latinoamericanos, el aprendizaje de ésta los motiva a aprender inglés de manera autorregulada y esto hace parte de la búsqueda por parte de los maestros. Contraria a esta expectativa, la clase sigue siendo, instruccional, tiende a ser centrada en el maestro; Chan, citado en Peña, menciona “como si fuera el único que debe proveer el aprendizaje, la única fuente de poder, de autoridad y control y el único proveedor de recursos en la clase, que tiene que decidir qué hacer o no con ella.”

Para Peña la motivación intrínseca y la autonomía del estudiante está representada en la determinación y en un alto grado de compromiso cognitivo para hacerse responsable en la

clase. Esto hace parte también de la voluntad y esfuerzo de parte del estudiante para que pueda manipular el contenido, monitoreando su proceso de aprendizaje continuamente.

2.2.1 El desarrollo de la competencia comunicativa

Hymes (en Pride and Holmes, 1972) recalca en su teoría de *competencia comunicativa* que para que lenguaje/lengua se den, se suscitan múltiples relaciones entre los medios lingüísticos y las relaciones sociales manifestadas dentro de una comunidad en particular o dentro del repertorio personal. Hymes se considera el generador del modelo *SPEAKING*, acróstico que sintetiza el acto del habla. Scene (situación), Participants (participantes), Ends (finalidades), Act sequence (actos), Key (tono), Instrumentalities (instrumentos), Norms (normas), Genre (género). La característica de comunicación lingüística como un sistema gramatical que se usa para la comunicación y que es parte de la cultura no había sido considerado antes del trabajo de Hymes (1967). Para Hymes, un niño cuenta con el conocimiento de elaboración de frases no solo gramaticales sino con sentido. Él/ella adquiere la competencia de cuándo hablarlas, cuándo no; de qué hablar y con quién, dónde y de qué manera. Para abreviar, un usuario competente es capaz de crear su propio repertorio de *actos del habla* para tomar parte en eventos discursivos y para evaluar los logros obtenidos por otros. Esta competencia es además total e involucra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con el lenguaje; sus rasgos y usos integran actitudes para la interrelación de la lengua con otros códigos de la conducta comunicativa (Gumperz & Hymes, 1972).

La siguiente sección analiza un modelo que con investigaciones llevadas a cabo desde 1975, intenta armonizar los paradigmas filosóficos, educativos, pedagógicos, sociales y lingüísticos para las lenguas extranjeras (LE). El Marco Común Europeo para la Enseñanza, el Aprendizaje y la Evaluación de las Lenguas Extranjeras (2000) (en adelante MCE), y que ha sido muy influyente en el mundo y en Colombia (MEN, 2004). Las investigaciones del MCE apuntan a definir conceptos, medir competencias por medio de descriptores, promover aprendizajes que permitan un aprendizaje significativo, teniendo en cuenta el ámbito de desempeño del usuario de la LE, el nivel de dominio que tal ámbito requiere y la certificación internacional. EL MCE propone una escala que adopta un principio que se ramifica en

«hipertextos», desde una división inicial en tres: Siendo A el escalón inicial del usuario básico; B el del medio, del usuario independiente y C el de llegada, del usuario competente. Las subdivisiones A1, A2, B1, B2 y C1, C2 indican el avance hacia el dominio equivalente al de un hablante nativo educado de la LE equiparable a C2.

El fin primordial del MCE ha sido el de acordar patrones que sean comprensibles por todos. La escala y los descriptores apuntan a definir, en cada nivel, qué debe el usuario *saber* (dimensión lingüística y cultural), *saber hacer* (dimensión socio-pragmática) y *saber aprender* (dimensión cognitiva) sobre la LE que estudia. Como se afirmó en el planteamiento del problema, las investigaciones del MCE consideran fundamental el trabajo autónomo para el desarrollo de las complejas competencias de una lengua extranjera.

Antes de abordar el papel de la psicología y de la lingüística es importante recalcar que investigaciones han contribuido en el aprendizaje de una lengua extranjera en lo relacionado con los aspectos del dialogismo y de la tutoría. A continuación se destacan algunos estudios que aportan elementos claves a esta tesis.

Tabla 3. Aspectos relativos a la *competencia comunicativa* consultados en algunos estudios relevantes para esta investigación

ESTUDIO	DESCRIPCIÓN	ASPECTOS RELEVANTES
Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. Sue Lyle; School of Education Swansea .Institute of Higher Education, Wales Published online: 19 Dec 2008.	La autora examina las raíces del significado dialógico que este tiene como concepto llevado a cabo al aula en sus prácticas. También son revisados los desarrollos en el campo dialógico pedagógico y como este impacta en el compromiso en el aula. Las implicaciones de un aula dialógica y su enfoque son discutidas en el contexto educativo e investigativo y la practica en el aula.	Aborda la dicotomía entre lo monológico y lo dialógico. La autora menciona que la ayuda es más significativa a nivel individual y conecta al individuo de manera social y contrapone los test estandarizados. La voz de un estudiante se legitima en la medida en que se oigan las voces de sus compañeros, esto tiene más valor frente a los tests. El compromiso dialógico representa un desafío para los enfoques monológicos en la

		práctica en el aula. Sin embargo añade la autora, si las practicas dialógicas van a ser tomadas en serio como importantes herramientas pedagógicas, lo monológico es el puente a lo dialógico y de esta manera se robustece más la interacción.
Shifting the primary focus: assessing the case for dialogic education in secondary classrooms Rupert John Edward Higham∗, Sue Brindley and Janneke Van de Pol Faculty of Education, University of Cambridge, Cambridge, UK (Received 10 October 2012; final version received 23 January 2013)	Esta investigación como primera medida tuvo varios nombres como "enseñanza dialogica" (Alexander 2008a, 2008b), 'charla exploratoria' (Mercer, Wegerif, and Dawes 1999), y 'pregunta dialogica' (Wells 1999). Sin embargo el propósito se ha enfocado primordialmente en escuelas primarias. Este artículo presenta los hallazgos de investigación exploratorias y justifica las razones de este enfoque en el momento actual. Se basa en entrevistas con seis investigadores en el campo de la educación por medio del dialogo. También explora su forma de pensar y sus logros con enfoques dialógicos en educación secundaria.	Metodología de investigación: adoptó la búsqueda de una teoría y de un enfoque (Bassey 1999), construyó así los primeros pasos, y analizó entrevistas a expertos.
Abordaje de la cultura en la clase de inglés como lengua extranjera: Una apuesta dialógica. Feb 23 de 2009. Por José Aldemar Alvares Valencia,	Intenta reflexionar alrededor de una experiencia colaborativa y dialógica que se suscita entre dos profesores del programa de lenguas. Propone además una construcción de una propuesta teórica para promover la conciencia intercultural. Muestra el rol de la cultura ligado a la enseñanza de una lengua extranjera, el rol del	La técnica de investigación en esta artículo va en doble vía; por un lado introspección de parte de los maestros y por el otro se promueve con los estudiantes la cultura en lengua inglesa a través de la lectura con textos de

Universida de La Salle, Colombia. http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/rt/printerFriendly/11448/36801	profesor incluye la reflexión, el diálogo, la discusión y la colaboración con el otro. Las actividades desarrolladas en clase asumen una postura crítica, los temas giran alrededor de comunicación no verbal, relaciones personales, los valores en la familia, actitudes, conflictos culturales, etc.	literatura y de esta forma promover una postura crítica.
Tutorial Plan to Support the English Speaking Skill of an Inga Student of an Initial Teacher Education Program* Plan tutorial para apoyar el desarrollo de la habilidad oral en inglés de un estudiante de Filología e Idiomas que pertenece al grupo indígena Inga Profile Issues in Teachers' Professional Development, núm. 8, 2007, pp. 121-130 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia.	Esta investigación consistió en un estudio de caso que llevo a la implementación de un plan tutorial basado en la metodología de aprendizaje por tareas para apoyar el desarrollo de la habilidad oral de un estudiante indígena inga quien presentaba dificultades en aprendizaje del inglés. Durante la investigación el estudiante solicito orientación y apoyo de la tutora para llegar a su destino por sus propios medios. También, se describe detalladamente la manera como se promovió y apoyó la producción oral de una manera natural y significativa por medio de sesiones tutoriales enmarcadas en el uso del aprendizaje por tareas y el aprendizaje autónomo.	La metodología de esta investigación principalmente se basó en los aspectos culturales, sociales y políticos de la comunidad Inga que es la comunidad del estudiante. Después de realizar esta investigación, para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje se estudiaron diferentes tipos de tutorías y el enfoque basado en aprendizaje por tarea. Finalmente examinaron la naturaleza del habla y sus implicaciones en el aprendizaje de una nueva lengua. En las conclusiones se puede observar que el ambiente personalizado creado en las sesiones de las tutorías permitió que Andres tuviera confianza y así pudiera progresar en su propio espacio de acuerdo a sus necesidades, y a su propio ritmo.

		La tutoría alejaba al estudiante de la presión de las clases y las actividades y su preocupación por las notas, esto también lo ayudo a tomar responsabilidad por su proceso de aprendizaje. Los hallazgos obtenidos en esta investigación prueban que la metodología de aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje autónomo son apropiados y eficientes, ayudaron al estudiante a inhibirse y lo convirtieron en un comunicador con fluidez en el idioma.

Fuente: Elaboración propia.

2.2.2 Teoría psicolingüística

Hacia 1976, John Flavell acuña el concepto de "metacognición" para referirse al conocimiento que tenemos acerca de los procesos y productos cognitivos. En el planteamiento de Flavell, la metacognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad, es decir, conocer y controlar.

- Conocer la propia cognición quiere decir tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender. Por ejemplo: saber que extraer las ideas principales de un texto favorece la comprensión.

- Controlar las actividades cognitivas implica planificarlas, controlar el proceso intelectual y evaluar los resultados.

Para Flavell, el control que una persona puede ejercer sobre su actividad cognitiva depende de las interacciones de cuatro componentes: *conocimientos metacognitivos, experiencias*

metacognitivas, metas cognitivas y estrategias. La metacognición tiene que ver con los esquemas conceptuales que se adquieren a través de un proceso de reflexión para tomar conciencia sobre lo que sabemos y las estrategias que utilizamos para aprender. Es un proceso que comienza antes del proceso de aprendizaje, al cuestionarnos sobre qué conocimiento previo se tiene sobre el tema, cómo se va a aprender o como se va a desarrollar un problema determinado, y continúa con la reflexión sobre las estrategias que utilizamos en el momento mismo del aprendizaje o la resolución de problemas, hasta finalizar con la evaluación de lo que se hizo para determinar las fallas y los aciertos en el proceso.

Tabla 4. Operacionalidad del constructo de regulación

	ÁREA	**CONSTRUCTO DE AUTO-REGULACIÓN**
Procesos metacognitivos	Psico-lingüística	Flavell (1976) acuña el concepto de "metacognición" para referirse al conocimiento que tenemos acerca de los procesos y productos cognitivos Wenden (1998) incluye el uso de estrategias metacognitivas para promover la reflexión, aspectos fundamentales para auto-regular el aprendizaje en lengua extranjera.
Autorregulación del aprendizaje en línea. Online self-regulated learning Questionnaire (OSLQ)	Psico-lingüística	Bremer, Stevens & Mullen, 2004; Barnard, Paton & Lan, 2008 utilizan una escala Likert de 24 ítems de opinión que va desde *total acuerdo* a *desacuerdo.* Participaron 936 estudiantes en la muestra y fueron seleccionados 434, de los cuales solo el 46% respondió. Las preguntas hacen parte de seis sub-escalas que incluyen: estructuración de ambiente, propuesta de metas, manejo del tiempo, búsqueda de ayuda, estrategias de tarea y auto-evaluación. Ambos estudios muestran la confiabilidad y validez de los mismos para indicar que la auto-regulación en el aprendizaje del inglés en la modalidad de curso en línea y cara a cara es efectivo. Se hizo un análisis estadístico (Chi cuadrado, donde el margen de error fue del 0.04, lo que indica un alto compromiso y responsabilidad frente a las expectativas del curso.

El discurso privado (Private Speech) (Diaz & Berk,1992)	Socio-lingüística	Smith (1996) en (Lantolf, 2000) aplica el discurso privado en instrucción directa en clase de gramática en lengua inglesa. Smith operacionaliza el discurso privado como un intento verbal para lograr auto-regulación en la resolución de tareas (sus datos apuntan al uso de la estructura gramatical entre el uso del infinitivo (to) y la forma verbal (ing). La profesora recurre a técnicas de repetición, inquietud, y no comprensión haciendo una marca lingüística sobre la confusión que presenta un estudiante frente al uso de estos dos infinitivos. La técnica de uso de interjección (backchanneling) coopera con el acompañamiento que hace la profesora. e.g. Uh huh, ok, yeah…
Principio de continuo acceso (Frawley & Lantolf, 1985)	Socio-lingüística	El aspecto sociocultural mantiene el desarrollo que se construye a partir de lo histórico y en ese proceso se mantiene con un nuevo sistema que integra los ya existentes (el ideal de Chomsky (2004), hablante y escucha). La enseñanza de la cultura y de una segunda lengua con 631 estudiantes, revela esta nueva forma de interacción. La gente parte de conceptos descontextualizados a modos más contextualizados a través de estrategias del pensamiento (ver Luria, 1979, (Vygotsky, 1978); Newman, Griffin & Cole, 1989 ó de oraciones completamente sintácticas (Sujeto, verbo) a temas comentados (Givon, 1979; Ochs, 1979) en circunstancias en la que la autorregulación es difícil que se mantenga.

Fuente: Zorro, 2014.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede decir que la metacognición también implica la capacidad que tiene el individuo para autorregularse y planificar su propio aprendizaje a partir del conocimiento que tiene sobre sí mismo: el funcionamiento de su manera de aprender, sus habilidades, su estructura de pensamiento, su experiencia sobre el tema, sus

hábitos, etc.; todo aquello que de alguna manera repercute en los resultados del proceso de aprendizaje.

Con relación a cómo desarrollar procesos metacognitivos, estos se desarrollan por ejemplo, siendo conscientes de cómo cumplir metas o expectativas o, en este proceso la interacción maestro-estudiante juega un papel importante dado que si hay un entendimiento mutuo entre lo que los estudiantes quieren lograr y lo que su maestro quiere que logren los inconvenientes se han derrotado (Cf. Irueta, 1994). Al evaluar lo que el alumno conoce se busca que nuestros estudiantes desarrollen procesos cognitivos. Esto debe verse reflejado cuando los alumnos son evaluados, tal como lo plantea Moreno: Los métodos de enseñanza son los responsables de las estrategias que utilizan los estudiantes. Como señala Moreno:

> La forma en que presentamos el conocimiento, la cantidad y tipo de información que les ofrecemos, las preguntas que les dirigimos o el método de evaluación favorecen el desarrollo de la meta de conocimiento y ciertas estrategias de aprendizaje más adecuadas o todo lo contrario. De hecho los alumnos discriminan muy bien entre los exámenes que consisten en repetir fidedignamente cierta información y los exámenes en los que hay que pensar (1989: 57)

La metacognición ocupa un papel protagónico en el estudio independiente ya que permite la autorregulación y supone no sólo reflexionar sobre lo ya existente sino crear algo nuevo. Por medio de la metacognición el individuo trasciende y re-aplica su propio conocimiento en actividades concretas lo cual le permite analizar si las estrategias que utilizó en la situación de aprendizaje eran las más adecuadas o no. La metacognición ocupa un papel protagónico en el aprendizaje autónomo ya que permite la autorregulación y supone no sólo reflexionar sobre lo ya existente sino crear algo nuevo, su emancipación se da cuando trasciende a la comunidad.

El siguiente estudio sobre autorregulación aporta en procesos llevados a cabo por las docentes y han demostrado mediante estas técnicas que aspectos como el aprendizaje de vocabulario en contexto se integra al aprendizaje de una lengua extranjera.

El estudio “A study on a group of indian english as a second language learner’s perceptions of autonomous learning” de la Universidad de Anadolu en Turquía hace referencia a

aspectos del aprendizaje de los estudiantes partícipes con su profesor como el estudiante; se menciona que la responsabilidad del aprendizaje es compartida.

Por otro lado, los estudiantes que se autorregulan académicamente poseen cualidades que favorecen su aprendizaje son participantes activos y constructivos, dejan de ser receptores pasivos; cuentan con el potencial para regular y hacer ajustes o modificaciones en sus actividades de aprendizaje e identifican cuándo esto es necesario establecer un rol social, usan el idioma para comunicarse y así miden la efectividad de sus metas e incluyen estas experiencias en el desarrollo de sus tareas académicas.

El uso de escalas de Likert dieron a a conocer cómo se puede autorregular en el aprendizaje haciendo uso de la escala “Academic Self-regulated Learning Scale” (A-SRL-S), ellos mostraron que los estudiantes se autorregulaban en la habilidad de escritura de acuerdo a dos tipos de enfoque: el enfoque profundo (resultado de la motivación intrínseca, la autorregulación y la conciencia de la capacidad de aprendizaje de cada uno) y el enfoque superficial (implica memorización del material que no requiere la comprensión como memorizar un poema por ejemplo).

La investigación “The effects of training on pre-service english teachers’ regulation of their study time” evidencia los procesos y estrategias de un aprendizaje autorregulado mediado por la capacitación, el estudio se llevo a cabo en una universidad en Turquía en el Departamento de Lenguas extranjeras y literatura, éste buscaba posibilitar a través de conceptos integrar el uso uso de estas estrategias autorreguladoras para mejorar académicamente en la universidad. El estudio hizo parte de siete semanas con estudiantes en lenguas extranjeras de esta misma universidad. El propósito académico durante estas sesiones consistía en la inclusión de estrategias de ejecución, de monitoreo para así cooperar con la formación docente de los participantes.

La autoevaluación acompañada de la crítica empodera al estudiante, un estudio: *The impact of self-assessment on self-regulation and critical thinking of efl learners*, llevado a cabo en Iraní menciona sobre la efectividad de estos dos componentes, participan 40 estudiantes de inglés como lengua extranjera a partir de tres escuelas de idiomas para participar en este estudio: la crítica en la autoevaluación está encaminada hacia un modelo de autonomía.

La siguiente sección trata sobre cómo los psicolingüistas han abordado tres aspectos importantes del lenguaje: la comprensión del lenguaje desde los sentidos, la producción del habla y la adquisición. Los estudios sobre la adquisición tratan de explicar los procesos biológicos y sociales que intervienen en el desarrollo del lenguaje.

2.2.2.1 El concepto de lenguaje

Esta sección presenta los aportes de la lingüística a la luz del estudio científico de la pedagogía del lenguaje. La enseñanza del lenguaje se ha movido entre la tensión de concebir la lengua como objeto de estudio, describiendo la forma, y concebirla como significado, enfatizando el uso del lenguaje y la práctica significativa (Alcaraz & Pérez, 1993). Se pueden identificar tres momentos claves:

a. En el siglo XX, con la irrupción del estructuralismo de Saussure (2002) y de Bloomfield (1933) la gramática tradicional sirvió de marco a las reflexiones en torno a la naturaleza del lenguaje e influyó en la pedagogía del lenguaje para describir el uso. Saussure lo resume en estos términos: “El estudio del lenguaje comporta, pues, dos partes: la una, esencial, tiene por objeto la lengua, que es social en su esencia e independiente del individuo; este estudio es únicamente psíquico; la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla, incluida la fonación, y es psicofísica.” (2002: 45). Desde el Socioculturalismo, que se tratará más adelante, Bajtin (1976) critica el enfoque estructuralista y con la semiótica y la pragmática hace un aporte al lenguaje como sistema.

b. De 1957 en adelante, la Gramática Transformativa Generacional de Chomsky (2004) no se ocupa ni de la descripción ni del corpus, sino de la explicación de la adquisición del lenguaje, de la generación del habla. Su foco de análisis es la gramática o sintaxis, y la fonología y la morfología giran alrededor de ella.

Uno de los objetivos que se plantea Chomsky (2004) desde el inicio es que el modelo tiene que ser capaz de explicar la competencia lingüística. El distribucionalismo norteamericano simplemente se proponía describir, pensando que los tiempos no estaban aún maduros para una explicación científica de los hechos del lenguaje. Y aquí se marca una diferencia bastante notable entre el descriptivismo bloomfieldiano y el modelo de Chomsky (2004). La lingüística descriptiva era empirista, mientras que la lingüística explicativa que va a fundar

Chomsky (2004) es explícitamente racionalista. Notemos además que la lingüística bloomfieldiana se basa en el lenguaje como fenómeno externo, observable, casi podríamos decir tangible, mientras que la lingüística Chomskyana, al ser un modelo de la competencia del hablante, se podría caracterizar como una especie de psicología; es un modelo mental de la competencia lingüística (Reynoso, 2007: 2)

La propuesta de Chomsky (en Pablo, 2009) promovió el estudio de la gramática bajo un nuevo paradigma epistemológico. Este autor demostró que las lenguas no eran tan diferentes. A pesar de que superficialmente, afirma la gramática generativa, hay lenguas que parecen no tener nada que ver con otras, tales como el idioma español, el alemán y el chino; él estableció que en realidad todas ellas compartían una estructura básica que era fundamentalmente idéntica. Llamó a esto gramática profunda, y la separó de lo que llamó gramática superficial. Según Chomsky, es la parte superficial de las lenguas lo que varía, pero no su gramática profunda. La pedagogía del lenguaje ha usado los conceptos de estructura superficial y estructura profunda, así como el de competencia y desempeño (*Competence and Performance*) para proponer nuevas prácticas.

A principios de los años 1980, con la aparición de la pragmática como campo de la lingüística, también estudiada por la filosofía del lenguaje y la psicolingüística, se interesa por el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. Austin, Sears, Searle, Grice, Yule, VanDijk y Schiffrin (Salo, 1985) estudiaron el contexto, entendido como situación que puede incluir cualquier aspecto extralingüístico: situación comunicativa, conocimiento compartido por los hablantes, relaciones interpersonales, propósito comunicativo e intención, entre otros. La pragmática toma en consideración los factores extralingüísticos que condicionan el uso del lenguaje, esto es, todos aquellos factores a los que no se hace referencia en un estudio puramente formal.

Los estudios del discurso han avanzado en el estudio socio-lingüístico para revelar formas (ej. relaciones de poder) y construir comunidades mediadas por el lenguaje; consideran los procesos cognitivos y los elementos del procesamiento del discurso, siendo su unidad la descripción más allá del lenguaje, más allá de la oración el interés en los contextos y en las influencias culturales que afectan el uso de la lengua. Estos lingüistas ofrecen otra gama de experiencias que aportan al campo de la investigación en general y que han sido aplicadas a la investigación de la adquisición de las lenguas y culturas extranjeras, que

amplían la mirada a la interacción entre los estudiantes, las relaciones profesor alumno, la interrupción en la comunicación, la toma del turno al hablar, el lenguaje del cuerpo, etc.

Las teorías cognitivas de autores como Piaget (1973) y su teoría de los sentidos para conocer el mundo; Vygotsky (1978), con su teoría de la *zona próxima del desarrollo* (ZPD), establece una relación de distanciamiento entre lo real y posible que puede ejecutar el estudiante. Ausubel (1975) parte de la importancia del aprendizaje por recepción, es decir, el contenido y la estructura de la materia, estos los organiza el profesor y el alumno los recibe, creador del aprendizaje significativo; Gagné (1966) elabora un esquema que muestra las distintas fases en el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones internas, es decir, las que intervienen en el proceso (motivación, comprensión, adquisición, retención y recuerdo); y las condiciones externas, es decir, aquellas acciones que ejerce el medio sobre el sujeto que pueden favorecer un aprendizaje óptimo.

El concepto de lenguaje que adopta la presente propuesta tiene que ver con la dialogicidad, tal como lo plantea previamente Saúl (2000) para establecer acuerdos y consensos, Gadamer (1984) en la hermeneútica, lo referencia como el arte de la interpretación, para esta investigación de enfoque cualitativo.

2.2.2.2 El concepto de enseñanza y aprendizaje de una LE

A manera de resumen, se puede afirmar que, hablando en términos estructuralistas, los enfoques tradicionales de la enseñanza de la lengua propia y de una segunda lengua privilegiaron el habla, en tanto que los enfoques comunicativos que surgieron hacia la década 80 privilegiando la lengua. En términos Chomskyanos, los enfoques tradicionales de la enseñanza de la lengua propia y de una segunda lengua privilegiaron el estudio del lenguaje como sistema lingüístico, en tanto que los enfoques comunicativos intentaron promover la creatividad lingüística. En referencia a la pragmática y del análisis del discurso los enfoques post-comunicativos proponen una enseñanza integral de la lengua propia y de una segunda lengua (Whole Language de K. Goodman's, 2005), muy influidos por la Escuela Activa de Dewey y por el cognitivismo.

Por su parte, el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, centrado en las necesidades de comunicación del aprendiente y en la expresión propia, reconoce el papel

del aprendiente en su desarrollo lingüístico y comunicativo. Se ocupa de que el aprendiente distinga tipos de discurso (géneros, funciones) para el aprendizaje de la lengua extranjera (Widdowson, 1978; Brumfit & Johnson, 1979). En los años 80, sin apartarse del Enfoque Comunicativo, surgieron los métodos alternos tales como: Suggestopedia, TPR, Community Language Learning, The Natural Approach, y The Silent Way, centrados en aspectos afectivos del sujeto y en la creatividad en la enseñanza (Brown, 1994).

En los años 1990, encontramos los "Enfoques Post-Comunicativos" tales como: *el aprendizaje basado en tareas*, *aprendizaje por contenido*, *aprendizaje integrado*, *aprendizaje de un idioma ayudado por computador* y *aprendizaje cognitivo para el aprendizaje de una lengua*. Estos se centran en ofrecer un contenido y una metodología pertinente a los intereses, estilos y estrategias de los sujetos (Nunan, 1999).

Por último, más allá de los métodos, Kumaravadivelu (2001: 540) afirma que "el aprendiente tiene la responsabilidad de mejorar el acto de habla, de establecer una relación dialéctica con su maestro para que el acto de comunicación, como afirma en su parte pedagógica, forme parte de un grupo de profesores, de una situación de enseñanza particular, con unos objetivos particulares dentro de un contexto institucional que hace parte de un contexto sociocultural".

En la enseñanza de lenguas extranjeras una de las tareas más urgentes en la actualidad es la creación de métodos y sistemas que ayuden a solucionar el problema de encontrar formas óptimas y formas de trabajo en el aprendizaje de idioma al más corto plazo posible, es decir, resolver el problema de la efectividad y la intensificación en el aprendizaje. Por lo tanto para lograr el dominio de la lengua extranjera en la comunicación es necesario intensificar el proceso de enseñanza, elevar el coeficiente de productividad y efectividad tanto en clases como fuera de ellas. Aprender una lengua extranjera demanda un doble compromiso por parte del estudiante para adquirir habilidades y destrezas comunicativas, de aplicación de estilos y estrategias que le faciliten el camino para adquirir la LE; en el profesor demanda un rol de orientador, de guía y de facilitador (Holec, 1981)

2.2.2.3 Estrategias de aprendizaje

Para los psicolingüistas, las estrategias de aprendizaje de una LE, las clasificaciones más representativas son la de O'Malley & Chamot (1990) y la de Oxford (1989) que se presentan a continuación:

- *Estrategias cognitivas*. Son aquellas que tienen que ver con la tarea de aprendizaje en sí. Entre ellas están el ensayo, la organización, la inferencia, la transferencia, la deducción y la síntesis.

- *Estrategias metacognitivas*. Son habilidades que involucran la planeación, el monitoreo y la evaluación de la tarea de aprendizaje.

- *Estrategias afectivo–sociales*. Representan un amplio grupo e involucran la interacción con otra persona; la cooperación, el preguntar para aclarar (solicitar explicación parafrasear, pedir ejemplos) y reducir la ansiedad hacia la tarea. (O' Malley y Chamot, 1990)

Con base en estudios acerca de cómo los estudiantes desarrollan sus habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar), Oxford (1989) divide las estrategias de aprendizaje en dos grandes grupos para luego presentar una clasificación más minuciosa

- Estrategias directas. Incluyen estrategias de memoria, cognitivas y compensatorias (las de comunicación).

- Estrategias indirectas. Incluyen las metacognitivas, afectivas y sociales.

Como se puede ver, estos autores coinciden en las dos grandes clasificaciones (cognitivas y metacognitivas). Oxford (1989) contribuye con la inclusión de una tercera categoría dentro de las estrategias directas, las de compensación.

Oxford (1990), Chamot & Kupper (1989) han desarrollado estudio en que los participantes confiaron en el empleo de las estrategias metacognitivas y moderadamente en las de memorización. Las estrategias individuales más utilizadas por los participantes fueron las relacionadas con la búsqueda de unas condiciones ambientales de estudio propicias, el uso del diccionario y la utilización del contexto pertenecientes a las categorías metacognitiva, cognitiva y de compensación respectivamente. Los resultados también revelaron que el

empleo de las estrategias relacionadas con el repaso de sus escritos, apuntes en inglés, control del miedo a expresarse en inglés y solicitar repetición pertenecientes a la categoría cognitiva, afectiva y social respectivamente, fueron los que presentaron diferencias estadísticamente significativas a favor de los niveles medio y alto (véase García, Jiménez & Amparo, 2014).

Merece especial mención la comparación de estrategia propia de aprendizaje con tareas académicas, hace referencia al "proceso de *toma de decisiones* (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción" (Monereo, 1997: 23). Esta definición alude a la toma de conciencia, por parte de los alumnos, de los elementos que serán necesarios para cumplir una tarea, pero también hace mención a la intencionalidad, lo que se convierte en una cuestión básica para el logro de las metas. Para Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González y Rosario (2007) en su estudio correlacional hallaron que: “los análisis de los datos obtenidos, corroboraron estudios anteriores, (indican que) sólo los niveles más altos de metas de aprendizaje se encentraron asociados con una mayor utilización de estrategias de aprendizaje”.

Esta investigación coincide con Yongi Gu (2010: 1) para quien las estrategias de aprendizaje con la ayuda de los docentes y el apoyo ofrecido desde el currículo, juegan un papel activo para dirigir el aprendizaje y para maximizar los logros y metas propuestas. Así la instrucción en aprendizaje estratégico puede generar mejores aprendientes.

2.2.2.4 Estilos de aprendizaje

En el paradigma psicolingüístico, cada individuo procesa la información de una manera diferente. Existen básicamente tres sistemas para representar mentalmente la información: el sistema de representación visual, el auditivo y el kinésico. La mayoría utilizamos unos más que otros. De ahí la importancia que en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje de lenguas extranjeras, se ayude al estudiante a identificar cuál o cuáles son los estilos que más utiliza para reforzarlos y los que menos utiliza para potenciarlos.

Para la escuela Cognitivista el estilo cognitivo representa aquellas diferencias individuales en la organización cognitiva; es decir, se refiere a las diferencias entre los individuos en la manera de percibir, organizar, analizar o recordar información o experiencias. Por lo contrario, los estilos de aprendizaje son las características cognitivas, psicológicas y afectivas que indican cómo los estudiantes perciben, interactúan y responden al ambiente de aprendizaje (Zorro et al, 2007).

El ser Kinésico, visual o auditivo no siempre viene con el estudiante y lo ideal en la enseñanza es tener en cuenta los tres. En mi experiencia como docente promover ser un aprendiente visual ofrece apoyo a los estudiantes para que distingan por ejemplo formas de conjugar, aprender reglas gramaticales por medio de tablas y funciona; los colores en la enseñanza de una segunda lengua dan soporte cualquiera que sea la intención de enseñar, subrayar ideas principales, secundarias, etc.

Lo auditivo funciona mucho a la hora de exponer sus propios argumentos; escucharse uno mismo una y otra vez permite ver nuestros errores y hacerlo de nuevo permite mejorar sustancialmente. En cuanto a lo kinésico y lo comento desde mi propia experiencia es planear tareas cortas y de compromiso dentro de las actividades**.**

2.2.2.5 Creencias acerca del aprendizaje y de la enseñanza de una LE

Los datos recogidos en esta investigación indican que las creencias inciden en la toma de decisiones de docentes y de aprendientes. Estas se refieren a ideas o conceptos preconcebidos en una variedad de asuntos relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (Horwitz, in Wenden & Rubin, 1987) (ver muestra preliminar). Las falsas creencias pueden ir en detrimento de la adquisición, por ejemplo de la creencia de que aprender un idioma es aprender solo vocabulario o es erróneo también creer que se aprende un idioma solo mientras se es joven; se argumenta que estas falsas creencias son un aspecto importante para que los maestros conozcan las expectativas que tienen los estudiantes frente a su clase o curso.

Con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, los esfuerzos por comprender las creencias de los estudiantes son recientes. El primer intento lo realizó Horwitz (1987) al aplicar su Inventario de Creencias sobre el aprendizaje de Lenguas (BALLI) Este instrumento consistió en 34 reactivos tipo likert que aplicó a 32 estudiantes de inglés como segunda lengua de diferentes nacionalidades. El instrumento midió las siguientes dimensiones: a) la dificultad del aprendizaje de una lengua, b) la naturaleza del aprendizaje de una lengua, c) las estrategias de aprendizaje y comunicación y d) la motivación. Este instrumento marcó el inicio de la investigación sistemática sobre las creencias de los alumnos acerca del aprendizaje de lenguas y sirvió como base para el desarrollo de inventarios subsecuentes (Kuntz, 1996: 22). Por su parte, Cotterall (1995) llevó a cabo un trabajo similar en el que investigó las creencias de 139 sujetos que estudiaban inglés como segunda lengua. El instrumento midió: el papel del profesor, el papel de la retroalimentación y las características del aprendiente. Los resultados de esta tesis indican que las creencias son factores determinantes en el éxito o fracaso del estudiante.

2.2.2.6 Niveles de autonomía

Ligado a la falta de establecimiento de metas a corto mediano y largo plazo, el estudiante no encuentra ayuda en su consejero, tutor o asesor; rol que asumirá el maestro en este nuevo enfoque. Los niveles de autonomía (ver tabla 2) presentados por (Nunan, 1997) darán cuenta del nivel alcanzado por el estudiante; su validez y aplicabilidad harán parte de una entrevista, acompañada de una escala Likert.

En la Tabla 5, Nunan (1997) muestra la relación a escala de aprestamiento en aprendizaje auto dirigido. Su aplicabilidad en investigación ha demostrado de qué manera la evolución de cada uno de los niveles, son un indicador del proceso autónomo de los sujetos participantes. Para el aprendizaje en lengua extranjera, estos niveles en autonomía se han utilizado para indicar el desarrollo que el aprendiente ha adquirido al interactuar con la acción, el contenido y el proceso. Según Borg & Busaidi (2012), la correlación con otro instrumento sugiere este autor le daría más validez a los grados que determinan estos niveles. Estos autores cuestionan la efectividad que estos pueden tener en un centro de recursos.

Tabla 5. Modelo de autonomía: Niveles de implementación

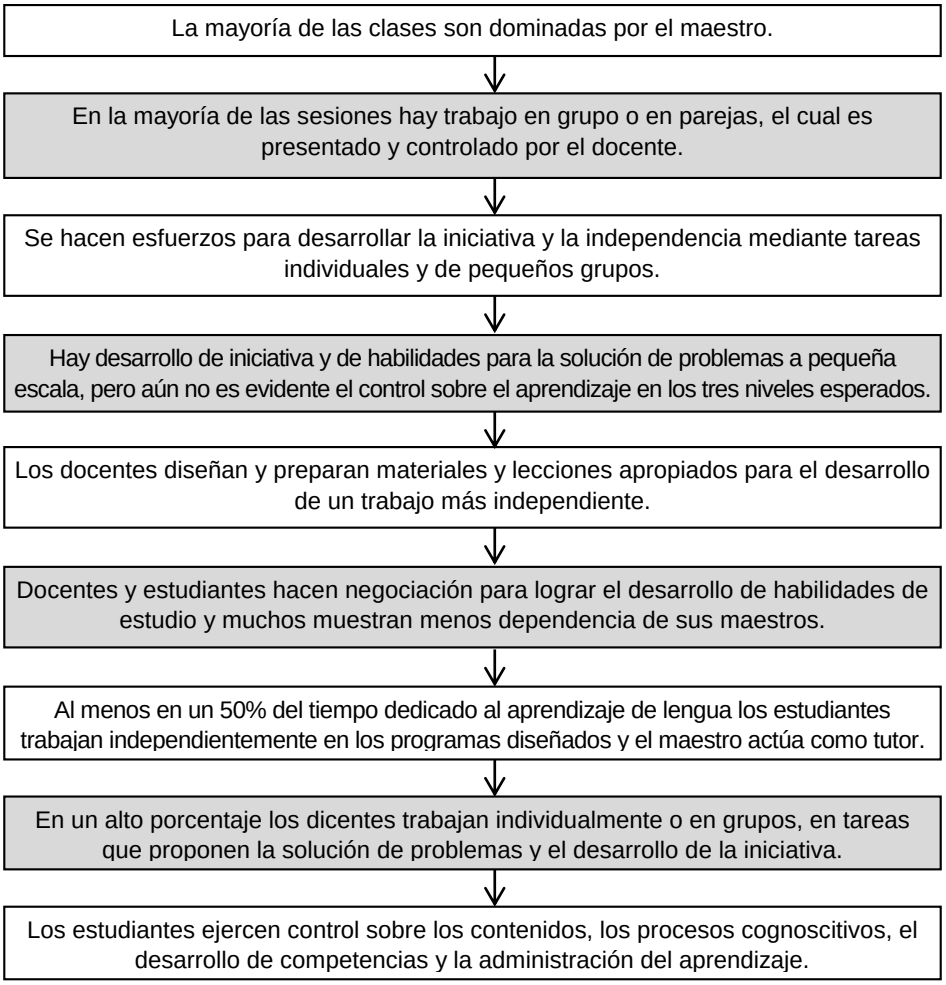
NIVEL	ACCIÓN TOMADA POR ESTUDIANTE	CONTENIDO	PROCESO
1	Toma de conciencia	Se guía a los estudiantes en un proceso de autoreflexión sobre los objetivos pedagógicos y el contenido de los materiales que están usando.	Los aprendientes identifican las implicaciones de las tareas pedagógicas e identifican sus propios estilos y estrategias de aprendizaje.
2	Compromiso	Los estudiantes se involucran en su aprendizaje escogiendo sus propias metas dentro de una variedad de alternativas propuestas.	Los estudiantes escogen dentro de una variedad de opciones.
3	Intervención	Los estudiantes modifican y adaptan los objetivos y contenidos del programa	Los estudiantes modifican y adaptan tareas.
4	Creación	Los estudiantes formulan sus propias metas y objetivos.	Los estudiantes crean sus propias tareas.
5	Trascendencia	Los estudiantes van más allá del contexto del salón de clase y relacionan el contenido del aprendizaje en el aula y el mundo real.	Los estudiantes se convierten en docentes e investigadores.

Fuente: Nunan, 1997.

Esta indagación se hace tratando de encontrar un camino para que la población participante sea consciente de sus fortalezas y debilidades al adquirir una lengua extranjera. El compromiso por parte del estudiante implica: toma de decisión, manejo del tiempo, esfuerzos de carácter intelectual (desaprender, y aprender para aprender a aprender) (Holec, 1981).

El aprendizaje basado en un enfoque autónomo en lenguas extranjeras, ha sido investigado por más de cinco décadas. Sinclair (2001) manifiesta que para ser autónomos, intervienen

diversos aspectos como la voluntad y toma de decisión por parte de la persona. La condición de ser del individuo se concibe también como aquel que hace parte de una sociedad en donde lo político, social y cultural interactúa entre sí generando responsabilidades. Estos principios (ver Anexo 11), prosigue Sinclair, en un contexto universitario invitan a los aprendientes a tomar acción frente al rol que asume cuando se inscribe a una universidad y hace parte de una facultad o de un programa pues adquiere compromisos con sus docentes interactuando, y consigo mismo para lograr intereses, metas y necesidades y a su vez servir y hacer parte de a una comunidad. La Figura 4, propuesta por Page (1992), representa una guía para promover la autonomía teniendo en cuenta unos factores que se pueden regular desde la dependencia hasta la independencia.



Fuente: Adaptado de Page, 1992.

Figura 4. Aprendizaje independiente

Este modelo de programa con un enfoque de aprendizaje autónomo propone una progresión que parte de una dependencia por parte de los aprendientes hacia el profesor hacia una independencia en donde el alumno toma la iniciativa, desarrolla tareas de forma individual y grupal para llevar a cabo tareas, seleccionar materiales, proponer negociación con su docente con el fin de modificar el currículo y que él pueda desarrollar y poner en práctica aspectos cognitivos y metacognitivos.

En síntesis las teorías en psicolingüística, han proporcionado un sustento teórico muy valioso, para analizar factores individuales, y factores del lenguaje que inciden en el aprendizaje de una lengua. La indagación de esta tesis va dirigida al campo de LE que parece haberse dedicado más al aspecto de instrucción legitimando un modelo de hombre re-productor de conocimiento en ese sentido se encuentra un vacío ya que falta el componente evolutivo para que el estudiante crezca progresivamente como profesional y así comprenda que el lenguaje tiene una función comunicativa; lo cual le inscribe en una comprensión del conocimiento como algo que se genera y construye a través de la dialogicidad.

Como aporte al desarrollo autónomo. Esta investigación intenta ir más allá del modelo psicolingüístico anteriormente discutido. Con la intervención de una tutoría que suscite procesos de autonomía y auto-regulación se espera que el estudiante aprenda a establecer sus propias metas de aprendizaje en su ámbito de desarrollo profesional. No se trata de que el alumno complazca al profesor (heterónomo) él debe aprender a ser autónomo auto-regulando su aprendizaje en lengua extranjera con proyección a su futuro desenvolvimiento profesional cuando se dedique a su enseñanza.

El estudio intenta dar respuesta a un problema concreto de los estudiantes de licenciatura. Una tutoría que autorregule el aprendizaje del estudiante requiere de una mediación dialógica. Para Voloshinov (1976) “el lenguaje es un proceso continuo de generación, llevado a cabo en la interacción discursiva social de los hablantes”, esto es que solo interactuando podemos interpretar el pensamiento de los sujetos a través de la comunicación.

2.3 Marco teórico

2.3.1 Teoría socio-cultural

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) ofrece un acercamiento epistemológico a la educación que nos permite reflexionar sobre las implicaciones de dicha teoría en el aula y fuera de ella. Con base en la teoría sociocultural el profesorado puede repensar su práctica pedagógica y promover cambios en su labor profesional con el fin de ofrecer una educación más contextualizada y significativa. Vygotsky (citado por Lantolf, 2000) menciona cuatro dominios genéticos para el estudio de funciones mentales superiores:

a. *El dominio filogénico*, está relacionado en cómo la ejecución humana llega a distinguir entre procesos mentales a otras formas de vida a través de la integración de formas de mediación sobre el curso de la evolución; esto tiene que ver con el desarrollo de la conciencia como resultado de la influencia de la cultura. La indagación que se pretende llevar a cabo en este estudio, se interesa en el dominio sociocultural, relacionado con:

- El desarrollo de las operaciones mentales superiores y las relaciones con artefactos simbólicos desarrollados por las culturas humanas (conceptos espontáneos),
- Mediados a través de la lengua oral y la práctica social
- En los grados de la descontextualización, contrastadas con funciones mentales superiores (conceptos científicos) mediados a través de la lengua escrita y adquiridas a través de la escolarización, que a su vez es interpretada como una habilidad descontextualizada o contextualizada.

Este estudio se enmarca en la teoría de la práctica contextualizada de Vygotsky, dado que tiene en cuenta, en el dominio sociocultural (Pérez, 2013), lo siguiente:

- El contexto sociocultural
- La lengua escrita es concebida como una práctica social en diferentes comunidades
- Se caracteriza por su naturaleza social y dialógica

- Los efectos atribuidos a la lengua escrita son el resultado de amplias condiciones socioculturales de la escolarización.
- Las prácticas escritas se conciben como un proceso interactivo y dinámico de construcción implementado en un diálogo con otros.

b. En cuanto al *dominio ontogénico*, (Vygotsky, 1978) se focaliza en cómo los niños se apropian e integran formas mediacionales, en donde prima el lenguaje para desarrollar sus actividades mentales. Aquí el autor diferencia la línea cultural de la línea natural en la que la primera opera en combinación con la línea cultural; mientras que la línea natural se caracteriza por el desarrollo de procesos psicológicos elementales.

c. *El dominio microgénico*, se interesa por el desarrollo de los procesos psicológicos superiores en un corto periodo de tiempo. Lantolf (2000) pone como ejemplo en el aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendizaje del sonido de una palabra en particular o una característica gramatical del lenguaje.

En este estudio, las fases anteriormente mencionadas están inmersas en las tutorías dialogizadas. Lo psicológico, social, natural y cultural se cruzan y el signo o lenguaje en la interacción permiten conocer mediante análisis los procesos cognitivos y metacognitivos por los que el estudiante manifiesta en procesos de aprendizaje de una Lengua Extranjera.

Bajtin, por su parte, habla de la «hibridación» dialógica como instrumento de permeabilidad y libertad del lenguaje para favorecer la pragmática comunicativa. El aporte que hace al signo como un fenómeno de orden social depende de su significado en el contexto que este se involucre. Es así semánticamente móvil, inacabado, abierto, dinámico, capaz de generar nuevas informaciones a diferentes receptores. El aporte que hace Bajtin en el campo de la pragmática en la relación objeto-discurso, aparece como mediador entre el autor y el lector, convirtiendo al lector en autor en la medida en que todos somos autores cuando hablamos, leemos o escribimos e interpretamos lo que otros escriben.

La tutoría dialógica tiene como pilar el concepto de la interacción social como mecanismo para el desarrollo. El aprendizaje ocurre en la relación con personas que te rodean. Igualmente el Socioculturalismo sostiene que el desarrollo tiene lugar cuando la relación Interpsicológica, que es social (en este caso entre tutor y tutoriado) se transforma en

Interpsicológica, que es individual. Proceso que se produce dentro de la ampliamente estudiada Zona de Desarrollo Próximo (ZPD). La educación superior permite la interacción uno a uno entre docente y aprendiente durante el trabajo mediado y el trabajo colaborativo. La mediación desarrollada por el profesorado en el trabajo individual con una estudiante optimiza el tiempo, los recursos y la calidad del trabajo académico.

En la teoría sociocultural del aprendizaje de una lengua Lantolf & Aljaafreh (1994) encuentran en las teorías de Vygotsky un gran apoyo para demostrar cómo se desarrollan los procesos de auto-regulación. En este estudio se evidencian los *procesos de regresión* y de *etapas de desarrollo* de pensamiento que se suscitan simultáneamente en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Estos autores, "manifiestan que si un estudiante está presto a atender una retroalimentación apropiada, con la ayuda de un experto, este estudiante estará más apto para aprender que aquel que no desarrolla procesos de ayuda o de regulación. La fase más apropiada para que el aprendizaje se propicie está dada en la *zona de desarrollo próximo* ZDP (Vygotsky, 1978) entendida esta como la diferencia entre lo que un sujeto es capaz de hacer por su propia cuenta y lo que le falta se complementa con ayuda colaborativa. La etapa de (ZPD) es un acto de interacción negociada entre el experto y el aprendiente, determina lo que el aprendiente es capaz de hacer y lo que se construye con la ayuda del tutor; el éxito de esta regulación se da en la medida en que el estudiante tiene el control de la situación.

La forma como se aborda este estudio, está relacionado con el trabajo colaborativo de los aprendientes, en el que, por ejemplo, para aclarar una estructura gramatical se suscita una participación dialógica en la que el tutor orienta a los participantes para que sean ellos quienes descubran el error; él recurre a explicaciones, a claves a situaciones que puedan conducir al estudiante a reconocer el error y a corregirlo (Ver Sandy in the case of causative form).

Para Lantolf & Aljaafreh (1994), desde una perspectiva funcional de los sistemas, el desarrollo de cualquier aspecto, incluye el desarrollo lingüístico; es un proceso dialéctico, en donde la regresión suscita nuevas etapas del desarrollo del pensamiento. Esto demuestra que en el aprendizaje de una segunda lengua, el desarrollo de las etapas es irregular, no es fijo para lograr la adquisición de la lengua meta.

2.3.1.1 La Teoría Sociocultural en el aprendizaje de una LE

- La Autorregulación

Se han identificado un gran número de aspectos en la autorregulación. Los datos recolectados en este estudio contribuyen a organizar la discusión respecto a estos aspectos: La identificación de los objetivos y del estilo de aprendizaje, el uso de estrategias en el aprendizaje de una LE, la autoevaluación y la búsqueda de un buen ambiente de estudio, hacer uso de materiales y recursos, comparación de la estrategia propia de aprendizaje con las tareas académicas y el uso de materiales y recursos.

El concepto *autorregulación* en la teoría socio-cultural,

> hace referencia a procesos tales como establecer metas para el aprendizaje, tener en cuenta claramente instrucciones, usar estrategias efectivas para organizar, codificar, ensayar para recordar información, establecer un ambiente de trabajo productivo, usar recursos de manera efectiva, autorregular tareas, manejar el tiempo de manera efectiva, buscar ayuda cuando se necesite, tener convicción frente a las creencias y capacidades que se tienen, valorar el aprendizaje y los factores que influyen en él, anticipar barreras y experimentar con orgullo y satisfacción los esfuerzos compartidos (Schunk & Ertmer, 2000: 631).

La identificación del objetivo de aprendizaje está subordinada a la Autorregulación. Para esta categoría, se tuvo en cuenta el PEI, Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad bajo estudio (Acuerdo 010, diciembre 11 de 2002**)** en el que para la institución sus participantes deben aprender a desarrollar estrategias metodológicas por medio de las cuales el futuro maestro aprende haciendo, descubriendo, produciendo y autoevaluándose y el documento lo interpreta así;

> Se entiende como una construcción integrada e integradora del conocimiento y del desarrollo humano por cada estudiante, se convierte en la razón de ser del proceso de enseñanza; se forman en esta institución para estar en capacidad de analizar, indagar e investigar creativamente con visión histórica y universal, lo que les exige el manejo de un segundo idioma, que les garantice el acceso a las fuentes del conocimiento científico y tecnológico como también a las diferentes manifestaciones de tipo social que se manifiestan en el mundo (Datos

sistematizados en Atlas ti que dan cuenta del interés que tienen los maestros en formación).

Un importante componente de la autorregulación lo constituye la autoevaluación. El estudiante que se monitorea es aquel que desarrolla procesos cognitivos y metacognitivos. Regula o controla los recursos y estrategias cognitivas con la finalidad de asegurar la terminación exitosa de una tarea de aprendizaje o solución de problemas. Además de monitorearse, planea, revisa y evalúa: es el componente procedimental referido al "sobre cómo" (Correa, 2002).

Según Kluwe (1987) las habilidades autorreguladoras pueden resumirse en las típicas preguntas que suelen hacerse cuando se emprende tareas cognitivas, a saber ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo voy a hacer? Planificación ¿Qué estoy haciendo? ¿Cómo lo estoy haciendo? (monitoreo y supervisión) ¿Que tan bien o tan mal lo estoy haciendo? (evaluación)

De igual manera la autorregulación contempla la evolución de la estrategia propia del estudiante. La forma como la aborda este estudio, está relacionado con el trabajo colaborativo de los aprendientes, en el que, por ejemplo, para aclarar una estructura gramatical se suscita una participación dialógica en la que el tutor orienta a los participantes para que sean ellos quienes descubran el error; él recurre a explicaciones, a claves a situaciones que puedan conducir al estudiante a reconocer el error y a corregirlo (Lantolf, 2000)

Se ha considerado en esta tesis la posición que el tutor/mentor/consejero asume frente a la relación dialógica con su aprendiente, para otros docentes se trata de un rol de posicionamiento que no es fácil de asumir, otro rol que no sea el de corregir las formas gramaticales. El proceso de retroalimentación de forma escrita facilita la interacción entre el tutor y el tutorado, evita una mala interpretación de lo corregido y facilita aclarar dudas. Los tutores anotan mediante reportes, reflexiones, preguntas, y todo aquello necesario al final de la sesión para que los tutoriados tomen acción autónoma de la misma (Luidig & Mynard, 2012).

El tutor, consejero o profesor aprueba la intervención de un aspecto lingüístico, dado que él/ella es el experto en lengua extranjera. Esta validación determina un conocimiento previo

del mismo o la adquisición de uno nuevo generado por la interacción entre el estudiante y el tutor. Es importante recalcar que la personalidad del consejero juega un papel importante, la validación puede ser conciliadora, asertiva, impositiva, etc. o de aceptación discursiva manifestada en lenguaje verbal (Bajtin, 1982).

2.3.1.2 La tutoría en la dialogicidad

Voloshinov (1976) afirma que "El diálogo puede entenderse en un sentido más amplio, no solo como la comunicación verbal vocalizada, directa, cara a cara, entre personas, sino también como comunicación verbal de cualquier otro tipo" (1976: 14). El diálogo asume el carácter de fuente de la creatividad social puesto que encaja en cualquier modelo cultural.

Como se tratará más adelante, la solicitud de acompañamiento, la especificación del tema de la tutoría, el trazado de rutas de aprendizaje y el uso de materiales en el proceso de tutoría se convierten en herramientas que facilitan la mediación entre el tutor y el tutoriado (Lantolf, 2000).; el uso de guías, planes de aprendizaje, diarios interactivos, tareas de reflexión, autobiografía del aprendiente, reflexiones compartidas así como el uso de portafolios facilitan el aprendizaje mediados por el diálogo.

En la tutoría el docente debe motivarse y reconocer que cada estudiante como ser humano es importante y reconocer que dentro de su misión debe ayudar a descubrir que él/ella tiene un don o carisma para optimizar y cualificar el recurso humano, el talento, el capital más importante que tenemos. Moncada & Gómez (2011: 14). El autor menciona que frente al cambio que ha sufrido la educación, mercantilista se hace necesario que seamos reconocidos por que los seres humanos somos los que trasformamos la sociedad. Para ellos, es importante erradicar la pobreza, la violencia, el analfabetismo, etc. para lograr equidad.

> Una tutoría personal bien desempeñada puede evitar la deserción escolar o la repetición de un curso. Abarca los ámbitos extracurriculares que tocan las situaciones de la vida personal del alumno, proporciona información sobre el plan de estudios, sobre los aspectos a considerar al tomar decisiones académicas; es mediador entre las necesidades de los estudiantes y las oportunidades y recursos

> institucionales; atiende y ayuda a resolver asertivamente las problemáticas de estudiantes irregulares entre otras acciones (Moncada & Gómez, 2011).

Por otro lado,

> La organización de la función tutorial requiere el diseño, la planificación y la evaluación de un plan tutorial. En forma global, idear un plan de acción tutorial involucra analizar las necesidades de la población, establecer objetivos, determinar contenidos, proveer recursos, adaptar un modelo organizativo y evaluar la experiencia (Ariza & Viáfara, 2008: 178).

La tutoría como estrategia mediadora y dialógica pretende hacer un aporte al aprendizaje autónomo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La innovación consiste en mostrar los pasos, logros y resultados obtenidos para mejorar competencia comunicativa en el aprendizaje del inglés. Uno de los pasos a seguir es mediante el uso de fichas de aprender a aprender. Estas hacen parte de una propuesta en la que la investigadora las ha aplicado en proyectos previos (Zorro, 2011), la propuesta del aprendizaje autónomo de LE (para nuestro caso el inglés) en esta institución busca proporcionar a los estudiantes un modelo pedagógico que le aporte al futuro docente en lo concerniente al conocimiento de una lengua extranjera, identificando sus intereses y necesidades, sus estilos de aprendizaje, sus estrategias preferidas al igual que se conoce culturalmente. (Ver fichas en cap 5to)

Pennycook en Richard-Amato, invita a los estudiantes a que se involucren para que investiguen, se acerquen al tema, revisen y sientan gusto por el mismo. Según Auerbach en Richard-Amato (2003) los principios básicos para la promoción del aprendizaje autónomo son los siguientes: a) Todos aprendemos, todos enseñamos. b). El desarrollo de la clase siempre es colaborativo y de diálogo. c. Las experiencias individuales siempre son analizadas desde lo social d. Cada actividad o conocimiento adquirido debe ser contextualizado en la realidad del individuo y retornado en pro de su desarrollo fuera del aula.

En esta nueva propuesta se establece una relación de pares donde predomina cierto grado de superioridad y madurez para poder construir desde el diálogo concertado, amigable y

respetuoso toma de decisiones y acuerdos. La participación y desarrollo de la autonomía permiten:

a. Crear la búsqueda de actividades que permitan que el estudiante se autoevalúe y siga un plan o una ruta.

b. Crear estrategias que realmente sean válidas para el proceso cognitivo de los temas vistos en clase.

c. Construir lazos de colaboración y aprendizaje que además de ser útiles para la adquisición de nuevos conocimientos permitan estrechar los vínculos afectivos entre pares.

2.3.1.3 La acción del tutor y del tutoriado

La etapa de (ZPD) Zona de desarrollo próximo es un acto de interacción negociada entre el experto y el aprendiente, determina lo que el aprendiente es capaz de hacer y lo que se construye con la ayuda del tutor; el éxito de esta regulación se da en la medida en que el estudiante tiene el control de la situación (Vygotsky, 1978). La forma como se aborda este estudio, está relacionado con el trabajo colaborativo de los aprendientes, en el que, por ejemplo, para aclarar una estructura gramatical se suscita una participación dialógica en la que el tutor orienta a los participantes para que sean ellos quienes descubran el error; él recurre a explicaciones, a claves a situaciones que puedan conducir al estudiante a reconocer el error y a corregirlo.

Durante la sesión de tutoría, tanto el estudiante como profesor/tutor deben crear un ambiente de ayuda en el proceso de enseñanza. Las reflexiones presentadas en las sesiones esperan promover el desarrollo metacognitivo y la habilidad para tomar decisiones acerca de su aprendizaje y construir un proceso de retroalimentación enriquecedor alrededor de la sesión (Mynard, 2013). El compromiso por parte del estudiante implica: toma de decisión, manejo del tiempo, esfuerzos de carácter intelectual (desaprender, aprender para aprender a aprender (Holec1981).

2.3.1.4 Solicitud de acompañamiento

La solicitud de acompañamiento es el acto negociado y conciliado entre el maestro y el estudiante. Por medio de una interacción dialógica, este proceso compromete a los dos para que así se pueda lograr la meta de aprendizaje del estudiante, Se trata de ayudarle a descubrir como él/ella puede llenar el vacío a la vez que se da a conocer su proceso de autorregulación. En este paso (Vygotsky, 1978) tiene en cuenta el proceso de interlenguaje por el cual el estudiante pasa; se consideran las fases de regresión y de progreso dependiendo de la situación en la que el sujeto se contextualice.

El tema de la tutoría, puede estar relacionado como lo explica Sarangi, 2000 a *tipos de discurso*, los cuales determinan el tipo de actividades que se deben llevar a cabo. Tanto la actividad como la sesión de tutoría se superponen, ejemplo, las sesiones de tutoría o consejería (en Luidig & Mynard, 2012) se aprovechan para hacer un informe escrito, se utilizan también sesiones de audio y video en donde el ambiente de reflexión hace parte del mismo proceso.

2.3.1.5 Trazado de rutas de aprendizaje

Steward en Mynard hacen referencia a la ayuda o sugerencia que éste/esta puede brindarle al aprendiente para que él/ella pueda seguir su propia ruta de aprendizaje establece una relación adversa al rol tradicional, que es una relación de poder, su rol es el de sugerir y no el de dirigir; otros autores (Mozzon-McPherson, in Luidig & Minard, 2012) and Vismans, citado en Mynard) lo han denominado como una relación de iguales relación de consejeros entre estudiantes en una clase de escritura. En la tutoría se debe tener en cuenta:

- Crear consciencia del proceso de aprendizaje de un idioma
- Guiar a los estudiantes
- Ayudar a los estudiantes a identificar sus metas
- Sugerir materiales para ofrecer alternativas en vez de presentar actividades
- Sugerir materiales apropiados, en vez de ofrecer actividades
- Motivar ofreciendo ayuda y orientando a los estudiantes
- Ayudar a los alumnos para que se auto-evalúen y reflexionen
- Ayudar a descubrir cómo se es mejor aprendiente

- Escuchar atentamente a nuestros aprendientes
- Ayudar a los alumnos a hablar de sus problemas.

En la intervención con docentes participantes en el curso de capacitación, los anteriores principios se trabajaron bajo la premisa que en el trabajo colaborativo, no se avanza en la temática ni en la teoría sino que se afianzan los temas tratados.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: TEORÍA FUNDAMENTADA (INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS DE DATOS)

3.1 Enfoque metodológico

La investigación es de corte cualitativo. Para el análisis de datos se siguió la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 1990) que, desde los procedimientos, intenta una perspectiva integradora y holística para su aplicación al análisis de datos cualitativos, especialmente aquellos generados a partir de cuestionarios, de grupos focales y de transcripciones de audio y video. Al emplear la teoría fundamentada se trata de generar modelos explicativos de la conducta de los participantes que se encuentren apoyados en los datos recolectados. Con la teoría fundamentada se identificaron patrones y relaciones entre estos patrones. De los datos emergentes se utilizaron *notas de campo* para contextualizar el dato y *memorandos* que son el resultado de teorizar para sintetizar la interpretación de los hallazgos.

Los datos de las sesiones tutoriales fueron registrados en las grabaciones de video que se transcribieron, se codificaron manualmente primero y luego con el software Atlas ti. Esta herramienta permitió la elaboración de códigos abiertos o conceptuales y códigos emergentes. Con ambos códigos se establecieron relaciones en conceptos y citas incluidas, datos que permitieron hacer diagramas para visualizar una interpretación, integral -que a la manera de mapas semánticos- relacionan categorías y establecen jerarquías entre ellas (categorías centrales y derivadas) incluyendo niveles de análisis e interpretación. Estos esquemas funcionan a manera de hipótesis en la medida en que los hallazgos teóricos (teoría emergente) plantean su revisión y ajuste permanente (Véase documento de la Universidad de Antioquia (2003).

3.1.1 Etapas del proyecto

El anteproyecto inició en el año 2012 e inicialmente estaba encaminado a una propuesta de trabajo metodológico para el establecimiento de un centro de auto-acceso que facilitara los procesos de adquisición de LE. Con la revisión de la literatura el tema de indagación se movió hacia la interacción de los participantes.

Tabla 6. Fases del proceso investigativo

PRIMERA FASE		
Candidatura	-Propuesta doctoral aprobada -Publicación Nacional	Agosto de 2013.
Inicios	Consentimiento informado	Octubre de 2013
Recolección de datos	-Grabaciones de audio y video de interacción entre estudiantes y profesores. -Socialización en evento nacional.	Noviembre de 2013.
Recolección de datos	-Publicación Internacional -Socialización en evento internacional.	Junio de 2014
SEGUNDA FASE		
Recolección de datos con grupos focales	Taller de sensibilización	Junio-Julio de 2014
Recolección de datos de audio y video	Participan estudiantes y profesores	Julio- Diciembre de 2014
Recolección de datos y escritura de tesis	Socializaciones en el contexto	Febrero de 2015k

Fuente: Elaboración propia.

3.1.2 Sujetos del Estudio

3.1.2.1 Población y contexto

En este estudio participan docentes y estudiantes de una universidad Privada en Bogotá, inscritos a un programa de Humanidades e Idiomas de un Licenciatura en Educación Media, el cual a su vez hace parte de una Facultad de Ciencias. Hay inscritos 542 estudiantes y 32 profesores, 16 hacen parte del programa de inglés. Los estudiantes de este programa hacen parte de los estratos 3 y 4; son estudiantes trabajadores; hay tres ciclos y una única jornada, los estudiantes pueden adelantar sus materias.

3.1.2.2 Muestra poblacional

La muestra poblacional se escogió de manera aleatoria, en el primer momento participan 38 estudiantes y los 13 profesores del programa de inglés. En el segundo momento participan 18 estudiantes de niveles básico, intermedio y avanzado fueron voluntarios, y 6 profesores. Participan dos asistentes de lengua inglesa. Una vez se da el consentimiento informado y aprobación por parte de los sujetos que hacen parte de este estudi se incluyen seudónimos para favorecer la confidencionalidad de los datos.

Tabla 7. Muestra Participante (18 estudiantes)

ESTUDIANTES QUE PARTICIPAN EN ESTE ESTUDIO		**Número de tutorías**
TUTORIADOS	**Niveles**	**Tutorías grabadas y transcritas**
1 Karol	Intermediate II (B2)	2
2 Vicky	Intermediate II	3
3 Yenny	Intermediate II	3
4 Naty	Intermediate II	6
5 Taly	Basic III	6
6 Natalia	Basic III	6
7 John	Básico	5

8 Cami	Intermedio II	5
9 Ana	Intermediate II	3
10 Ximena	Intermediate II	3
11 Karen	Basico I	3
12) Angy	Basico 1	2
13) Stefania	Basico III	1
14 Amanda	Intermediate I	1
15 Jhon j.	Avanzado I	1
16 Mike	Advanced I	1
17 Laura	Advanced I	
18 Franchesca	Advanced I	2

Tabla 8. Tutores Participantes (6 profesoras y 2 asistentes)

TUTORES PARTICIPANTES		**Número de tutorías**
TUTORES	**Niveles**	**40 muestras**
1 Aida	Tutora	21
2 María	Tutora	7
3 Sandy/Marina	Tutora	3
4 Leisy	Tutora	3
5 Yanis	Tutora	2
6 Claudia	Tutora	1
7 Nelly (Asistente)	Asistente	1
8 Angy (Asistente)	Asistente	2

3.2 Instrumentos

Para esta investigación se utilizaron tres instrumentos: cuestionarios, grabaciones de audio y video y grupos focales. El manejo de los datos siguió las fases de diagnóstico, intervención y análisis siguiendo la pregunta rectora:

> *¿Cómo podría un enfoque dialógico promover la autorregulación para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la lengua inglesa*?

La Tabla 7 ilustra los procesos y procedimientos que se siguieron para dar respuesta a la preguntas de investigación y para cumplir con los objetivos. Siendo el objetivo general: *Explorar mediante la tutoría dialógica cómo se suscitan procesos autorreguladores y autónomos en el aprendizaje de lenguas extranjeras entre profesores de lenguas en formación y sus formadores*.

La tabla Ilustra la metodología, los objetivos, los instrumentos utilizados, los cuestionarios, grabaciones de audio y video y grupos focales. Cada uno de ellos responde a los interrogantes que encabezan la tabla.

Tabla 9. Desarrollo de los objetivos de investigación

¿Para qué?	¿Qué?	¿Quiénes?	¿Cómo?	¿Cuánto tiempo?	¿Dónde?
Objetivo 1: Determinar los procesos autorreguladores y autónomos de los participantes en el aprendizaje de una lengua extranjera a través de una tutoría dialógica. Cuestionario y mostrar la relaciones uno a uno	¿Cuáles son los niveles de autonomía, autorregulación y tutoría que tenían los estudiantes? ¿Qué tanto promueven los	13 docentes y 38 estudiantes. Muestra intencional en reunión con docentes. Participan 38 estudiantes, de inglés básico, intermedio y avanzado. 13	Se aplicaron dos cuestionarios, uno para profesores y otro para estudiantes de preguntas abiertas para conocer los tres constructos ejes del estudio: autonomía, autorregulación y dialogicidad. También sirvieron para dar evidencia del problema e identificar los aspectos en los que hay que trabajar	Aplicadas en noviembre de 2013.	En las aulas con permiso del docente titular y con autorización de las directivas de la Facultad.

	profesores la autonomía, la autorregulación y la tutoría?	docentes participan.			
Objetivo 2: (Intervención): Posibilitar que estudiantes, y docentes, mediante tutorías dialógicas, establezcan metas, autoevaluación, autorresponsabilidad y búsqueda de ayuda, para que tracen rutas de aprendizaje.	Invitación a los profesores a ser partícipes del proyecto de la tutoría dialógica. Se invita a los estudiantes a tomar las encuestas.	Participaron 6 profesores y 18 estudiantes. Se invita igualmente a las dos asistentes en LE a participar.	Con los maestros la intervención se realizó en dos momentos: Mediante participación reuniones de área, y en un encuentro inter-semestral (grupos focales) para darles a conocer los resultados preliminares. Estos fueron presentados en una conferencia especializada en Tailandia	Un año	En las instalaciones de la universidad.
Objetivo 3: (Hallazgos y análisis de datos): Evaluar las características de las tutorías realizadas y la dialogicidad entre estudiantes y profesores y su relación con los niveles de autonomía y autorregulación para desarrollar procesos cognitivos y metacognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera.	Se destacaron análisis preliminares	Participaron 6 profesores y 18 estudiantes, además de dos asistentes hablantes nativas del inglés.	En la participación en tutorías grabadas en audio y video. Se transcriben 40 documentos primarios ingreso al atlas ti. Se comparte con los docentes hallazgos preliminares. Se comparten en eventos y publicaciones. Asiste en evento internacional la experta Sara Coterall. Se comparte con ella y otros expertos los primeros hallazgos, Hago ajustes. Se analizan ocho estudiantes y sus tutores (casos representativos) y los restantes	De 2013 a la fecha	-Bangkok, Tailandia -Congreso Universidad Santo Tomás, Bogotá. -Evento en Universidad de la Sabana

			se analizan por datos recurrentes y comunes. Los 36 códigos entre abiertos y emergentes se analizan por relaciones para formar parte de una unidad de análisis. Se analizan casos desde la teoría ilustrando con datos emergentes, se analiza por segmentos con la población participante los casos representativos y en el análisis por códigos se analizan las relaciones.		
Objetivo 4: (Aportes al conocimiento): Proponer los principios básicos que debe tener una ruta dialógica de aprendizaje autónomo en lengua extranjera.	Se recogen muestras representativas	Participan 8 docentes y dos asistentes nativos en lengua Inglesa.	Los aportes se sintetizan en Memorandos y son los insumos que orientarán los principios.		

Fuente: Elaboración propia

3.2.1 Análisis del cuestionario

El diagnóstico determinó los niveles de autonomía, autorregulación y dialogicidad en los estudiantes y los docentes. Para el primer objetivo a continuación se describen los resultados obtenidos en los tres constructos:

Los trece docentes participantes afirman que en cuanto a la promoción de autonomía, hay un *factor de irregularidad*; unas veces se promueve, otras no.

- Los profesores usualmente hacen que sus estudiantes descubran sus estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje.
- Usualmente establecen metas a corto, mediano y largo plazo.
- A veces involucran a los estudiantes en temas que a ellos les gustaría aprender.
- Usualmente proveen tareas que promueven aprendizaje independiente y lo hacen utilizando, guías de trabajo y planes de estudio.
- Algunas veces promueven el uso del inglés fuera de clase haciendo uso de las nuevas tecnologías.

Con relación al aspecto de autorregulación los maestros demuestran un conocimiento acerca de los diferentes tipos de aprendientes que tienen en clase, mencionan analizar las diferencias entre sus debilidades y fortalezas, haría falta un plan de acción sistematizado que facilite un conocimiento de las debilidades por parte de los estudiantes y así elaborar un refuerzo que le dé seguridad a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

- Provee orientación a los aprendientes haciendo uso de los recursos.
- Mencionan haber encontrado diferentes clases de estudiantes con características de bajo y alta riesgo cuando participan en clase.
- De igual forma encontraron estudiantes dependientes, independientes y desorientados.
- Mencionan que ellos asignan tareas independientes.
- Analizan tanto fortalezas como debilidades.

En cuanto a la tutoría, los profesores que ofrecen este espacio han encontrado que los estudiantes que asisten sienten un progreso en su intervención; también manifiestan sentirse más seguros. Mencionan que se hace necesario contar no solo con el espacio sino con los recursos para poder ofrecer calidad en su acompañamiento.

- La mitad de los profesores declara ofrecer tutorías.
- Los estudiantes que han asistido a sesiones de tutoría declaran haber mejorado su habilidad de hablar la LE.

- Los profesores mencionaron que los estudiantes que asistían a tutoría se sentían más seguros de sí mismos.
- Tanto profesores como estudiantes afirman requerir de un espacio y un tiempo para llevar a cabo las tutorías.

Respecto a la autonomía se identifica un alto grado de dependencia (71%) por parte de los estudiantes con relación a los temas que ellos consideran deben ser explicados por sus profesores; sin embargo vale la pena anotar el interés que tienen por tener una ayuda de carácter individual, manifiestan también que en la clase no todo se puede desarrollar y que algunos estudiantes deben tomar la iniciativa para empezar a trabajar individualmente. Los estudiantes manifiestan que los maestros deben reconocer que no todos van al mismo ritmo. El uso de la tecnología debe ser orientada pues se presentan muchas páginas web.

En el marco del primer objetivo de la muestra de 38 estudiantes afirman que:

En Autonomía

- Los estudiantes comparten opiniones acerca de los temas de clase: 45%
- Los estudiantes declaran usar inglés fuera de clase: 54%
- Los estudiantes piden explicación a sus profesores sobre los temas vistos en clase: 71%

¿Qué es lo que más te ha gustado de la clase? Respuestas en su orden

- El compromiso del profesor
- Aprender por mí mismo y compartir esa experiencia
- Las actividades desarrolladas con mis profesor
- La retroalimentación dada por el profesor y mis compañeros
- Lograr mi progreso
- Desarrollar la clase por unidades
- Usar el idioma

- Usar la interdisciplinariedad
- Repasar los temas
- Ser consciente de mis limitaciones
- Usar libros y gramáticas
- Desarrollar un proyecto pedagógico
- Asistir al club de Inglés

¿Qué es lo que menos te ha gustado de la clase?

- Algunos estudiantes no muestran progreso
- No tener ayuda individual
- No repasar los temas
- La clase tiende a ser aburridora
- Ser consciente que no todo se puede desarrollar en clase
- No gustar de la metodología del maestro
- Falta de determinación y de autonomía por parte de los estudiantes
- Asumir que todos los estudiantes vamos al mismo ritmo
- No trabajar en las debilidades
- Demasiado uso de páginas web
- No considerar el progreso y ritmo de cada uno
- No practicar lo que se ha aprendido
- La actitud de algunos maestros

Los estudiantes declaran conocer estrategias de aprendizaje autodirigido cuando mencionan que ellos hacen ejercicios por su cuenta y que desarrollan estrategias propias que les permite autoevaluarse.

En Autorregulación

- Usan ejercicios de internet
- Chatean con extranjeros
- Hacen repetición de palabras mal pronunciadas
- Hacen retroalimentación
- Corrigen quizes y parciales
- Suministran ejercicios extras

Los estudiantes mencionan que la tutoría cobra importancia en la medida en que esta sea impartida en un espacio y sitio apropiado, la tutoría es positiva pues le brinda al estudiante confort.

En Tutoría

Cómo se siente asistiendo a las tutorías N=38 estudiantes/ 4 no responden

- Sienten que mejoran (11)
- Se sienten mejor (14)
- No hay un apropiado espacio para la tutoría (3)
- No necesitan de ella (2)
- Piensan que docente es amable (1)
- Asisto antes a un examen (1)
- Me da confianza y me siento menos temeroso (1)
- Aclara dudas (1)

Como comentario general se puede afirmar que en los testimonios presentados por profesores y estudiantes se evidencian diferencias de opinión en los que se muestra la existencia de heteronomía y de un currículo que no consulta sus necesidades.

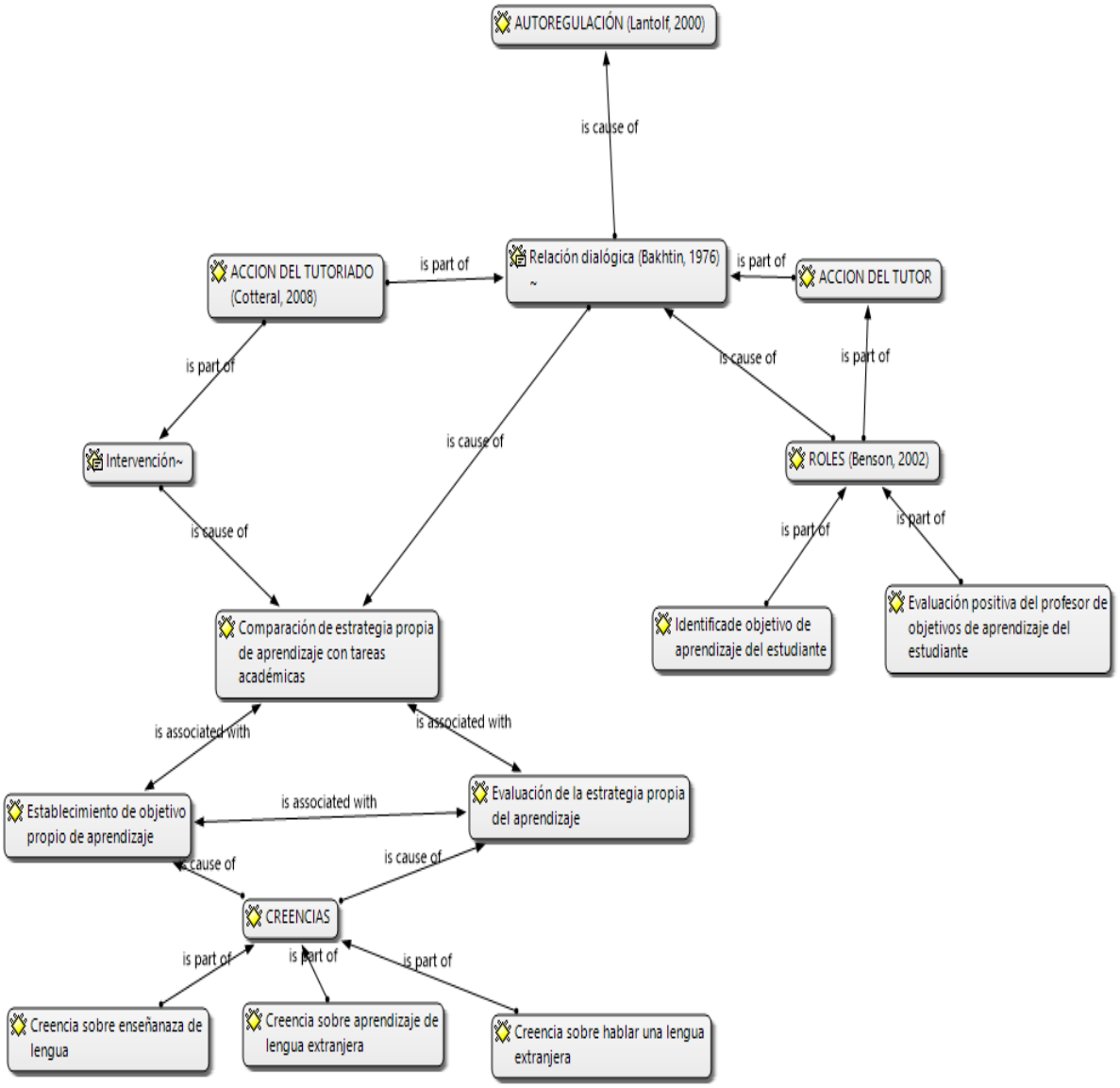
3.2.2 Tutorías dialogizadas - datos preliminares

El segundo objetivo se refiere a posibilitar para los estudiantes, mediante tutorías dialógicas con los profesores, el establecimiento de metas, de la autoevaluación, de autorregulación y de búsqueda de asesoría, para que juntos tracen rutas autónomas de aprendizaje. Se invitó al cuerpo docente a seguir en el proyecto y se socializan los resultados preliminares en reuniones área. Participan voluntariamente ocho docentes. De igual manera participan 18 estudiantes en las tutorías, objeto de investigación (ver en las Tablas 7 y 8 los sujetos participantes, tutores y tutoriados).

Los datos preliminares (Mapa de relación dialógica preliminar, Mapa 1) son analizados y divulgados ante la comunidad internacional, en estos datos se analizan los aspectos de autorregulación, autonomía y dialogiciadad representados en las acciones del tutor y del tutoriado (Zorro, 2014).

Estos datos dieron cuenta de la manera como el estudiante se autorregula, los códigos abiertos o conceptuales considerados para este análisis, (*autorregulación, acción del tutoriado, acción del tutor, roles y creencias*) se relacionaron con códigos emergentes (*identificación de objetivo propio de aprendizaje*, *evaluación positiva del profesor frente a los objetivos*; *comparación de estratégica propia de aprendizaje*; *establecimiento de objetivo propio de aprendizaje* etc,) representados en letra minúscula. Estas acciones que el tutoriado realiza evidencian el nivel de un estudiante que para su nivel (Básico I: A1-A2, según marco común europeo) está por encima, pues el estudiante evidencia un nivel B2. A continuación se muestra cómo se autorregula Cami en su proceso de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés.

Mapa 1. Relación dialógica preliminar



- Muestra Preliminar (Muestra 11 del Atlas ti)

En el presente análisis, Cami discute con el profesor tutora (Aida) la importancia de la gramática, la cual se evidencia representada en lo que ésta significa para él.

A continuación se traduce esta muestra:

Cami: *Bueno en mi opinión supongo que es como escribir un ensayo, no sé cómo decir la idea principal como la temática y esta podría de la meta a largo plazo, se podría manejar de esa manera y la meta a corto plazo podría ser el orden en la oración gramatical, de cómo esta debería escribirse, es así cómo me gustaría, ¿por qué? Porque si usted planea metas a largo y corto plazo, quizás se pueda crear de alguna manera la estructura entre esas metas y se recrearían según sea el interés; la escritura de un ensayo o el aprendizaje de la gramática y de esta manera el orden sería primero o segundo. Se produciría*n*… se encontrarían muchas cosas; quiero decir, por ejemplo mi meta a largo plazo es tratar de comprender los presentes perfectos.*

1. **Cami**: Well. In my opinion I guess is quite similar to writing an essay.
2. You have to take-I don't know how can you say that- the topic sentence could be the big
3. you can.take…I guess… we can handle it in that way, and the small goal may be the order how we write, but I really liked it. ¿why?
4. Because if you have a big goal and small goal so
5. So, that we can create a way in order to create a structure between that small goal and big goal that you are creating like a structure
6. So, I think is quite nice because that first point
7. Would be the small goal and the second point would be the big goal,
8. we can 8.produce… we can find too many things. I mean for example my biggest goal is
9. to try to understand the present perfect tenses...

Aida*: Eso es gramática*

10. **Professor *1***: *That's grammar...*

Cami*: Si yo sé, tengo como una obsesión por la gramática*

11. *Cami: yeah, I know I have a kind of obsession for * grammar*

Aida*: Eso no está mal*

12. **Professor *1***: *that's not bad*

13. ***Cami****: because I believe that if you want to teach a language you have to know the*

***14**. grammar. I mean if you speak a language *doesn't mean you can explain it or teach it,*

***Cami**: Porque yo creo que si yo quiero enseñar gramática, uno tiene que saber la gramática, y es tan importante comprender todas las estructuras del lenguaje para explicarla, porque bueno yo puedo aprender las cosas que tengo que decir, por ejemplo, por ejemplo comprar café o por ejemplo si usted quiere enseñar, es importante que sepa la estructura y también las pueda usar dependiendo del tiempo gramatical.* Yo no tengo ningún inconveniente tratando de aprender el idioma haciendo uso de experiencias. La *experiencia es buena. Pero para mí es también importante la estructura que yo voy a enseñar. Tenemos que entender la estructura, tenemos que conocerla perfectamente.*

***15.** and it's so important to understand all the structures of language*

***16.** in order to explain it, because OK I could understand the things I have to say, for example*
***17**. to buy coffee or for example if you want to teach, that is important that you know*

***18**. the structure and also you can use those structures in these times is not always in that time.*

***19**. I don't have any issue trying to learn the language between the experiences, using*

***20**. the experience is good. But for me is also important the structure that*

***21**. I am going to teach, we have to understand the structure, we have to know it perfectly.*

22. **Aida**.*: I see you very enthusiastic working with classmates monitoring because*

***23**. you enjoy it.*

Aida: Te veo muy entusiasta trabajando con tus compañeros, monitoreándolos ya que esto te agrada.

***24.** Cami:....*

Esta muestra sugiere un nivel de autonomía denominado *Intervención* (líneas 4, 5,6 y 6), esto se construye dialógicamente al observar cómo el aprendiente reporta la acción en el diálogo durante la tutoría. A continuación se agrupa un análisis inductivo/deductivo en el que se integran en primer lugar los códigos emergentes, obtenidos por el atals ti. En las siguientes columnas se analizan procesos autónomos y autorreguladores.

MEMORANDO 1: Modificación de metas de aprendizaje

Nota de campo, marzo 14 de 2014.

Cami (es un seudónimo), él es un estudiante de nivel básico I, tiene 18 años, viajó a Inglaterra después de terminar su bachillerato. Luego decidió ser parte de un programa de Licenciatura en la enseñanza del inglés como lengua Extranjera. Su profesor le ha motivado para que sea el monitor en la clase de inglés. Esto explica su autodeterminación de modificar y adaptar sus metas.

Códigos emergentes del Atlas ti (muestra 11). Tomado del mapa preliminar.	**Autorregulación / Autonomía**	**Dialogicidad**
-Comparar la estrategia propia de aprendizaje con tareas académicas. -Usar y evaluar la estrategia propia de aprendizaje. -Identificar el objetivo del estudiante. -Evaluar al estudiante -Creencia sobre enseñanza de lengua. -Creencia sobre eneseñanza de la lengua. - Creencia sobre aprendizaje de lengua.	**Nivel de autorregulación.** *"Bueno en mi opinión supongo que es como escribir un ensayo, no sé cómo decir la idea principal como la temática y esta podría ser la meta a largo plazo, se podría manejar de esa manera y la meta a corto plazo podría ser el* ***orden en la oración gramatical****, de cómo esta debería escribirse, es así cómo me gustaría, por qué? Porque si usted planea metas a largo y corto plazo, quizás se pueda crear de alguna manera la estructura entre esas metas y se recrearían según sea el interés;* ***la escritura de un ensayo*** *o el aprendizaje de la gramática y de esta manera el orden sería primero o segundo. Se producirían….se encontrarían muchas cosas; quiero decir, por ejemplo mi meta a largo plazo es tratar de comprender los presentes perfectos E.* **HALLAZGO** En este monólogo, Cami utiliza estrategias propias de aprendizaje autorregulado modificando sus metas a corto y largo plazo, ligado a la clasificación de Nunan	**Nivel de dialogicidad** Lo dialógico se construye al observar cómo el aprendiente reporta la acción en el diálogo durante la tutoría. Básicamente lo hace al comparar su estrategia propia de aprendizaje (ej. Ir de lo particular a lo global) con la tarea académica (escribir ensayos). **HALLAZGO** Su diálogo es de carácter monológico en toda la sesión, su voz representa la voz del maestro que es Cami (Voloshinov/Bajtin,1976)

	(1997), en Mynard (2013) Cami demuestra ser consciente del aprendizaje de esta lengua modificar las metas en las habilidades de gramática y escritura. **Nivel de autonomía**: Esta muestra suscita un nivel de autonomía de INTERVENCIÓN (Nunan, 1997). "Los estudiantes modifican y adaptan los objetivos y contenidos del programa". El participante enfatiza sus creencias en su rol como estudiante y como futuro docente de lenguas. En la intervención Cami modifica sus objetivos de gramática y de escritura. Menciona como docente, el dominio de la gramática debe prevalecer.	Cuando interactúa al final de la sesión su tutor lo hace para validar la importancia de la Gramática. Es de notarse que la relación entre el tutor y el tutoriado es de iguales cuando Aida asiente y dice: "*eso es gramática, eso no esta mal*"

3.2.3 Grupos Focales: Plan de intervención

Una vez presentado el proyecto en su etapa previa, se acuerda un seminario de sensibilización en el que se invitan a los docentes a formar parte, esto para dar a conocer resultados preliminares e involucrarlos en capacitación o entrenamiento, de manera más participativa en las tutorías dialogizadas. A continuación se describe el seminario-taller de sensibilización. Tres docentes (Aida, Marina, Leisy y Marina), lid

Tabla 10. Seminario de capacitación para docentes del programa de licenciatura

Seminario de tutoría dialogizada con profesores y estudiantes de la universidad Julio 17 al 21 de 2014.		
TUTORIA DIALOGICA Muestra y discusión preliminares (Bajo un enfoque sociocultural).	Aprendizaje autónomo y la auto regulación en la lengua inglesa	Constructos teóricos y tareas del seminario

Intervención por parte de algunos profesores		
Constructos teóricos Resultados preliminares estado actual de la tutoría (Presentados por Imelda). Análisis y muestra de tres sesiones de tutoría (Taller)	Muestra de modelos de tutoría. (Gardner,1996; modelo module pack) Taller. María Eugenia intervención con estudiantes	Taller Uso del module Pack,(ver anexo 1) Muestra de un modelo de intervención. (Ver anexo 2)
Estilos de aprendizaje (Deisy Baracaldo). Taller	Muestra de un modelo	Discusión y aplicación
Muestra de tutorías virtuales haciendo uso de skpe. (Taller)	Simulación (primeras sesiones)	Simulación
Lecturas en PDF	Muestras de modelo sociocultural y la autorregulación en diferentes habilidades. Reading, writing, speaking, listening, etc.	Ejemplo de muestras y análisis de las mismas (buscar en atlas ti)
Fichas de aprendizaje Internet workshop: Blended learning	Aplicación de fichas de aprender a aprender. Taller fichas cognitivas y metacognitivas	Muestra de fichas de autoconciencia, estilos y estrategias de aprender, fichas cognitivas: de trabajo.....
Modelo recreado a partir de la simulación… recreamos todos unos modelos.	Modelos de tutorías, discusión. Propuesta de diseños de tutorías por parte de los maestros	Module Pack, lectura bajada de la web...
Muestra de un modelo de tutoría de la universidad libre	Grupos Focales	Pregunta: ¿Qué tan viable es el proyecto tutoría dialogizada bajo un

		enfoque autónomo en un programa de licenciatura?

Fuente: Elaboración propia

En la universidad, objeto de estudio, se socializan los resultados preliminares de las tutorías, en talleres de sensibilización, en junio de 2014. Luego en eventos locales, nacionales. Se comparten los resultados y publicación internacional sobre datos preliminares de este estudio en Bangkok, Tailandia.

Tabla 11. Temáticas del Seminario de capacitación a docentes del programa de licenciatura

Desarrollo y temáticas			
Ejes problémicos	**Temáticas y recursos para el desarrollo**	**Productos visibles de los aprendientes**	**Criterios de evaluación**
¿Cómo puede un enfoque dialógico promover la auto regulación para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera?	1. Se enunciarán las temáticas que se abordarán para el desarrollo del eje. 2. Las lecturas, sitios web u otros recursos útiles para el desarrollo del eje -Aprendizaje autónomo en lengua extranjera. -Un enfoque dialógico y el rol de la tutoría en inglés (Virtual y presencial) -La autorregulación bajo un análisis sociocultural para establecer una ruta de aprendizaje basado en aprendizaje autónomo	Se enunciarán los productos tangibles que los aprendientes efectivamente estarán presentando durante y al final del mini-ciclo. Tutorías grabadas (previas) virtuales y presenciales Fichas de aprender a aprender que marquen una ruta de aprendizaje (ver modelos, anexos) Tutorías grabadas (después de la implementación) Modelo de tutoría resultado de las sesiones dialogizadas con los maestros.	Identificar el estado actual de la tutoría Las grabaciones mostraran la realidad actual de la tutoría Aplicación e implementación de fichas de aprender a prender

	a través de tutorías dialogizadas.		

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas del grupo focal profesores y auxiliares de investigación, transcritas abajo, indican que se hace necesario destinar recursos de tiempo, de instalaciones y de recursos para que se implemente la innovación. Igualmente se insiste en lograr un acuerdo entre el cuerpo docente para propender por un enfoque autónomo.

> ¿Qué tan viable es el proyecto tutoría dialogizada bajo un enfoque autónomo en un programa de licenciatura? (Pregunta Aida).
>
> •Docente Ginis (Profesora invitada). *Considero que es un proyecto interesante que podría traer* un impacto *real en la manera en la que los estudiantes conciben su proceso de aprendizaje y toman acción frente a éste, lo que se vería reflejado en su competencia lingüística. Viabilidad de la implementación de la propuesta en el departamento. Pienso que es viable, siempre y cuando se cuente con el* espacio y los recursos *tecnológicos, bibliográficos y humanos necesarios. Sería importante lograr, involucrar a todos los docentes para que de esta manera el proyecto se haga extensivo a la totalidad de estudiantes.*
>
> *¿Cómo se beneficiarían los estudiantes?* (Pregunta María). *Los estudiantes se beneficiarían enormemente ya que promovería procesos de metacognición y autonomía tan necesarios en la sociedad actual del conocimiento y esto tendría un* impacto en la forma en la que aprenden, la forma en la que asumirían su futura práctica doc*ente y su competencia lingüística.*
>
> • Docente Sandy (Profesora participante). *Creo que hay una necesidad por un centro de auto acceso y la implementación de este proyecto es viable en la universidad si las directivas y los administrativos prestan el apoyo necesario. Entiendo que por ejemplo en la biblioteca hay* recursos *(en especial libros) que fueron adquiridos ya hace unos varios años, pero aún siguen guardados en cajas. Tanto los recursos como los espacios deben estar al servicio de profesores y estudiantes y no al servicio de quienes se encargan de ellos. Considero que los laboratorios no están siendo utilizados de manera eficiente y definitivamente los equipos y materiales que se encuentran dentro de ellos deben ser revisados y adecuados para que funcionen de manera efectiva.*
>
> • Docente Mireya. (Profesora invitada). *La propuesta es interesante en el sentido que pretende guiar al estudiante de manera sistemática para transformar sus esquemas de aprendizaje dependiente hacia una nueva conducta de aprendizaje independiente. La propuesta es viable*

en todo el sentido de la palabra, pero requiere del compromiso *del personal docente para poder articular los procesos. La puesta en marcha de la propuesta depende también de la* participación activa de la parte administrativa *en lo que tiene que ver con inversión para adecuar* los espacios *donde esta misma se desarrollará.*

•Docente Glaya. (Profesora invitada). Pienso que requiere mucha preparación por parte del profesor y un grado de compromiso para hacer posible los cambios en los estudiantes.

• Docente Mary. (Profesora invitada). El proyecto de investigación es interesante. Por el momento no le veo viabilidad en nuestro departamento a corto o mediano plazo. Pienso que no habría que limitar el proyecto al centro de auto acceso. Se debería presentar el proyecto por etapas involucrando tanto a estudiantes como profesores para tomar conciencia de la importancia de la autonomía en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

• Docente Mary (Participa de nuevo). Además, se deberán realizar talleres de "*aprender a aprender*" para los docentes donde se presenten y compartan estrategias y dinámicas que le permitan a cada maestro implementarlo y hacerlo parte de la formación integral de los estudiantes.

• Estudiante Sebas. (Hace parte del proyecto). *Considero que el proyecto es totalmente viable teniendo en cuenta que el estudiante del programa de licenciatura en humanidades tiene unas necesidades que se pueden notar claramente en las aulas de clase al ver el bajo nivel de lengua que varios llegan a tener; además, la implementación de este proyecto* generaría un cambio no solo a nivel de esta universidad, sino a un nivel académico más amplio ya que se propende por hacer un cambio de lo tradicional a lo moderno *siempre pensando en las cualidades que posee cada estudiante al momento de ver su modo de aprender.*

• Estudiante Juanes. (Hace parte del proyecto). *El proyecto de la tutoría dialogizada es importante siempre y cuando haya un verdadero* compromiso *por parte de las personas que intervienen, permitiendo que existan y se produzcan verdaderos cambios que ayuden al nivel de calidad del programa; en cuanto a los* centros de auto acceso *creo que sería el lugar más propicio para el desarrollo de la tutoría*.

• Estudiante Lori (Hace parte del proyecto). : *Considero que el presente proyecto es viable ya que tanto los estudiantes como los profesores necesitan acceder a unos* recursos *para poder desarrollar la lengua inglesa de una manera más eficiente y óptima. La autonomía y la autorregulación se desarrollarían más a fondo con este espacio.*

Los docentes del grupo focal insisten en la necesidad de compromiso de docentes y de estudiantes. También anotan la trascendencia que el desarrollo de una tutoría y el enfoque autónomo tienen para el ejercicio del futuro docente y de aporte a la pedagogía.

Tabla 12. Resultado grupos focales

CONSOLIDADO DE PROFESORES Y ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN LOS GRUPOS FOCALES				
Aida, pregunta: ¿Qué tan viable es el proyecto tutoría dialogizada bajo un enfoque autónomo en un programa de licenciatura?				
Participantes	**Relevancia**	**Necesidad**	**Viabilidad**	**Impacto**
Mary	Si, es interesante	Capacitación en talleres de aprender a aprender	A largo plazo	Otra forma de concebir el conocimiento (Autonomamente)
Ginis	Si, es de actualidad	Tomar una Acción frente al aprendizaje	Si, se cuenta con recursos humanos y materiales	Otra forma de concebir el conocimiento que tendría repercusión en las practicas futuras docentes
Marina (tutora)	Si, se dan las condiciones	De dar acceso y mejor uso a los recursos existentes (centro de autoacceso)	Si, con apoyo de directivas y administrativo	Si
Mireya	Si	Requiere de compromiso pro parte de los docentes	Si, totalmente. Requiere compromiso	Si, cambia esquemas de aprendizaje.
Glaya	No responde	Requiere mucho compromiso	No responde	Remotos cambios
Juanes	Si es importante	Crear el centro de autoacceso, sitio ideal para las tutorías	Si y requiere compromiso entre profesores y estudiantes	La tutoría dialogizada mejora la calidad del programa
Sebas	Si, rompe con la brecha tradicional e involucra al estudiante	Necesidades inciden en el aula	Totalmente viable	Se darían cambios en el nivel de proficiencia

Laura	Si	Maestros y estudiantes se involucren en el acceso de materiales	Si	Autonomía y autorregulación se ofrecen en este espacio

4. MANEJO DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados preliminares fueron divulgados y publicados ante comunidades locales, nacionales (2013) e internacionales (2014), lo cual permitió hacer ajustes.

4.1 Tutorías Dialogizadas

En esta fase del proyecto, se caracteriza la tutoría dialógica. 40 muestras fueron transcritas y analizadas mediante Atlas ti. Dada la extensión de las muestras, el mapa semántico de la relación dialógica (ver anexo 12) permite visualizar la densidad de los datos de los códigos. Se analizaron 7 códigos abiertos representados en mayúscula y 29 códigos emergentes (Ver anexo 12) en minúscula que hicieron parte de un análisis de carácter analítico.

Los siete códigos seleccionados se contrastaron con la literatura, esto hace parte de la unidad de análisis de dialogicidad que se observa de manera transversal en el mapa semántico de relación tutorial seis análisis de documentos primarios o muestras en las que los tutores y estudiantes interactúan para resolver una duda, dar consejo, conocer procesos de autorregulación. Se tuvo en cuenta la concurrencia y transformación de los tutoriados para que dialógicamente se den los cambios. En los casos de menor intervención se analizaron aspectos alusivos a establecimientos de metas, planes de acción y ruta de aprendizaje, donde se evidenciaron intereses, necesidades y cambios de actitud del quehacer pedagógico. El contraste teórico, la emergencia de los datos sirvieron de insumo para que la tesista estableciera cinco principios que hacen parte del eslabón de esta indagación.

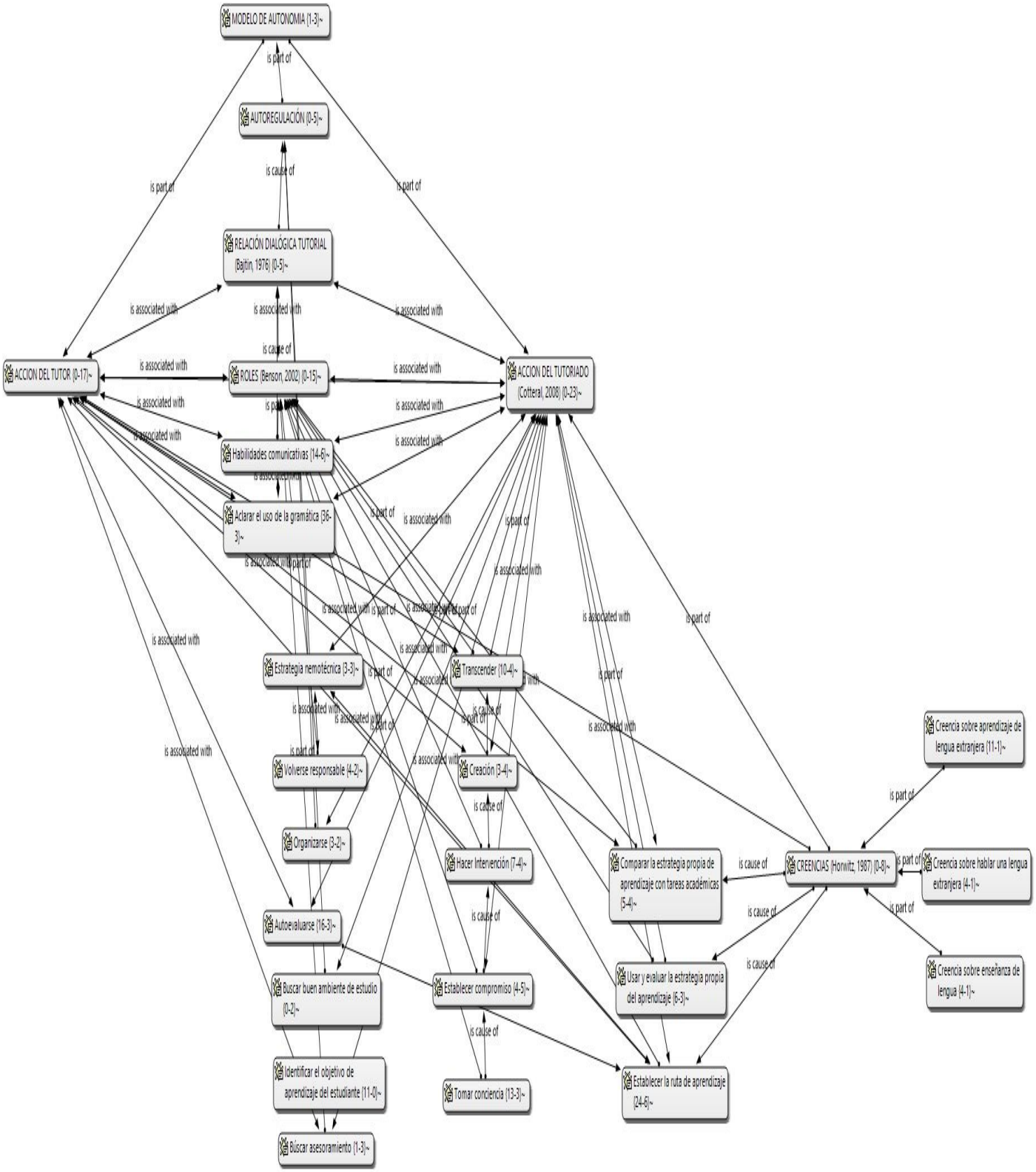
Se trabajó con cuarenta muestras para el tercer objetivo (ver tabla No….de tutores, tutoriados y notas de campo). En esta etapa se evaluaron las características de las tutorías llevadas a cabo en la intervención y la dialogicidad entre estudiantes y profesores y su relación con los niveles de autonomía y autorregulación para desarrollar procesos cognitivos y metacognitivos en el

aprendizaje de una LE. En este capítulo se analizó casos de cuatro/ocho estudiantes y las tutoras. Por ejemplo, una muestra preliminar evidencia como un estudiante *Cami*, manifiesta sus creencias sobre la adquisición de una lengua extranjera, y se propone una modificación de sus objetivos propios de aprendizaje.

Tabla 13. Lista de cuarenta muestras, tutoras y estudiantes con notas de campo

Doc P	LISTA DE TUTORAS Y ESTUDIANTES	NOTAS DE CAMPO
P 10	Aida (tutora) y, Karol;Yenny y, Vicky (intermedio I, B2)	uso del module pack y establecimiento de metas
P11	Aida (tutora), Cami (intermedio I, B2)	Modificación de metas de acuerdo a sus necesidades
P13	Aida (tutora), Talía y Naty (Intermedio I, B2)	Seguimiento del Module Pack
p14	Aida (tutora) = T1, Cami , Franchesca,Laura (Intermedio I, B2)	Escritura de un ensayo
P15	Aida (tutora) = T1, Cami (intermedio I, B2)	Autorregulación en pronunciación
P17	Aida (tutora); Talía, Naty (B2)	Evaluación del portafolio y modificación de metas
P18	Aida (tutora) Talía; Naty (Intermedio I, B2)	Uso de audio y video (La escucha como habilidad)
P22	Aida (tutora) y María (tutora)	Dialógo entre tutoras
P37	Aida (tutora, Cami (intermedio I, B2)	IMPORTANCIA DE HACER PARTE DEL GRUPO DE ESTUDIO
p38	Aida (tutora) Talía; Naty (Intermedio I, B2)	El uso de video para reforzar vocabulario en contexto
P39	Aida (tutora); Chris (Profesora del programa)	Entrevista a una profesora Chris, evidencia del problema
P40	Aida (tutora)Talía y Naty , Laura , Paola (Básico I)	Uso del portafolio a través del module pack (explicación)
P41	Aida (tutora), Ana y Ximena (Intermedio II, B2)	Hacer intervención a través de una Prueba oral
P42	Aida (tutora) Ximena (Intermedio II, B2)	hacer intervención/acompañamiento - Sesión de escritura -
P43	Aida (tutora), Ximena (Intermedio II, B2)	Búsqueda de asesoramiento (primer ensayo de prueba oral)
P44	Aida (tutora) y Ximena (estudiante) de B2	Búsqueda de asesoramiento (segundo ensayo de prueba oral)
p45	Aida (tutora) Anna María y Ximena (estudiantes) de B2	Acompañamiento en proceso de escritura, retroalimentación
P46	Aida (tutora), Talía y Naty (Intemedio I, B2)	Presentación protfolios y reporte de intervención (Trascendencia)
P47	Aida (tutora) , Franchesca (avanzado B2 y Yenny A2, Básico I)	Estrategias de aprendizaje, autoevaluación y uso de recursos
P49	Aida (tutora), Franchesca y Yenny	seguimineto de tutoría (Module Pack)
P48	Aida (tutora) Yenny, Karol (Intermedio II, B2)	Autoevaluación, exam
P12	Marina(Tutora) Jhon (avanzado I, B2)	Gramátia la forma causativa, acompañamiento
P16	Nelly (asistente de inglés), Mike (avanzado II, C1)	Escritura de un poema, un soneto
p20	Leisy (Tutora) Estefanía (Básico III)	Tema de gramática escogido por estudiante presente perfecto
P21	Angy (asistente de inglés) Martha (avanzdo I, B2)	Asistente, discusiónsobre un escrito, uso de lexico en contexto
p19	Angy (asistente) Ricardo (intermedio I, B2)	Uso de la gramática, tema propuesto por la tutora
p23	María y Jhon(Básico I)	Establecimiento de metas
p24	María y Natalia (Básico I)	Seguimiento en tutorias presenciales y virtuales
P25	Leisy (tutora) y un grupo de estudiantes	Uso del presente perfecto, retroalimentación de parcial
P26	Marina (tutora) (5 estudiantes de básico III, B1)	Proceso de retroalimentación, uso de convenciones en escritura
p27	Marina& Aida (tutoras) y un grupo de estudiantes (Básico III, B2)	Qué clase de aprendiente soy? Reflexión
P28	Yanis (tutora) y un grupo de estudiantes (Básico I)	Retroalimentación y uso gramatical del presente simple
p29	Yanis (tutora)y un grupo de estudiantes (Básico I)	Reflección acerca de certezas al tomar el parcial
p30	María (Tutora) Carolina (Básico I)	Establecimiento de ruta de aprendizaje (metas y siguimiento en talleres)
p31	Maria (Tutora), un grupo de estudiantes de nivel Básico I	Estrategias de aprendizaje que van de lo sencillo a lo más complejo
p32	María (tutora) grupo de estudiantes de básico I	Uso de formato inicial para establecer metas a corto plazo
p33	María (tutora) y un grupo de estudiantes de Básico I	Estrategias de aprendizaje(muestras por parte del tutor y del tutoriado)
p34	Claudia (tutora) un estudiante de básico I	Establecer tema de tutoría y aclaración del presente simple
P35	María (tutora) (un estudiante de básico I)	proceso de reflexión después de la intervención
P37	Leisy (tutora) Amanda, (Básico III, B1)	Aclarar el uso de los condicionales

4.2 Mapa de la relación dialógica



Los códigos en letra mayúscula (*MODELO DE AUTONOMIA, AUTORREGULACIÓN, RELACIÓN DIALÓGICA, ROLES, ACCIÓN DEL TUTOR, DEL TUTORIADO Y CREENCIAS*) representan las categorías escogidas para establecer relaciones con los códigos emergentes, los cuales hacen parte del marco teórico. Los códigos emergentes están representados en letra minúscula en su totalidad hay 36 códigos. Por otra parte, la densidad de los datos, que aparece en paréntesis, muestra las relaciones entre los códigos seleccionados y los emergentes. En la interpretación macro de este mapa se determinan los roles y las acciones del tutor y del tutoriado resultado de una relación dialógica.

En la primera fila del mapa se muestran trece códigos entre *seleccionados* y *emergentes*, éstos representa la etapa *autorregulación*. En el segundo segmento se muestran cinco códigos emergentes que representan niveles de autonomía. El tercero muestra seis códigos, que hacen alusión a acciones y están relacionadas con las *creencias* de los estudiantes, todas convergen hacía la búsqueda de un *modelo de autonomía* representado en los roles que tanto el tutor como el tutoriado establecen en una relación dialógica.

Se halló, en la mayoría de las 40 muestras, que a medida que el tutoriado se involucra, asume un rol más independiente. En muestra prelimar, se concluye *que Cami se ubica en el nivel de intervención* Nunan (1997), *pues modifica sus metas según sus necesidades (ver líneas 4, 5, 6 y 7 arriba). Cami dialógicamente adapta sus creencias tanto de aprendizaje como de enseñanza y da evidencia de interés en su tutoría.* Nótese igualmente la densidad del dato de la autoevaluación (16-3).

Se halló también evidencia marcada de acompañamiento que ofrece el tutor al tutoriado en aspectos lingüísticos como la aclaración de la gramática (36-3). Acompañamiento que también tiene alta densidad en cuanto a habilidades comunicativas (14-6).

Además el mapa muestra los tres constructos (el de autorregulación, el de autonomía y dialogicidad; los memorandos explican la búsqueda hacia un modelo de autonomía) que son el eje de esta tesis, véase las muestras de la sección. A continuación se desglosan los códigos emergentes y los seleccionados para hacer una lectura más clara de los mismos en el mapa de relación dialógica.

4.2.1 Códigos emergentes y seleccionados con densidad en los datos

1. Autorregulación (0-5)

La interpretación se hace necesaria de dos maneras, en el mapa macro de relación dialógica tutorial y de manera ascendente se contemplan en forma gradual los códigos de:

- Asesoramiento (1-3)
- Identificación de objetivo de aprendizaje por parte del estudiante (11-0)
- Buscar ambiente de estudio (0-2)
- Autoevaluarse (16-3)
- Organización (3-2)
- Volverse responsable (4-2)
- Estrategia Nemotécnica (3-3)
- Aclarar el uso de la gramática (36-3)
- Habilidades comunicativas (14-6)
- Roles (0-15)
- Relación dialógica tutorial (0-9)

2. Modelo de Autonomía (0-3)

La autonomía se manifiesta en los niveles propuestos por Nunan (1997) sobre la toma de consciencia (3-3).

- Establecer compromiso (4-5)
- Hacer intervención (7-4)
- Creación (3-4)
- Trascendencia (10-4)

Es importante mencionar que en los datos emergentes se encontraron estos niveles, aquí los datos seleccionados y emergentes hacen parte de la tipología de aprendiente.

3) Acciones del tutoriado (0-23)

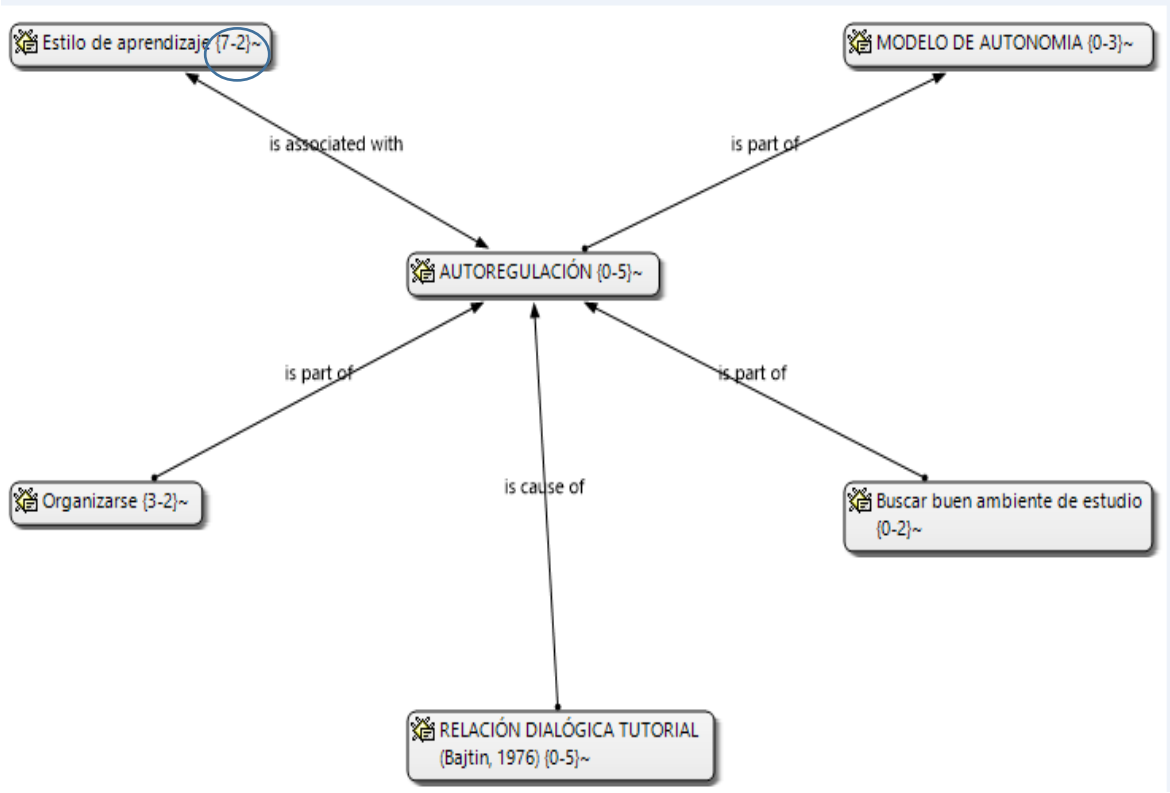
- Establecer una ruta de aprendizaje (24-5)
- Usar y evaluar una estrategia propia de aprendizaje (6-3)
- Comparar la estrategia propia de aprendizaje con tareas académicas (11-1)

4) Acciones del tutor (0-17)

5) Creencias (0-8)

- Creencia sobre la enseñanza de la lengua(4-1)
- Creencia sobre hablar una lengua extranjera (6-2)
- Creencia sobre aprendizaje de una lengua (11-1)

4.2.1.1 Datos con mayor densidad en autorregulación



Cinco códigos emergieron en autorregulación; ésta se suscita en búsqueda de un modelo de autonomía y según los datos se logra descubriendo *su estilo de aprendizaje*, creando un buen hábito de estudio u *organizándose*. La densidad de cada uno de estos códigos hacen referencia a las citas en la que el estudiante se autorregula, *busca asesoramiento* de su tutor o maestro, *solicitándole consejo* para revisar las estructuras gramaticales, en su rol de monitor en clase, este estudiante ve la importancia que ésta tiene como futuro maestro: *"a kind of advice* is what I *want to give, it would be so nice to check grammar form". (Quiero dar un consejo, sería bueno revisar la forma gramatical).*

En otra cita y en diálogo (Aida, Talía y Naty), la tutora Aida, manifiesta la importancia de la pronunciación, teniendo como base la comunicación:

> "*Well, the most important is that you can start working with communication, and then going to pronunciation, so this is not going to be too technical, not only to form sounds but from reading passages, you can identify problems when reading.*"

(Bien, lo importante es que trabaje la comunicación, luego la pronunciación; así no será de técnica -no solo para formar sonidos sino que desde pasajes de lectura pueda identificar problemas de lectura).

La tutora y las tutoriadas (Aida) también hablan de sus experiencias previas, al interactuar con sus tutoriadas, ella se vale de su experiencia que como docente tuvo en un proyecto de pronunciación, al respecto ella menciona

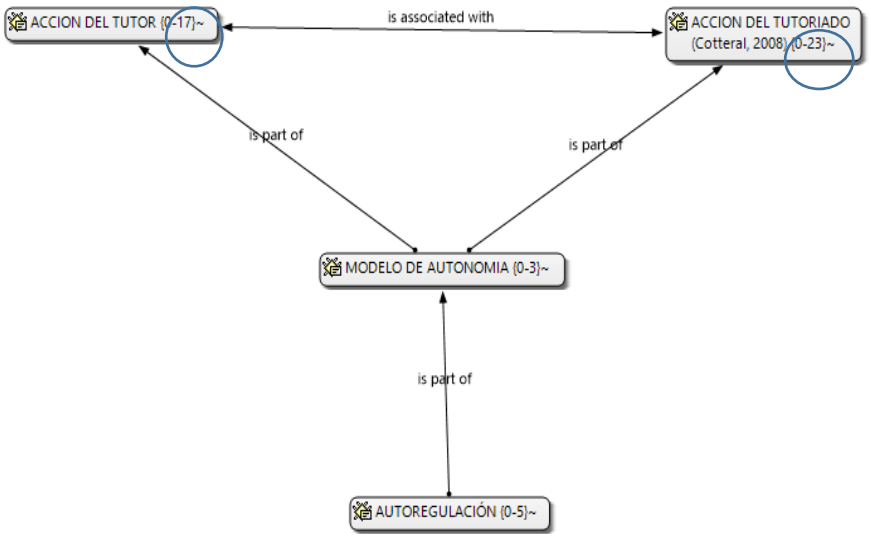
> "*The purpose was to make a phonetic transcription, so we chose Halloween as a project, so we searched for items. Our friend, the patient, started reading and I found out her pronunciation difficulties , we taped her in a tape recorder, she had a lot of problems, especially with sh /ch ; th/d/t. I searched for the most typical mistakes and I started the project.*"

El propósito era hacer una transcripción fonética, por tanto escogimos como Proyecto el Halloween y buscamos elementos. Nuestra amiga, la paciente, comenzó a leer y a encontrar dificultades de pronunciación. Grabamos e identificamos problemas con los sonidos *sh /ch ; th/d/t. Busqué los errores característicos y comencé el proyecto.*

4.2.1.2 Datos con mayor densidad en modelo de autonomía

Los códigos y sus relaciones de un modelo de autonomía marcan una mayor densidad en el dato de acción del tutoriado (0-23), seguido por el de acción del tutor con (0-17); es de tarse que (O-5) datos corresponden al código de autorregulación

En esta búsqueda (Nunan, 1977) hacia un modelo de autonomía se muestran unos niveles de compromiso y responsabilidad, de concienciación, compromiso, intervención, participación o trascendencia, que tienden a mostrar un grado de progreso representado en la manera como los estudiantes se *autoevalúan*



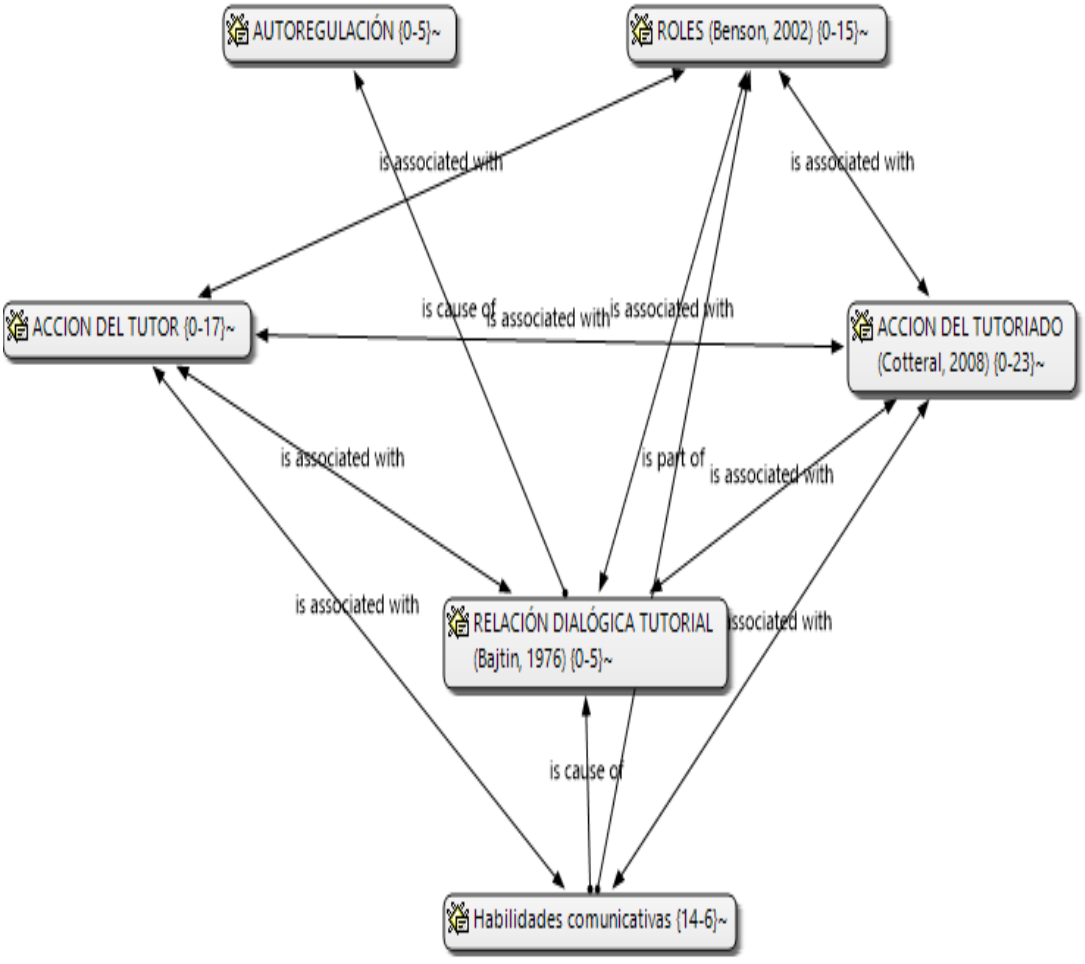
Un modelo hacia la autonomía implica en el acto comunicativo una relación entre el tutor y el tutoriado; el estudiante se autorregula cuando logra construir con su maestro una ruta que le oriente hacia el aprendizaje, en este caso el de una lengua extranjera. Hacia un modelo de autonomía, implica que el estudiante, con la ayuda de sus maestro y con apoyo del currículo, pueda jugar un papel más activo, para controlar los procesos de enseñanza aprendizaje, para así maximizar logros y metas propuestas (Gu, 2010)

4.2.1.3 Datos con mayor densidad la Relación Dialógica tutorial

Las habilidades comunicativas (14-6) aquí representadas dan cuenta de las relaciones establecidas entre los roles del tutor y del tutoriado. Hymes (1972) recalca en su teoría de competencia comunicativa que para que el lenguaje/lengua se dé, se suscitan múltiples

relaciones entre los medios lingüísticos y las relaciones sociales manifestadas dentro de una comunidad particular o dentro de un repertorio personal.

El maestro mediante el diálogo asume una fuente de creatividad social representada en su quehacer pedagógico, empodera al estudiante y juntos enriquecen la fuente del saber mediante la interacción (Bajtin, 1976). La acción del tutor, reconoce en su estudiante lo que él/ella es capaz de hacer y co-construye con el aprendiente lo que le hace falta para lograr la meta (Vygotzky, 1978); el maestro sirve de puente haciendo uso de artefactos que facilitan la mediación. La tutoría cumple así un papel preponderante, creando una fuente de enseñanza, de reflexión reflejadas en desarrollos metacognitivos, de toma decisión y de construcción en el proceso de retroalimentación (Mynard, 2013)



4.2.1.4 Datos con mayor densidad en cuanto a creencias sobre aprendizaje de un idioma

Alrededor de las creencias y en este mapa, se visualizan dos datos con mayor densidad, el de establecer *una ruta de aprendizaje* con (24-6), y el relacionado con la *acción del tutoriado*, código seleccionado (0-23) y el tutor (0-17). El siguiente código gira alrededor de las creencias que tienen los estudiantes sobre el *aprendizaje de una lengua extranjera* (11-1). Las citas tomadas del atlas ti, exponen las evidencias encontradas en las muestras. A continuación ejemplifican algunas citas para el establecimiento de ruta de aprendizaje.

1) Establecimiento de ruta de aprendizaje

NOTA DE CAMPO *(Muestra No.15, Cami y Aida, la tutora. 18 de marzo de 2014)*

La intervención de parte de Cami con su tutora Aida hace referencia al uso de materiales y recursos. El tema de pronunciación y el uso de un recurso en YouTube permiten a Cami seguir un tutorial para que su pronunciación se aproxime a la de un hablante nativo.

- *A: Good afternoon Cami, Sorry what's your last name?*
- *C: Rodríguez...*
- *A: You mentioned that for your module pack you are working with pronunciation, word meaning and word stress.*
- *C. Yes*
- *A: I don't know, Have you looked up other sources?*
- *C: Well, actually to get that information there are some videos from you tube, from native people. Who…*
- *A: Can we see them. (Teacher invites him to show his search), Well I'd like to know about the sources you used.*
- *C: Providing the link for word stress, how to sound like a native speaker (https://www.youtube.com/watch?v=1I-vqGntcw8)*

NOTA DE CAMPO: Muestra No. 24, María la tutora dialoga con Natalia (En esta muestra como en la anterior la tutora hace un seguimiento sobre las tutorías que con Natalia). Mayo de 2014

- *M: "Estamos con Natalia y queremos…realizar o contarles una experiencia acerca de las tutorías que se han llevado a cabo como apoyo a nuestra clase presencial, tutorías presenciales y tutorías virtuales. Nosotros empezamos con un plan de trabajo que se le sugirió, este cuadrito que tú llenabas semana a semana tenía unas metas de aprendizaje. ¿Tú recuerdas cuales fueran esas metas iniciales de aprendizaje que te planteaste?*
- *N: Mejorar mi vocabulario y conocer las estructuras gramaticales.*
- *M: O sea conocer las estructuras gramaticales para poderlas aplicar*

- *N: Si.*

NOTA DE CAMPO. En este documento primario No. 25, María, la tutora, dialoga con John (En esta muestra como en la anterior la tutora hace un seguimiento sobre las tutorías que se han estado llevando a cabo con John). Mayo de 2014

- *M: estamos con John, vamos a contarte nuestra experiencia de trabajo independiente que hemos realizado como propuesta de las tutorías que están apoyando el aprendizaje independiente del estudiante. Empezamos con unas tutorías presenciales, se llevó un formato que orientaba el trabajo del estudiante y hemos trabajado a nivel virtual, pero en tu caso solamente hemos tenido presenciales*

- *J: sí, presenciales.*

- *M: bueno, cuéntanos por favor ¿cuáles fueron esas metas iniciales de aprendizaje que te planteaste de trabajo independiente?*

- *J: eh, conocer un poquito más de vocabulario, eh, digamos a la hora de un listening, saber qué, que parte era lo que estaban diciendo, como entender esas partes, uhmmm; también digamos como formular mejor una pregunta con algunas bases gramaticales que nos pueda ayudar para hacerlas y así digamos he perdido pues no sé, o sea ya me siento un poquito más relajado con el idioma, o sea no siento tanto esa presión de que lo que dijera estuviera mal sino que hora como que ya como que algunas cosas fluyen, o sea ya no pienso tanto en español sino ya como que… diferencio eso, o sea ya sé cómo, o sea algunas partes del inglés ya las comprendo sin necesidad de pensarlo en español.*

NOTA DE CAMPO. La Profesora María hace seguimiento de tutoría con Carolina (documento primario 30), recuerda el uso del formato para seguir la ruta de aprendizaje y aconseja a los estudiantes el uso de podcasts y en ellos el uso de vocabulario para incrementar la escucha (15 de septiembre de 2014)

M: Bueno hoy es sep 15, estoy aquí con Caro Camp y con Sofi Flower y vamos a dar cuenta de los niveles de tutoría, de las dificultades que ustedes tengan. A nivel general se parte de sus prioridades, cierto? En el primer encuentro se les da a ustedes estrategias de cómo pueden abordar ese trabajo semanal y se empieza a desarrollarlo con base en esas dificultades. Al siguiente encuentro, la profesora o el tutor les trae a ustedes actividades de práctica de acuerdo a sus dificultades, pero ustedes también van haciendo el trabajo independiente y la idea es como tener encuentros semanales para ir avanzando en mis

dificultades y con las mejoras de mis dificultades, entonces el primer encuentro es un diagnóstico general, Caro cuáles son tus prioridades y tus dificultades.

Caro: pues principalmente el vocabulario, yo creo que es más que todo la falta de vocabulario, lo que me impide pues por ejemplo reconocer una lectura y ehmmm, por ejemplo como la primera evaluación

M: Si….

Caro: ..Que presentamos en los primeros días de clase, pues ahí no entendía muchas palabras pues entonces obviamente se me dificultaba responder, pues yo creo que más que gramática es como vocabulario y en el listening pues se me dificulta, pues en Estados Unidos hablan como rápido y entonces no cojo las palabras y hay veces las confundo y…y…y, pues eso es más que todo mis…

Nota de Campo. En la siguiente tutoría (documento primario 47 de estrategias de aprendizaje, autoevaluación y uso de recursos se llevó a cabo con una estudiante de nivel básico en inglés. **Participan la tutora Aida y las estudiantes Franchesca y Yeimy**. Ficha de Registro de vocabulario (vocabualry log)

Aida: Como con mis estudiantes de 5°. Yo les bajé las temporadas de "*Two and a half men*", quedaron fascinados, esos episodios son de media hora y por media hora cada minuto de diálogo representa una página. Entonces yo les mandé las treinta páginas de un episodio y ellos estaban fascinados viendo el script. Lo importante fue que ellos no le pusieron cuidado al movie pero si al script.

Entonces yo les dije: "esto (el movie) lo pueden bajar de google, aunque para la transcripción van a tener dificultades. No era muy fácil para ellos. Entonces yo les mandé la transcripción y les dije_: "de aquí pueden salir muchas ideas para la clase, lo que ustedes quieran, ejemplo: ¿qué es lo cultural?, ¿qué tan diferente sería en nuestro contexto?, ¿sería similar?, porque lo cultural es algo que estabamos trabajando en este proyecto y acá (Aida muestra una ficha de *aprender a aprender* alusiva a un registro de vocabulario) en el ejemplo que tu darías la palabra de tu interés y la ingresa a esta hoja de excel, en esta columna vamos a aprender a usar el IPA y tu buscas *International Phonetic Alphabet* y tú digitas la palabra. Resulta que eso tiene un traductor. Ahí aparece el cuadrito, eso es como aprendiendo a estudiar el alfabeto en Inglés, este es el standard. Entonces tú lo empiezas a mirar, también pones el mouse y vas pronunciando la palabra Entonces tú prometes que por cada cosa que leas, veas que interactúes, empiezas a enriquecer tu conocimiento en vocabulario

ingresando por medio de esta ficha que se llama: Vocabulary Log, el vocabulario que no conoces.

Yeimy: Pero suponiendo que sea mucho, toca llenar no más esta página o no?

Teacher: No, tú te vas a establecer una fecha de día a día de aprender cinco palabras diarias.

Yeimy: Entonces sería sacar bastantes hojas.

Aida: No

Franchesca: No, que tú misma elabores eso en Excel y en el mismo formato lo vas guardando, puede ser.

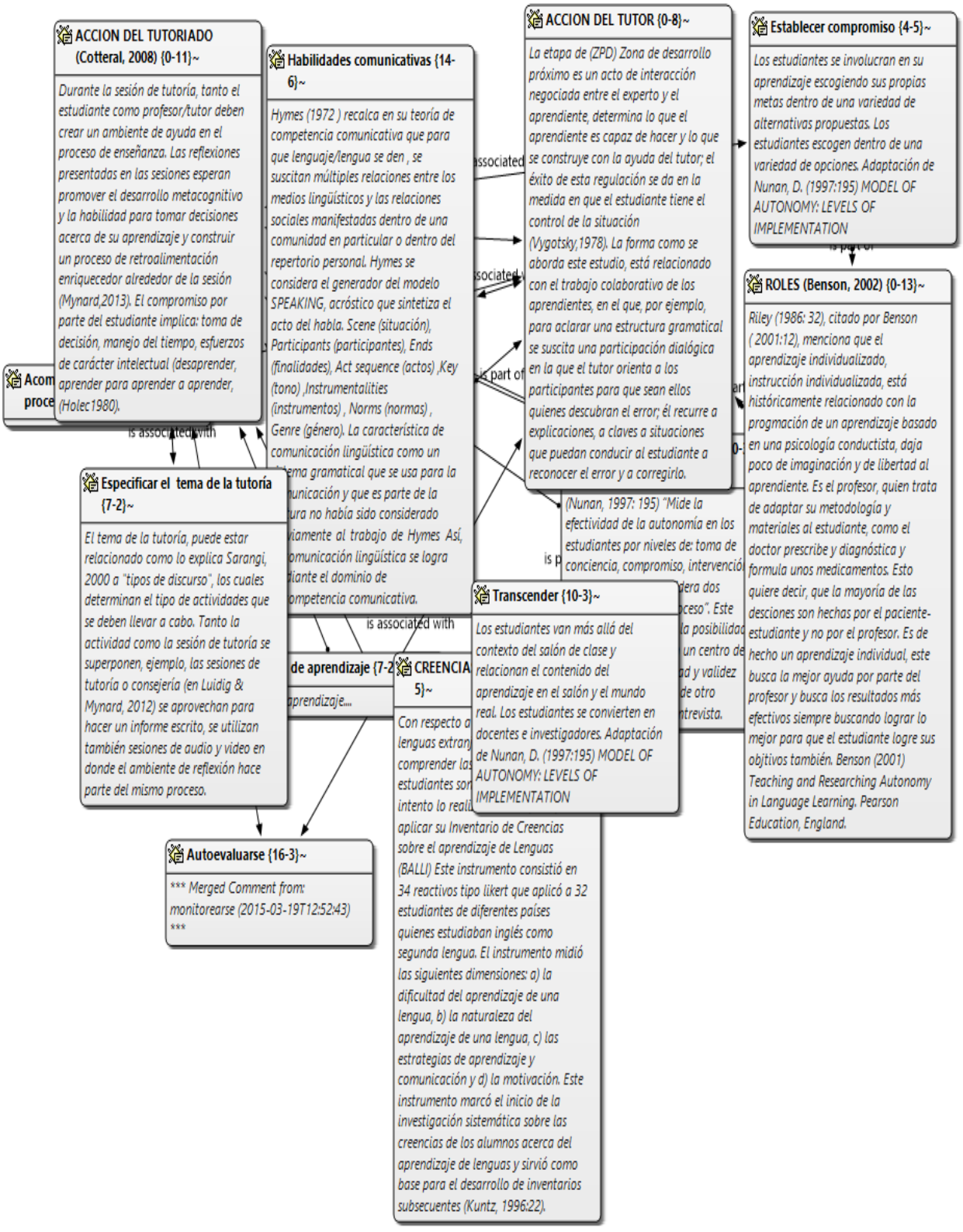
MEMORANDO 2

Los anteriores diálogos en tutoría hacen referencia a la ayuda o sugerencia que un tutor proporciona al tutoriado para que éste pueda trazar su propia ruta de aprendizaje. Se establece una relación diferente al rol tradicional, aquí se involucra al estudiante para que haga intervención, su maestro no le proporciona todo (Freire, 1970). Aquí el rol del profesor es el de sugerir y no el de dirigir. Autores como Mozzon-McPherson y Vismas, (in Luidig & Mynard, 2012) han denominado a esta interacción, una relación de iguales o relación de consejeros entre iguales. Se plantea lo cultural en donde se reconoce al otro en su contexto sociocultural (Vygotsky, 1978) para interpretar mediante una serie que gusta a los estudiantes de nuestro entorno. Se invita al estudiante a que interprete y opine frente a este aspecto

4.2.2 Relación entre códigos: Acciones del tutoriado y del tutor

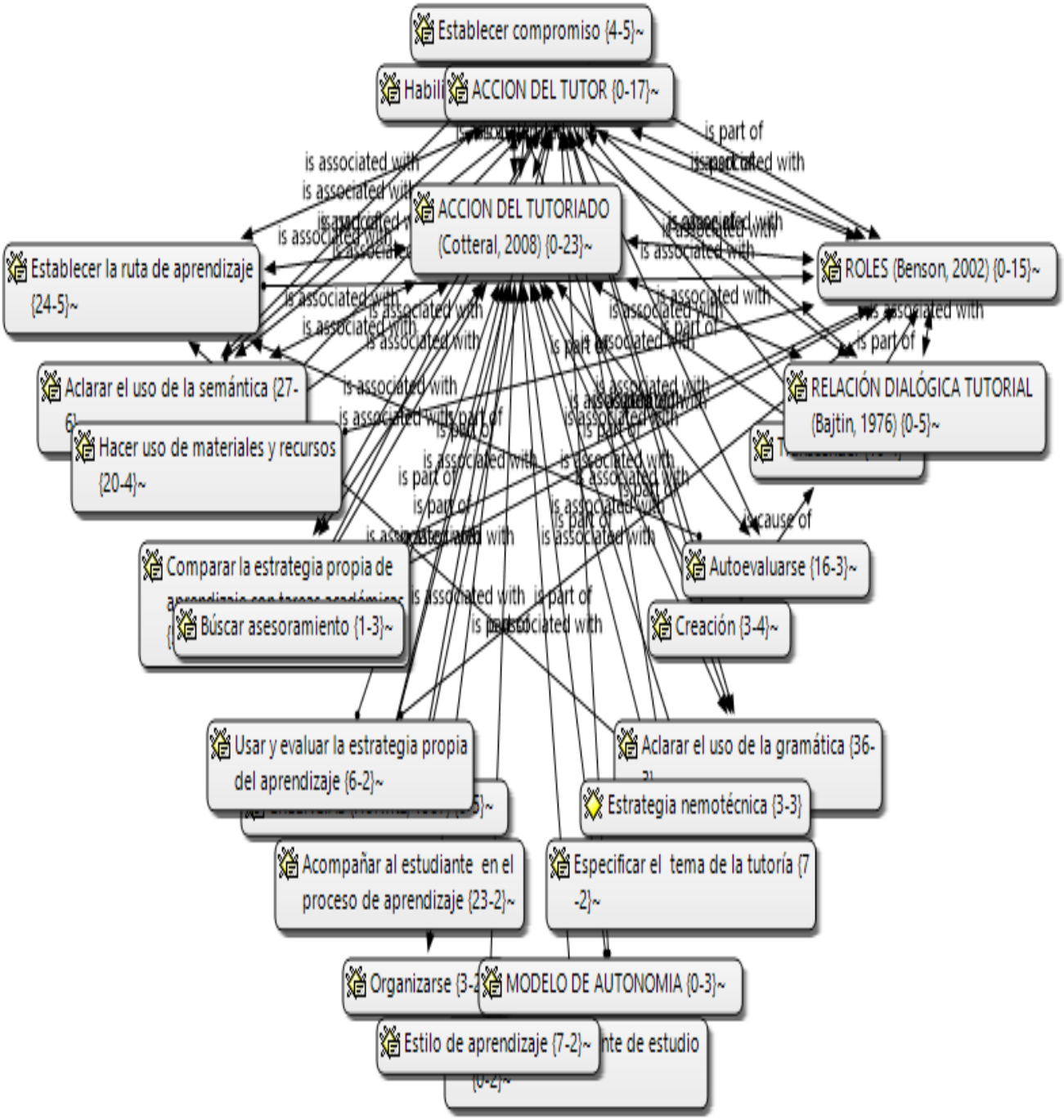
A continuación se muestra un análisis gráfico de la acción del tutoriado en donde la ayuda con el atlas ti se analiza la participación entre tutores y tutoriado; se muestra también la relación entre códigos seleccionados y códigos emergentes; se visualiza también la densidad de los datos, que hacen alusión a la codificación de las citas. En el primer gráfico se muestra de qué manera se integró.

Acciones del tutoriado y del Tutor (0-23)



El siguiente abanico hace referencia a las relaciones entre el tutor y el tutoriado, el despliegue del mismo muestra la densidad en los datos de autorregulación y autonomía.

Acciones del tutoriado y del tutor (0-23)



Durante la sesión de tutoría, tanto el estudiante como profesor/tutor deben crear un ambiente de ayuda en el proceso de enseñanza. Las reflexiones presentadas en las sesiones esperan promover el desarrollo *metacognitivo* y la habilidad para *tomar decisiones* sobre su aprendizaje y construir un proceso de retroalimentación enriquecedor alrededor de la sesión (Mynard,2013). El compromiso por parte del estudiante implica: toma de decisión, aprender, (Holec1980). Manejo del tiempo, esfuerzos de carácter intelectual (*desaprender, aprender para aprender*) Holec, (1980).

El gráfico la acción del tutoriado hace referencia a un momento de *[acompañamiento reflejado en la búsqueda de asesoramiento]*, de selección de materiales que son sugeridos en una *retroalimentación* por parte del tutor. Se destaca también los de desarrollo cognitivo para *[aclarar ya sea un aspecto gramatical o semántico]* que interfiere en el proceso de aprendizaje. Cuando se presenta la *validación positiva* de parte del tutor, se facilita el proceso de aprendizaje representado en una *toma de decisión* más acertada. Mynard (2013) muestra los roles que existen entre el tutor y el tutoriado. En esta relación, Benson (2001) también expresa que el estudiante busca la mejor ayuda para lograr sus objetivos. El aprendiente co-construye, expresando sus creencias o convicciones alrededor del tema de la tutoría (Hortwiz, 1987).

Por otro lado, al complementar aquello que hace falta en el aprendizaje ZDP (Vygotsky, 1978); se reafirma que el apoyo dialógico con el maestro orienta al estudiante para que descubra el error o interferencia que se presenta (Ver la siguiente muestra con Sandy, la tutora y un estudiante de nivel B2), igualmente en esta interacción o comunicación lingüística se espera lograr por parte del estudiante un *dominio de competencia comunicativa* (Hymes, 1972) manifestada en un momento de confianza en donde la relación de pares es igualitaria (Mynard, 2012).

El dato con mayor densidad en esta relación de tutor y de tutoriado, tiene que ver con la aclaración gramatical es de (36-3). Se analiza el siguiente memorando en el que a través de la tutoría se realiza un proceso de retroalimentación en una estructura gramatical que causa dificultad al estudiante.

NOTA DE CAMPO: (Agosto de 2014). Un estudiante (S) de nivel avanzado B2 asiste a la tutoría después de un examen parcial. En el diálogo con su tutora (T) Sandy, hay evidencia de: *explicación, ejemplificación, extracción de respuestas (elicitation)* y *aclaración* con el tema de *causative form (verbos causativos).* La interacción se hace en los dos idiomas; la traducción al castellano aparece entre paréntesis.

1. T: Bueno, entonces la clase pasada vimos *causative forms,* ¿sí? Y aquí tenían, dos -muestra el examen parcial- … Primero tuvieron dos oraciones. *I had my essay marked* y la otra era, *my essay was marked by the teacher*; estas son las dos que la asistente extranjera compartió. O bueno ella tuvo otros dos ejemplos pero tenían las mismas estructuras ¿no? ¿Tú que entendiste de estas? ¿Qué son causative forms? Y en clase estábamos mencionando de que si estas dos oraciones eran similares o eran diferentes.

2. S: yo entendí que eran similares porque la explicación del *have* era que le [*daba la responsabilidad a algo, en este caso al profesor*]

3. T: uhum

4. S: Pero la duda era si esto tenía que ver con dos temas que tuve en semestres pasados que era *embedded questions* (preguntas subordinadas) y eh, se me olvidó…ah … *passive voice (voz pasiva)*.

5. T. La segunda es voz pasiva, ¿no? My essay was marked by the teacher, entonces recordemos como se forma, esta si es passive voice ¿no? Embedded questions (preguntas subordinadas) no, porque estas no son preguntas; todos los ejemplos que vimos no son preguntas ¿no? Entonces esta si es passive voice (Voz pasiva) ahí. ¿Cómo… cómo formas una oración en voz pasiva? ¿Cómo la estructuras? ¿Qué sería esto?

6. S: the subject

7. T: uhum [*Validación positiva de la tutora*]

8. S: the verb

9. T. ¿pero qué verbo es este?

10. S: past

11. T: ¿y qué verbo es?

12. El verbo…

13. S. ah, el *be* [*identificación del verbo en el uso de la estructura*]

14. T: to be, exactamente, to be, luego tienes [*Validación y Exhaltación*]

15. S: verb past

16. T: en pasado participio, y este si es el verbo principal; past participle y luego…?

17. S: complement (complemento)

18. T: sí, pero en este caso se llamaría by phrase o by agent ¿no?

19. Esta si es voz pasiva, lo que tú decías, en ambos casos aunque las estructuras son diferentes en ambos casos, eh, aquí por ejemplo el énfasis es en el objeto, lo más importante [*en que mi ensayo fue calificado o revisado por el profesor ¿bueno?]*

    Ahora, ¿qué pasa en estas? Qué son, cómo, ¿qué *son causative forms*? ¿tú que le entendiste a Kelsy?

20. S: que es un verbo que precede o eh organiza toda la idea principal en uno solo sin necesidad de repetirla, creo…

21. T: Uhmmm, normalmente utilizamos causative forms cuando queremos decir, ¿te acuerdas que ella lo dijo? Cuando queremos decir que alguien causa o le pide a otra persona, call somebody else, que haga algo. Lo que pasa es que esta estructura no existe en español, esto sería como, eh, no, en español no tenemos esta estructura, simplemente si tú dices, I had my essay marked eso quiere decir que tú o el estudiante le pidió al profesor que le corrigiera el ensayo ¿right?

Entonces estábamos viendo tres diferentes, tres verbos diferentes had, por ejemplo had marked estábamos viendo estas tres estructuras ¿no? Had marked, eh la otra era…

MEMORANDO No. 3 Análisis gramatical para explicar la forma y uso del causativo.

1. La tutora docente inicia la sesión haciendo un repaso y menciona el caso de dos oraciones que ilustran el tema de la tutoría. La extracción de respuestas (elicitation) fue la técnica utilizada por la tutora.

2. El estudiante en su la intervención responde cuál es la función de "*have*" en la oración

3. Valida la intervención del estudiante

4. Asiente la interlocución usando una onomatopeya, para ceder el turno

5. Surge la confusión de temas gramaticales con otros pasados y la tutora aclara la diferencia entre preguntas [*embedded questions*] subordinadas y *causative form* y suscita preguntas en cadena para obtener una respuesta del estudiante.

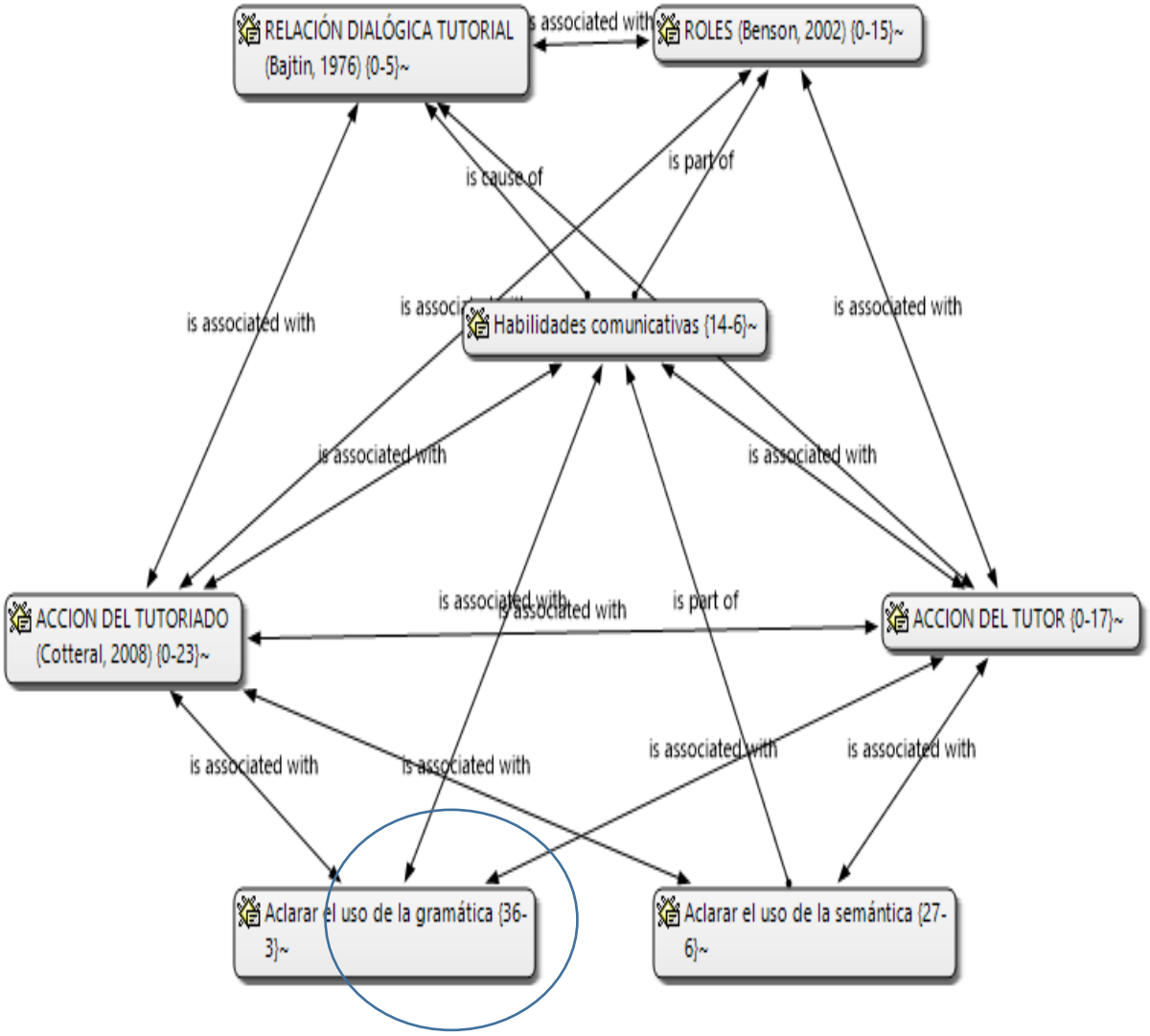
6. De las interacciones 6 a 18, estudiante y tutor evidencian el desempeño de organización de estructura gramatical [zona de desarrollo próximo (ZDP]) o acompañamiento. Se destaca en 7 [uhm], la validación positiva por parte de la tutora

7. En 18, continúa con una serie de preguntas y de respuesta en cadena para hacer que el estudiante distinga el tema de [Passive voice], tema que está creando la duda en el estudiante.

8. A partir de 21 Continúa con una serie de preguntas y de respuesta en cadena para hacer que el estudiante distinga el tema de [Passive voice], tema que está creando la duda en el estudiante.

En el numerales de 5 a 20, se presenta una cadena o escalera en la que a través de una estrategia mayéutica se co-construye una cadena dialógica para ayudar al estudiante a descubrir la estructura en la oración (Bajtin/Voloshinov, 1976).

4.2.3 Datos con mayor Densidad en Habilidades Comunicativas



Los datos emergentes con relación a este mapa semántico tomado del atlas ti, dan cuenta de la importancia que el aspecto gramatical (ver el círculo sobre el mapa, 36 citas) tuvo tanto para el tutor como para el tutoriado. Se seleccionan 20 citas segmentadas en las que la participación de las tutoras y de sus estudiantes evidencia este hallazgo, luego se hace un análisis interpretativo.

Citas correspondientes al código emergente: Aclaración de la gramática, código de mayor densidad.

Aida and Cami:

1) “For example a person who travels to the United States and he or she doesn’t know the grammar, what do you think the process of his language is” Cami.

ANÁLISIS: Cami refuerza sus creencias mencionando que para internalizar la gramática es necesario vivirla, experimentarla, el hecho de viajar hace parte de un aprendizaje experiencial.

---

2) Angela: Hi, ok so what do you want for our tutorials today? Do you want school stuff or do you want to correct some grammar stuff?

Student: Grammar grammar stuff?

ANÁLISIS: En esta tutoría se evidencia la falta de una planeación, la tutora asigna la tutoría, el estudiante responde en cada intervención y logra interactuar en lengua extranjera tratando de contextualizar a cada ejemplo que la tutora provee.

---

3) Leisy (tutor), Lina, Stephany

Leisy: Ok. I am saving. Excellent. Why am I saving? Because it's a thing in progress. You are doing it. Ok, so, if you notice we have talked about present simple and I ask you, what do you do? Present simple. You said "*I work for city bank*", Stefany said "*I work as a secretary*", and Lina said *I work in Caracol* and Karina said *I look after children*. Correct? So, that's present simple. But, Lina now said, when I ask, what doyou use the money for. And she said I am saving for vacation, so, in this moment she's working and she's saving the money, because it's a continue action in simple present. So, before we enter into the present perfect we are seeing that we can use the present simple, ok, we continue with the reading.

ANÁLISIS: La tutora considera importante integrar un conocimiento previo haciendo repaso antes de entrar al tema de presente perfecto. La docente tutora de esta manera coopera a autorregular a su estudiante a través de una lectura identificando el uso de las dos estructuras.

---

4) Marina. T: it is not going to take more than 10 minutes. Ok, mmm, we are going to correct the writing, right? Do you remember the symbols?

ANÁLISIS: Esta sesión hizo parte de un proceso de retroalimentación en el los signos convencionales en la parte escrita del examen hacen parte del ejercicio comprensivo pero a la vez demandante, dado que el estudiante con esta ayuda debe inferir a que hace relación y por lo tanto debe corregir por sí mismo. La sesión fue de carácter colectivo, fue una sesión cooperativa en la que el acompañamiento y una relación de iguales hizo parte de la tutoría.

---

5) Aida, Karol & Jeimmy discuss about the exam PET From Cambridge that was administered as a diagnostic test previous to the term.

TI: How did you feel?

C: I felt confident because the teacher asked us different kind of questions about life, about family, about friends, we felt very well, we talked that the exam are going too hard.

C: PET but writing and grammar were very hard, very difficult.

La prueba PET fue aplicada como diagnóstico, las estudiantes mencionan la importancia que tiene la sesión escrita. Karol y Yeimmy asistieron en 3 momentos a las sesiones de tutoría, ellas manifiestan su interés por mejorar su proceso de escritura, en sesiones anteriores habían participado en sesiones de escritura, hicieron uso de un tutorial en línea para hacer un seguimiento.

---

6) Aida and Cami Comment about the situation itself

So it would be so cool to check how is this process of learning, actually it would be so nice that it's an advice that I want to give, a kind of advice that I want to give that is it would be so nice to check grammar form, for instance, here these guys they are not checking, they have no a grammar part, they're working listening, reading, that's not bad actually I like these kind of things to learn English by the context by the things that are happen but for me it's so important the grammar, why? Because we are going to be teachers.

ANÁLISIS: Cami manifiesta preocupación por el aspecto gramatical y menciona que sus compañeros no ven la importancia que para él es relevante. Subraya que para ser profesores de lengua es requisito tener un claro conocimiento de la misma. Cami ratifica su interés basándose en la creencia que tiene sobre sobre rol profesional como docente.

---

7) María y John (nivel elemental)

Digamos con algún término, o sea parecido en inglés o en español entonces uno lo asociaba y ya como que uno no se le olvida

ANÁLISIS: La tutora Maria y su tutoriado John mencionan que análisis contrastivos entre el español y el inglés colaboran mediante asociación una mejor interpretación de la misma.

---

8) Aida & Cami

Cami: I don't follow any rules, for example I like watching videos in *youtube* and I see a video for example in grammar for the uses of apostrophes Ok ya…ta..ta..ta…Then, I see, which exams you can take EFL, IELS ok, let's see that .

ANÁLSIS: Cami internaliza la gramática haciendo uso de los recursos, realiza búsquedas de

manera independiente y de esta manera ve su progreso. Menciona que no sigue reglas.

---

9) Marina

S: pero la duda era si esto tenía que ver con dos temas que tuve en semestres pasados, era embedded questions y eh, se me olvidó,ah… passive voice.

ANÁLSIS: Este estudiante comenta a su tutora que la asociación que él hace de "*causative forms*" esta ligado con un conocimiento previo. Su tutora le aclara que en parte, pero que tenga presente que esto hace parte de preguntas indirectas.

---

10) Marina. Tutor- Explicación

T: Uhmmm, normalmente utilizamos causative forms cuando queremos decir, ¿te acuerdas que ella lo dijo? Cuando queremos decir que alguien causa o le pide a otra persona, call somebody else, que haga algo. Lo que pasa es que esta estructura no existe en español, esto sería como, eh, no, en español no tenemos esta estructura, simplemente si tú dices, I had my essay marked eso quiere decir que tú o el estudiante le pidió al profesor que le corrigiera el ensayo ¿right?

ANÁLISIS: Marina menciona que los códigos lingüísticos: Inglés/ Español difieren y no permiten distinguir una estructura igual, la interferencia de la lengua nativa frente a la extranjera dificulta a este estudiante una mejor comprensión del uso.

---

11) Aida: Tutor 2 Students. Franchesca & Cami

S2: What do you think about people who learn to speak a language before learning the grammar? For example a person who travels to the United States and he or she doesn't know the grammar, what do you think the process of his language is.

S1: Yeah well, there are many things to say for example uhmmm ok I'm going to be in the way with you. I've had both experiences. The first was travelling abroad to go to another country in order to learn a language, it is good because you can know, you can understand how to speak on the street, it is quite fine. Not always like speaking with a book.

ANÁLSIS: Durante esta sesión, la tutora observa la manera como dos estudiantes Cami y Franchesca interactúan sobre su percepción de gramática. El *survival English*, te obliga a usarlo, una forma de que así sea es en la calle, no todos los aprendizajes se realizan a través del uso de los recursos.

---

12) María & Jhon discuten acerca de las debilidades en gramática y escucha

María: ok, en esta práctica independiente, tú llegaste a un proceso de autoevaluación, de reflexión, revisaste lo que estabas haciendo bien, tus fortalezas, revisaste más tus debilidades y te proyectaste más metas. Cuéntanos acerca de esto

Jhon: Pues mis debilidades, pues era eso que yo no tenía tanto confianza digamos con el idioma, pero que es un proceso que uno, tampoco tiene uno, o sea no se da cuenta en que momento es cuando uno no está empezando a familiarizarse: Pues siento que, en la gramática hay unas cosas que es bien, pero pues, a la hora de, de digamos escuchar una persona con fluidez, pues uno no comprende algunas cosas pero que uno ya las ha visto, pero que a la hora de escucharlo no, no entiende muy bien.

ANÁLSIS: Este estudiante ha tenido un seguimiento con su tutora María, evidencia en su discusión haber superado en lo afectivo (su nivel de confianza) al acercamiento del idioma. Paso que para este estudiante de nivel básico es muy importante y menciona un segundo aspecto que le preocupa, la fluidez acompañada de un desconocimiento del idioma en el momento de escuchar. La Sesión finaliza haciendo un nuevo compromiso de seguimiento para que las cuatro dificultades aquí manifestadas hagan parte de un nuevo encuentro.

Leisy: Tutora y una estudiante

13) Leisy**:** Ok, today we are here. Eh to work on present perfect. We are with Stefanny Ramirez, Stefania Muñoz, Lina Peña and Karina Julia. Well, what did you do with the topic you decided or you chose to work with? Stefania, what did you do?

Stephania: I chose eh…

T: Grammar?

Estafanía: Yes

T: And the use.

Stephania: The structure.

ANÁLSIS: Leisy, la tutora, involucra a la estudiante en la sesión de tutoría, establece una relación de iguales con su tutoriada para que decída y especifique el tema a discutir en la sesión.

---

14) Aida & Cami

TI: I can see you are not only interested in the learning but in how to teach the grammar in

order to be a teacher.

C: Yes, it is

TI: That's very clear to me, I will take that into consideration.

ANÁLSIS: Aida interactúa con su tutoriado y lo invita a seguir siendo parte del proceso. Cami interviene en 4 asesorías.

---

15) Yanis, la tutora y un grupo de estudiantes

T: enjoys, was it correct? Somebody over there put something like this, you put like this, right? In your exam, no? like this? Let me see, Angela put, oh! She put, she put like this, look at this guys! Do you remember when you put –es?

S: when…when finish with. Vocal and g?

T: so tell me one example

S: eh! Ay!

T: ok, tell me one verb

S: stay, play

T: stay, play. Ok, let's look at play, any other? And we analyzed play

S: stay

T: stay? What happens here?

S: study?

ANALISIS: Yanis, la tutora interactúa con un grupo de estudiantes para referirse al tea de presente simple y su uso, utiliza la técnica de acompañamiento para los estudiantes se involucren y se desarrolle la zona de desarrollo próximo.

---

16. Aida y Ximena

TI: Ambas son correctos pero lo incorrecto es que utilizaste *for buying* entonces te falto el –ing o borras el *for* por *to*. Hay dos formas, este es gerundio, ambas estarían correctas si tu utilizas –ing para *for* o para *buy* lo antecedes con *to* pero no es correcto que escribas *for buying* sino *to buy many things.* Tú tienes dudas con el verbo *think in spelling* comenzar es diferente de cosas, para que tengas ciudado. "Also you should think in other things" aquí hay un enredo ente cosas y pensar. Tú vas a repetir este escrito, está un poco difícil entenderlo "They live as

I stay long time with his grandmother and his grandparent and to made other plans” aqui esta dificil entender tu historia, yo no sé qué era lo que querías decir.

X: ¿Antes de empezar una historia, se pone un título o cómo se haría para aclarar más la historia?

Aida: Tú tienes que seguir el instructivo, aquí ya hay una situación, dice: “write and answer to one of the questions from seven to eight” you decided seven, la siete era: “this is a part of a letter you received from an English friend” what is the situation? “My grandmother has given me some money, there is enough to buy a really good camera or go on holyday with my friends, my grandma wants me to save the money, and what do you think I should do

ANÁLSIS: Ximena interactúa con su tutora Aida. La dificultad vista en esta muestra, evidencia dificultades en el proceso de escritura. Estos van desde el desconocimiento por parte de la estudiante con el hecho de seguir instrucciones; hay desconocimiento de estructuras gamaticales en contexto.

---

17) María y Natalia

Natalia: bueno, con los, eh, con las, eh, para hablar, pues yo empecé digamos como contándome a mí misma porque no tengo como la persona cercana o algo así que le pueda hablar, eh empecé entonces contándome a mí misma que hice en el día

María: ¿tú tienes grabación de eso?

Natalia: no

No lo tengo, o sea iba a…

Natalia: hubiese sido interesante

S: es que yo iba, un ejemplo en Transmilenio y entonces en la noche después, entonces yo bueno, me levanté a tal hora, hice tales cosas, o sea hablando conmigo misma porque…sí porque pues no tengo en mi casa con quien hablar.

ANALSIS: En este seguimiento y después de haber mencionado un problema gramatical, esta estudiante manifiesta su compromiso manifestado en escucharse así misma. A la profesora le hubiera gustado haberla escuchado.

---

18) Yanis y un grupo de estudiantes

Yanis: My question is… cómo te das cuenta de que requieres estudiar más…

S3: Porque uno….

Yanis: You mean simple details…que fueron errores tontos.

S4: You need concentration.

T: Ok, more concentration and not be so confident

T: Ok what I advise for next time is proofread, revise todo el tiempo, ok that the first part of the analysis and we also have….uh… I want to pass to that part of writing, alright and I want to read the instructions, imagine that you are the man or the woman in the picture, correct? And write about "a meeting" and don't forget the verbal tenses….and did you notice that at the end there was a check list, did you see it ? When you were having the exam, did you check the checked list? or you didn´t.

ANALISIS: Yanis provee a estos estudiantes la estrategia de hacer una lectura previa de su parcial antes de contestarlo, considera que errores fueron básicos y les pide ser más conscientes en la próxima ocasión

---

19) María y Yeimy

María: Buenas tardes, cuéntame cómo ha sido el proceso de aprendizaje del inglés, dificultades?

Yeimy: Si digamos que tengo dificultades para hablar en inglés, eh, en una clase y no ser como tan, eh, eh, eh. Lo otro es como estudiar las conjunciones, y entonces, y entonces, ambos y ese tipo de cosas, y también, eh, yo no sabía casi nada de inglés, entonces pues yo tuve que empezar desde muy básico, básico, básico, básico, básico, entonces pues, fue reforzar mi presente continuo y la conjugación de verbos en presente, y esos fueron los primeros.

María: ok, cuando te refieres a esta meta general; me falta la comunicación inglesa, ¿a qué te refieres?

Yeimy; A, digamos en una exposición, o sea, pues tú nos pones varias cosas en lo que ayudan eso y pues nos, me bloqueo bastante, si, o sea mientras digamos antes de pasar al frente, pienso mil cosas, si, digamos se puede decir que no las digo muy bien pero pues, pero al momento de pasar al frente a, ya no, ya no, ya no soy capaz, no fluyo.

ANÁLSIS: La falta de un conocimiento gramatical dificulta la comunicación.

---

20) Aida & Cami

You are always using the language. You can use many words to your universal grammar, you can understand some linguistic aspects, you can learn slangs all those things but the academic part is so important in order to speak the language in the correct way, because in the street you can speak English but not in the correct way. It is something like you say, Yo querer correr.

ANÁLSIS: Aida: Cami se preocupa por su desempeño y le interesa más aspectos académicos en los que el manifiesta el uso integral de la gramática.

4.2.4 Muestras de tutorías analizadas entre tutores y tutoriados

A continuación se analizan también desde Atlas ti, algunas tutorías que ilustran los tres constructos de esta tesis: Autonomía (Nunan, 1997), Autorregulación (Zimmerman, 2000) y Dialogicidad (Bajtin, 1976). A partir del análisis se formularán uno principios para la tutoría dialógica como un aporte al conocimiento.

- Muestra No. 1

Las citas (documento primario P18) indican como Mike se autorregula desarrollando una estrategia propia de aprendizaje, la escritura de un poema de forma libre, y que presenta aliteración.

> *MIKE: "No, I just write it, I mean, I just try to listen to myself, and if it has a rhythm or something like that I would be like "ok it's cool," but I don´t know like any pattern or any rule to compose these things." "/*Yo solo lo escribo, quiero decir, trato de escucharme a mí mismo y si tiene ritmo o algo así, genial aunque no sé cuál es la regla para componer estas cosas/.

Mike desarrolla por medio de un poema el tener mucho contacto con la LE y que deduzca las reglas a partir de la información contenida que hace parte de textos orales y escritos. El poema Beauty and the beast, contiene un tema universal. La adaptación en la voz de Mike, trasciende ('unica voz' con una voz universal y social. Categoría que Bajtin (1976) denomina Ventrilocución el habla oculta del otro.

Beauty and the beast

Beauty and the maiden with deep blue ***eyes***

seeking her nice ***tights****,*

*beauty and snow white with her snowed **smile***

beauty and the fake princess from whom the ashes rises

the cast spell on the king son,

beauty is the maiden that makes a beast fight

and go to work and kill six demons until they are killed,

beauty is the girl who loves the beast and no matter how they_____,

she will defeat the beast

*you are my beauty girl and yeah with deep **eyes***

*you can *her next tights and know what's a smile,*

*you are my princess you are my **princess***

not fake though, for you love this beast

even though I am not the king son

El interés de Mike radica en conocer la estructura de un soneto que cumpla con el ritmo, la entonación y la métrica de un soneto. Para tratar de logar tal fin, Mike comparte su poema en una sesión de tutoría buscando asesoramiento, cuya aceptación discursiva se manifiesta en lenguaje verbal (Bajtin, 1981) que por parte de la tutora es de complacencia*:*

> *Nelly: I mean, it's your poem so you can do whatever you want, right? and like you said you don't have a specific meter, here it does have a rhythm"/*Es tu poema tu puedes hacer con él lo que quieras y como dijiste tu no seguiste ninguna regla específica, lo que si tiene es ritmo/

El nivel de autonomía (Nunan, 1997) presentado en Mike se sitúa en dos niveles, el de creación que presenta el paso de una heteronomía, validada en la respuesta de la tutora "es *tu poema, tu puedes hacer con él lo que tú quieras*" a una autonomía que denota la determinación de modificar su esencia como individuo y que trasciende. El diálogo, ubica un tercer nivel de autonomía (Nunan, 1977) crea sus propios objetivos. El proceso de retroalimentación de forma escrita (sobre el poema) facilita la interacción entre el tutor y el tutoriado, y facilita la aclaración de dudas. Como afirma Mynard (2012) los tutores anotan mediante reportes, reflexiones, o preguntas todo aquello necesario al final de la sesión para que los tutorados tomen acción autónoma de la misma.

MEMORANDO

Nota de Campo: Agosto 21 de 2014

Mike es un es un estudiante de nivel avanzado. Interactúa con Nelly, la asistente tutora de lengua Inglesa. Mike se interesa por la poesía y para esta sesión participa con la creación de un poema que requiere seguir las pautas de un soneto. Sus metas evidencian con su tutora la elaboración del mismo a partir del ritmo y entonación que este requiere.

Códigos emergentes del Atlas, ti.	**Citas tomadas del atlas ti**	**Análisis de la Muestra** **Autorregulación- Autonomía y Dialogicidad**
- **Aclarar el uso de la gramática** **-Aclarar el uso de la semántica** (Frecuencia 10) -**Acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje** -**Autoevaluarse** -**Creación** -**Identificar el objetivo de**	-"Hmm Beauty -rises oh! No that's correct. Ok I was getting confused because "ashes" is plural, but you are saying "beauty"/ "Mike (M: well…it has like a metrical… how you say that? / **Ah si este tiene como una métrica, es así cómo se dice** "Nelly (K): Like a metrical mistake. Yeah"/ **Ah sí como un error métrico/** "yeah ok, with an intonation" /**Ah si con entonación/** "Deep eyes". Do you mean "deep blue?" (lexical) **Ojos profundos, quieres decir azul profundo?** M: "yeah it's like a missing word" Nelly: "Ok, you might want to add it, because "deep" means like… so you could mean as a point of making eye contact**…"profundo",** so that's ok but I wasn't sure if you wanted to put it there". M: "*Yeah. But I don't know if when I was reading I actually would pronounce the word*" "M: *so that's why I'm asking you to help me*" Por eso le pido su ayuda".	*"La belleza se engrandece, ah no es correcto, asiente la tutora y continua, pero "ashes" es plural, pero tú dices la belleza, a no es correcto*". En esta cita se suscita una confusión y aclaración por parte de la tutora, por ej.ella aclara que para el caso citado en el poema si es plural y no singular En este caso, Mike pregunta que si debe leer el poema con la entonación. Se acuerda que sí. La aclaración del uso de la semántica emerge en aspectos lexicales, de entonación y ritmo propio de un soneto. En estos ejemplos, Mike se preocupa por la entonación y por la expresión y aclaración del uso o la falta de la expresión "Deep" M: *Ah, Sí es como si faltara una palabra*. N*: Tú podrías agregarla porque "deep" significa profundo, esto podría significar como un punto de contacto, profundo pero yo no estaba seguro si la querías poner ahí".* *Pero no sé si cuando yo lea yo deba pronunciar esa palabra.* El acompañamiento para obtener una validación por parte de la tutora se manifiesta en el estudiante.

aprendizaje del estudiante -**Evaluar al estudiante** (2)	"I just try to listen to myself" *Trato de escucharme a mi mismo."* "No, I just write it, I mean, I just try to listen to myself, and if it has a rhythm or something like that I would be like "ok it's cool" but, I don´t know like any pattern or any rule to compose these things". ***"Yo solo escribo, y trato de escucharlo yo mismo y si tiene el ritmo genial, pero lo que no se es el patrón o regla que debe seguir cuando se componen estas cosas"*** "I *write it like freely, I mean, I don´t follow like any pattern or something like that"Lo escribo libremente. No sigo ningún patrón o regla"* Nelly*: "I mean it's your poem so you can do whatever you want right and like you said you don't have a specific meter here it does have a rhythm. It has a really nice rhythm but you're not following any specific rule, but you're saying: "ok. I mean, the pentameter" yeah you know fourteen lines, so you're not doing that so I don't think you're breaking any rule I already told you about just a few grammar things that I noticed. It sounds kind of a song—like a rap"* **Nelly**: *Quiero decir, es tu poema, por lo tanto tú puedes hacer lo que quieras con él y tú mismo comentas que no sigues ninguna métrica. Este tiene un buen ritmo pese a que no estas siguiendo ninguna regla, quiero decir del soneto, que es de 14 líneas, eso no es lo que desarrollas, por lo tanto tu no estas rompiendo con ninguna regla, ya te lo había*	Para Mike el proceso de **revisión** y **monitoreo** (Flavell, 1976) es importante. Está representado en el hecho de escuchar el poema. Mientras identifica la falta del patrón que regula la estructura de un soneto, el vacío que presenta Mike es evidente en su comentario: *"no se es el patrón o regla que debe seguir cuando se componen estas cosas"* Se entiende como una construcción integradora del conocimiento y del desarrollo humano por cada estudiante, se convierte en la razón de ser del proceso de enseñanza aprendizaje La evaluación **por parte de la tutora es positiva** frente a la creación del poema aunque no siga la estructura del soneto y asiente y aclara que se ajusta a una canción de rap, podría decirse que se ratifica un rol de **carácter complaciente** en la respuesta de Nelly aunque el vacío y duda de querer escribir un soneto no se cumple en esta sesión de tutoría. Se guía a los estudiantes en un proceso de auto-reflexión sobre los objetivos pedagógicos y el contenido de los materiales que están usando Los aprendientes identifican las implicaciones de las tareas pedagógicas **Hallazgo**: Mike identifica sus propios estilos y estrategias de aprendizaje, en la interacción con la tutora y de esta manera se autorregula.

	dicho solo tienes unos pocos errores gramaticales que note. Y suena como una canción de rap.	

Frente a la pregunta de investigación ¿Cómo podría un enfoque dialógico promover la autorregulación para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la lengua inglesa? Se da respuesta a continuación.

La validación positiva de complacencia, por parte de la tutora Nelly, implica el alcance de "*significación*" en términos de Bajtin. Para este caso, dos o más voces se ponen en contacto y la autonomía se suscita en los aspectos de *creación* y *trascendencia.* Lo cual constituye evidencia de autorregulación. Se da respuesta al oyente en la elaboración de su poema. Los términos dialógicos y de autorregulación se enumeran a continuación: confusión/aclaración; acuerdo/aclaración del uso de la semántica en el aspecto lexical/aliteración/.

En Bajtin, el fenómeno de la hetreroglasia, afirma que la verdad de la tutora, no es su única verdad, el poema de Mike muestra la voz, de su creador, en la medida que su poema tenga ritmo y entonación suena como poesía. Su significación es ambigua porque no sigue la regla métrica de un soneto. La tutora valida su poema y lo invita a que lo inscriba en un concurso de Rap, ella además asiente e invita a Mike a que crea en su poema.

- Muestra No. 2

La segunda muestra corresponde a la nota de campo del mes de mayo de 2014. Da cuenta de la interacción entre tres estudiantes y la tutora. Se ilustran dos códigos del aspecto de autorregulación: La responsabilidad y la búsqueda de asesoramiento.

"Cami" el estudiante comenta:

> ***"****For me it's so important to improve some many things in the language and also you get some learners to check and investigate some aspects in the process of learning, actually I'm very interested in investigation of the linguistic board"* / Para mí es importante mejorar en algunos aspectos del idioma y cuando uno tiene estudiantes a su cargo es bueno investigar algunos aspectos que hacen parte del proceso de aprendizaje, en realidad me interesa la investigación en el campo de la lingüística

En esta muestra"Cami" reconoce la *responsabilidad* para poder autorregularse. Como afirma Magno, (2009) haciéndose participe de su aprendizaje con estrategias para mejorar antes, durante y después el proceso de escritura, así lo evidencian los siguientes códigos emergentes (*estrategias de memoria, planeación, autoevaluación, en búsqueda de ayuda, ambiente de estudio, responsabilidad, organizándose*. Cami además recalca la necesidad para desempeñarse como docente de lengua y afirma que principalmente siente una gran necesidad en mejorar en aspectos lingüísticos. Este estudiante afirma que autorregula su aprendizaje de lengua para poder ayudar a un grupo de estudiantes que están siendo monitoreados por él con el consentimiento de la docente.

> *"So it would be so cool to check how is this process of learning, actually it would be so nice that it's an advice that I want to give, a kind of advice that I want to give that is it would be so nice to check grammar form, for instance, here these guys they are not checking, they have no a grammar part, they're working listening, reading, that's not bad actually I like these kinds of things, learning English by the context by the things happen but for me it's so important the grammar, why? Because we are going to be teachers" /* sería interesante analizar el proceso de aprendizaje, ese es un consejo que me gustaría recibir de su parte, el relacionado con la forma gramatical, por ejemplo; estos chicos no están revisando su gramática, revisan la escucha, la lectura, eso no está mal, en realidad yo también me intereso en ellos en el aprendizaje del inglés en contexto, pero por lo pronto creo que la gramática es importante, y sabe por qué? Porque vamos a ser maestros.

Es evidente la ayuda que pide el estudiante, cuando reitera *advice that I want to give.* Agrega que sea gramática en contexto, *conocimiento previo* (Ausubel, 1978) que hace parte del quehacer pedagógico y del cual tiene conocimiento y apropiación de rol como monitor en la clase de Básico I. Frente a este comentario hecho por el estudiante, la docente/tutora le comenta en inglés:

> *"I can see you are not only interested in the process of learning but in how to teach grammar in order to be a teacher", that's very clear to me. I will take that into consideration*" (Puedo ver que no solo estas interesado en el proceso de aprendizaje sino en el de la enseñanza de la gramática, eso está muy claro, Lo tomaré en consideración).

Desde lo dialógico, la docente tutora, Aida, valida positivamente la necesidad que tiene Cami en la *búsqueda de asesoramiento* para suplir una necesidad de carácter pedagógico: y responde, *lo tomaré en consideración***.**

Cami y la tutora continúan su diálogo aclarando que la gramática hace parte holística en el aprendizaje de un idioma. La polifonía de las voces de los estudiantes (Voloshinov, 1976) que acompañan a "Cami" en la tutoría asienten de igual forma que un buen manejo de la gramática les hará mejores docentes. Evidencia en el comentario hecho por la tutora:

> *AIDA: "Bueno más que un programa es un proyecto y lo que nosotros vamos hacer en este proceso de tutoría es conocer un poco lo que el estudiante quiere desarrollar en horas de tutoría (que no son horas de clase) en las que cada uno de ustedes puede tener un interés genuino, autentico que verdaderamente lo motive a hacer algo más o diferente de lo que se hace en el aula. Entonces yo veo que tú no tienes el interés por una sola habilidad sino quieres partir por el inglés en general. En esta herramienta (module pack) que ustedes van a utilizar vamos a ver cuál, de las habilidades tienen un mayor dominio y cuales quieren mejorar pero teniendo en cuenta la parte holística, porque como dices (se dirige a Cami) la gramática es holística, el conocimiento del inglés es holístico, o sea, yo puedo aprender o mejorar mi "listening" con una intención de generar un "speaking" o puedo asistir a una conferencia con la intención de hacer un "written report, entonces fíjense que las habilidades están todas consideradas en forma holística".*

MEMORANDO 5

La validación positiva, representada en una necesidad de carácter pedagógico es validada por la tutora. La creencia que tiene el estudiante se suma a la creencia de su tutora. El diálogo afirma Bajtin/Voloshinov "puede entenderse en un sentido más amplio, no solo como la comunicación verbal vocalizada, directa, cara a cara, entre personas, sino también como comunicación verbal de cualquier otro tipo. El diálogo asume el carácter de fuente de la creatividad social puesto que encaja en cualquier modelo cultural". P14. Por otro lado la acción comunicativa de Habermas (1991) cobra aquí importancia para que los oyentes tomen una postura con relación a las habilidades (escucha, escritura y habla) para poder así descifrar la holística del lenguaje.

El segundo memorando alude a la interpretación de este documento primario, tomado del atlas ti.

Muestra No. 3

For this video recording session Professor Marina and a group of five trainees review part of a writing exam. They talk about the writing conventions; the professor makes sure the learners understand them. Next the use of plural/singular; adjective, verb and pronouns was discussed.

Para esta sesión de video, la profesora Marina y un grupo de cinco estudiantes revisan la parte escrita del parcia, ellos hablan acerca de la convenciones de escritura; la tutora se cerciora de que los estudiantes comprenden lo que ellos dicen. Luego se discutió el uso de singualridad, pulralidad, adjetivo, verbo y pronombres fue discutido.

1. T: it is not going to take more than 10 minutes. Ok, uhmmm, we are going to correct the writing section, right? Do you remember the symbols? Esto no va a tomar más de diez minutos, vamos a corregir la parte de escritura, verdad? Se acuerdan de los símbolos?

2. S1: yes, WW/ si

3. T: WW stands for?WW significa

4. S2: wrong word /paabra equivocada

5. T: wrong word, right? And GR stands for? Bien y Gr, significa.

6. S3: grammar / gramática

7. T: grammar, so there's a grammar problem over there, right?gramática, hay un problema ahí , verdad?

8. WO…what Daniela was explaining?/ y WO ah Daniela estaba explicando

9. S4: word order / se refiere al orden de la palabra en la oración

10. T: what else? Do we have another?/ que más tenemos?

11. S5: SP/ SP

12. T: oh, yeah! You have SP, spelling, what is this, symbol? What does it stand for? Ah ya, significa deletreo

13. S1: Miss Word*, missing a connector or word/ Falta de una palabra, o conector*

14. T. a missing word? And you don't have it but we have another that is p.

15. S2: punctuation/ puntuación

15a. T: punctuation.

16. S2: punctuation

17. T: right? ok, ok, do you want to do it in English or in Spanish?/ Bueno quiere hacer el análisis

18. S3: reading?/ Si, bueno quieren hacerlo para lectura?

19. T. no, I mean, to do the correction and everything, and the explanation

20. S5: in English. Quiero decir, la explicación de todo en inglés

21. T: ok, right, so what do we have here? We have here, Andrea, could you read the first sentence?Bueno, que tenemos aquí Andrea?

22. S1: three invention that changed/ tres invención que cambiaron

23. T: when you are pronouncing, yes, but what happened here?/ cuando uds, pronuncian

24. S2: inventions/ invenciones

25. T: you wrote…/ Tu escribiste

26. S1: the s/ La S

27. T: ah, ok, yeah, but you wrote the singular and three means plural, no so, the first part is three inventions, that was the problem no? Ok/ ah. Ok, si pero tu escribiste el singular, t tres significan plural, no?, por lo tanto, la primea parte es tres invenciones, ese fue el problema, ¿verdad?

28. S1: three inventions that changed the world were cell phones, the TV and the internet.

Tres invenciones que cambiaron el mundo, fueron los teléfonos celulares, la televisión y el internet.

29. T. ok, and there was a, a no…cell phones, TV and the internet, ok, Lidia, can you see the second one? Can you read it?

Si, y no hubo a, a no celulares, televisón y la TV y el internet, si, Lidia, puede ver la segunda, puede leerla?

30. S4: all, all was different because people didn't have cell phones, so the only way, the communication was letters. Todo, todo era diferente, porque la gente no tenía celulares, entonces la única manera, la comunicación era por cartas.

31. T. ok, ok, we are going to check this, this is ok. Bueno vamos a ver esta, ésta está bien.

All was different because people didn't have cell phones so the only way…the communication, how can we change this? This the wrong word, this is the noun, what do we need here? Todo era diferente, porque la gente no tenía celulares, entonces la única manera….la comunicación, cómo cambio esto?

32. S1: communicative/ comunicativo

33. T: that is the ADJECTIVE, here we need the verb, the only way?/ Ese es un adjetivo, aquí necesitamos el verbo, la única forma.

34. S1: communicate/ comunicar

35. T: to, to communicate, the only way to communicate/ comunicar, la única forma de counicar

36. S1: was letter/ era la carta.

37. T: and how do you spell letters? Y cómo se deletrea cartas?

38. S2: l-e-t

39. T:t-

40. S2: t

41. S2:er

42. T: that's, right? So here you have the problem…is this French?Aqui tenemos un problema, es esto Francés?

43. S1: como Francés (as in French)./ como en Frances?

44. S1: French excuse me. Francés, excuse profe.

45. T: that's why, right? Ok,/ Eso está bien, Ok?

46. S2: Now/ Y ahora?

47. T: Eliana

48. S3: now/ Ahora

49. T: don't worry/ no te preocupes

50. S3. now that always come to cell phones/ ahora que siempre viene a los celulares

51. S2:cell phones/ celulares?

52. T: I think maybe here you have, well, you can also say

53. S1: L, double l, se dobla la L

54. T: this is Here we didn't write spelling/ Aquí no escribimos deletreo

55. S1: they talk all day with them meet their friends/ ellos hablan todo el día co sus amigos

56. T. and what did you write? they talk all day with them friends. Do you know the difference
57. between THEM *and THEIR? Y tu que escribiste, ellos hablan todo el día, ellos hablan todo el día con (Them Vs they)*

58. S2: is intransitive? Es intransitivo?

59. T. no, those are the verbs, verbs are transitive and intransitive, right? But what is them and 60.what is their? No todos los verbos so trnasitivos e intransitivos

61. S1: THEIR *is possessive/ su de ellos*

62. T. the possessive/ el posesivo

63. S2: and this, this is a, I don't know/ y esta, estes es un; no se.

64. T. OBJECT PRONOUN*, object, this is an object pronoun, right?/Objeto pronombre*

65. S1. this is used to the end of the sentence for them/ este es usado al final de la oración.

66. T: well, for them, look at them, so here you used the OBJECT PRONOUN *instead of the*

67. POSSESSIVE*, right? Bueno, para ellos, miralos a ellos; aquí se uso el pronombre objeto en vez del posesivo, ¿verdad?*

MEMORANDO 6

Marina y este grupo de estudiantes asisten a una sesión de retroalimentación después de un parcial, su interés radica en la duda presentada en un aspecto de carácter sintáctico. La

duda y aclaración del uso de los pronombres se da participación. Bajtin (1976) menciona que la polifonía o voz de todos nos acerca a la comprensión del enunciado.

La sesión de tutoría indica un proceso de acompañamiento para identificar problemas sintácticos. El diálogo permitió a los participantes aclarar y establecer diferencias en el uso de pronombres y convenciones usadas en escritura. Se presentaron errores en el uso de los pronombres de objeto y pronombres posesivos (líneas 66 y 67). La gramática en contexto también ayudo a frasear de nuevo para distinguir singular de plural

Este estudiante hizo parte de un modelo de intervención. Esta sesión de retroalimentación con la orientación activa del profesor hizo parte de un trabajo colaborativo en la cual un test fue llevado a cabo.

Muestra No. 4

> **Nota de campo: (Marzo 10).** Esta sesión de tutoría hace parte de una segunda sesión con la participación de la estudiante Angie, La profesora María comenta:
>
> María: Hoy estamos con nuestra estudiante Angie, ella viene por segunda vez a esta sesión de tutoría. Cuéntame de acuerdo con el formato que yo te di la última vez, basado en un plan de trabajo, yo voy a revisarlo para ver cómo te fue durante la primera semana y luego vamos a establecer nuevas metas, quiero decir objetivos de aprendizaje para empezar a trabajar semanalmente, entonces cambiemos a español.
>
> Segunda sesión con Angie
>
> 1. Hola Angie: Cómo te fue con tu objetivo de aprendizaje esta semana de repaso.
>
> *1. Professor: Hi Angie: How did it go with your learning objective this week of review? (Hola Angélica: ¿Cómo te fue con tu primera semana de revisión, con tu objetivo aprendizaje)*
>
> *2. Angie: Well, I have been looking for many ways of learning (Bien, pues ahí he estado buscando muchas formas de, de aprendizaje).*
>
> *3. Professor Maria: And what was your objective, your learning goal, this week that just ended. (¿Cuál fue tu objetivo, tu meta de aprendizaje esta semana que acaba)*

4. Angie: I wrote that my difficulty was comprehension when answering questions that was my objective eh. (pause que la comprensión, la comprensión de las respuestas de las preguntas, se me dificultaban, entonces ese fue el objetivo.)

5. Professor Mau: How to formulate and understand questions (formulación de preguntas, comprensión de preguntas y..

In contrast with Cami's classmate, Angie does not seem to understand the game of learning. She seem to have difficulty to verbalize what she wants. The professor tries to translate what she wants so as to offer support. Following the *Model of autonomy proposed by Nunan (1997)*: Angie's difficulty to assess her goals would be assisted by working with the professor in this learner contract.

MEMORANDO 7

Ángela presenta dificultades para expresar su objetivo de aprendizaje, la profesora ofrece ayudarla replanteando sus objetivos de aprendizaje. A Angie le cuesta trabajo expresarlos, la tutora trata de interpreta el tipo de ayuda que ella busca, siguiendo el modelo de Nunan (1997), el compromiso de Angie se va a ver reflejado en un contrato de aprendizaje.

Muestra No. 5

Nota de campo: Durante la tutoría, Aida, la profesora/tutora, habla con los estudiantes acerca de la meta y sub-metas, que para estos estudiantes fue la habilidad de "*speaking*", como meta principal y como sub meta el vocabulario. Luego la profesora les pregunta acerca de estrategias de vocabulario, para averiguar que saben acerca de estas.

1. Aida: Tell me you know any vocabulary learning strategies? (Díganme conocen algunas estrategias de vocabulario?

2. Naty: Well, I write the words and if I have to use it*, I check them (Bueno yo escribo las palabras y si tengo que usarla yo las reviso

3. Aida: and you? (y t'u?

4. Nancy: Well I write the meaning of the words well in English not in Spanish so then I start 5.thinking how I can use them in context, (Bueno yo escribo el significado de las palabras en Inglés no en Español y luego pienso como usarla e context

6. Aida: ok that is very good. (Ah, eso está muy bien)

Aida advices and remind these learners the importance of continuing using English and praises learners for registering the vocabulary in a vocabulary log. (Aida la profesora, les recuerda usar el registro de vocabulario que ellas conocen)

The discussion moves to the main goal (speaking) and the professor reminds the learners to be aware of using the language. One of her suggestions has to do with going out with the assistants to have the chance to use the language naturally. (Nathy and Nancy mentioned to have done this not only with the two American assistants but with the French girl) Then the dialog continues... (La discusión continúa y converge en la habilidad de habla y la profesora recuerda a las estudiantes usar el idioma de manera natural

9. T: Have you travelled to other country? (Has viajado a otro país?)

10. Naty: Yes, it was really amazing (Si y fue super emocioanante)

11. T: Oh you have to tell me about it, how risky were you when you were in the United States? (Oh, cuéntame, que tan arriesgada fuiste en los Estados Unidos)

12. Naty: Risky, yes in the sense that you say I'm going to speak, for example going to the restaurant (The professor shows a lot of enthusiasm to elicit her learner, inviting her to talk about that experience. Risky/arriesgado? Si en el sentido en el que lo dices que yo voy a hablar, por ejemplo ir al restaurante. (El profesor muestra demasiado interés y con ahínco la invita a que hable de esa experiencia)

13. Naty: (Laughs, nervously/ rie nerviosamente) well/Bueno; my sister and me/mi hermana y yo. We have a friend from Long Beach so we./Tenemos una amiga in Long Beach 14. I went with her to the mall to buy some clothes and when the girl.... said to me/ yo fui al mall con ella (ujjjjjkkkkkk.....) 15.and she in English well I told her to talk whmmmm, how do you say?/ Y yo le dije en inglés, le dije que hablara, Cómo se dice?...slowly.

16. Aida: Slowly/lentamente

17. Naty: In a slowly way so she asked me if I had found everything in the shop and she said/ de manera pausada ella me pregunto si había encontrado todo lo que necesitaba de la tienda 18.ok...ah yeah it was a good experience talking in English.Esta fue una gran experiencia hablando inglés. I stayed there like fifteen days and/ Yo estuve allí por 15 días 19.after I continue talking in English in a normal way/ y después yo continue hablando inglés de una

manera normal (She laughs/ Ella río) to help my parents with 20.something they needed./ Para ayudar a mis padres con lo que ellos ncesiten.

MEMORANDO 8

Naty y Taly ya habían completado su plan de estudio (Module pack), por un tiempo de cuatro semanas en las que ellas habían completado exitosamente sus metas a corto y largo plazo. El acompañamiento, como evidencia esta muestra, consistió en haber logrado por medio de un enfoque dialógico el acompañamiento en 6 sesiones de tutoría en las que ellas demostraron que su intervención corresponde a un modelo de autonomía el que se co-construyo una ruta de aprendizaje para el aprendizaje del inglés. Este proceso fue exitoso gracias al interés y necesidades que se facilitaron en la relación tutor-tutoriado, en la que cooperativamente construyeron ese camino, en él y en esta muestra particular, Naty expresa con su voz sus experiencias de aprendizaje; estas experiencias le permiten un desempeño pues hace parte de un aprendizaje experiencial. Un modelo de intervención (Nunan, 1997) se muestra en la participación activa e intervención por parte de las estudiantes. Ver líneas (17, 18,19 y 20).

MUESTRA No. 6 - MEMORANDO 9

Nota de Campo: Karol, Yenny y Vanessa, son estudiantes de niverl intermedio, se evidencia el uso del Module Pack (escritura, pronunciación y habla) las estudiantes lo han trabajado como herramienta y establecimiento de metas, de ruta de aprendizaje, de toma de conciencia, de compromiso y de identificación de objetivo de aprendizaje. y comentan las experiencias

Descripción y uso de códigos emergentes	Autonomía (Nunan)	Autorregulación (Zimmerman)	Dialogicidad (Bajtin)
Establecer ruta de Aprendizaje, Toma de conciencia. Establecer compromiso.	Karol menciona la importancia de seguir un plan de acción como lo presenta el module pack y poder concentrarse en una habilidad lingüística en especial. Karol, subraya la importancia de haber recibido una excelente página para trabajar un tutorial de fonética. Vanessa subraya la importancia de practicar la habilidad de habla; ella usa internet para comunicarse en inglés y en francés. HALLAZGO Siguen un plan de acción y toman iniciativa basado en el uso de herramientas (Lantolf,2000) Nivel de autonomía: Nivel de COMPROMISO (Nunan, 1997). Los estudiantes se involucran en su aprendizaje escogiendo sus propias metas dentro de una variedad de alternativas propuestas, en este caso por ellas mismas.Los estudiantes escogen dentro de una variedad de opciones.	Autorregulación: Técnica de autorregulación para provocar una respuesta de reflexión en el estudiante. Estrategia de regulación Mediante uso de artefactos	**Karol**: "The teacher showed us a method where also the page where I can I can improve, I can find ways articles where if me the good and the better way to learn. In this moment, I have done activities with this plan. I have seen…Ehm. ¿Como se dice?" La profesora nos mostro donde podíamos encontrar una página web para mejorar en nuestro aprendizaje. HALLAZGO: La profesora y estudiante co-construyen en la interacción. Se establece una cadena dialógica representada en el uso de recursos entre el profesor titular, el tutor y la participación de los estudiantes

MUESTRA No. 7 - MEMORANDO 10

NOTA DE CAMPO: (Marzo 20 de 2014). Las estudiantes Talía y Naty interactúan con la tutora Aida y dan reporte del seguimiento del module pack (herramienta de aprendizaje) para mostrar su progreso o inquietudes

Descripción y uso de códigos emergentes.	**Autonomía (Nunan) / Dialogicidad**	**Autorregulación (Zimmerman)**	**Dialogicidad (Bajtin)**
Evaluar al estudiante. Hacer uso de recursos y de materiales. Trascender. Hacer intervención. Acalaración semántica.	CREACIÓN: Los estudiantes formulan sus propias metas y objetivos. Los estudiantes crean sus propias tareas. Se suscita autónomía, interpretada en el diálogo representado en el signo, como fenómeno social en el que el aprendizaje se co-construye en la interacción entre el tutor-estudiante y estudiante. Se evidencia el trabajo independiente, haciendo uso del module Pack, herramienta que dinamisa al estudiante haciendo uso del Module Pack.	Aida: esta es nuestra cuarta sesión y hemos estado por cuatro semanas- *I would like you, first of all, to make a little reflection about the process of using the module pack, eh, I would like to listen to your opinion, how have you felt with this…with this methodology of using it, you've been coming here every week with me and also working with the material I have provided.* Me gustaría, primero que todo hacer una pequeña reflecion Talía: yeah! Aida: so, would you like to start talía telling me your experience? Me gustaría empezar por Talía, diciéndonos como te has sentido? S1: well, with this I feel so good, because it's a really new way to learn new vocabulary and it's really fun to do this activity, like songs, singing the song, repeating the song, writing the vocabulary and I do the same	HALLAZGO: Esta muestra da cuenta del acompañamiento. El siguiente segmento que hace parte de esta misma muestra establece un vínculo de ayuda para hacer uso de los recursos (Lantolf, 2000, Vygotzky y la Zona de Desarrollo Próximo, 1978) Aida*: We tried to see it, because he had the movie in Blue-ray, and I asked him, well, we are going to see the episode that you were telling me, and I was trying to look for the word (spy of spies?) tratamos de verlo, porque el (hace referencia a su hijo) tenía la peñicula en Blue-ray, yo le pregunte y bueno vamos a ver el espisodio que uds. están diciendo para buscar la expresión a la que hacen referencia (spy of spies)* Se establece una relación de iguales manifestada en la cooperación (Wells, 2001. Mynard, 2012)

		with movies, it's a really comfortable activity, and I enjoy it, I learn a lot of things, a lot of vocabulary too, and, well, I really like this. Talía: Bueno con este me siento muy bien (ficha de aprender a aprender) porque es una nueva forma de aprender vocabulario y es buenso aprender canciones, cantar la canción, repetir la canción, escribir el vocabulario y yo hago lo mismo con las películas, es una forma muy diviertida de hacer las actividades de una manera cómoda, aprendo mucho vocabulario, realmente me gusta. Hallazgo: Talía se autorregula autodirigiendo su aprendizaje. Amplía su conocimientp y desarrolla tareas haciendo uso del vocabulario, pronunciando y escribiendo.	

MUESTRA 8 - MEMORANDO 11

NOTA DE CAMPO La tutora Aida y las estudiantes (Taly y Naty) hacen una evaluación del portafolio y acuerdan establecer nuevas metas.			
Descripción y uso de códigos emergentes.	**Autonomía (Nunan) /**	**Autorregulación (Zimmerman)**	**Dialogicidad (Bajtin)**
Autoevaluarse. Toma de conciencia. Establecer meta de aprendizaje.	CREACIÓN: Los estudiantes formulan sus propias metas y objetivos. Los estudiantes modifican y adaptan tareas	Naty: Cosideramos que necesitamos mejorar nuestra habilidad de habla, nuestra pronunciación, porque hay muchas nuevas palabras para mejorarla. Lo mismo que la pronunciación ó a veces la pronuciación es la misma. A veces los nativos no nos entienden… Aida; Se lo que quieres decir, si no pronuncias bien una palabra, puedes decir algo inapropiado	La dialogidiad en Bajtin (1976) se ratifica en el uso del signo, enunciado. La interpretación del mismo esta representado en el mensaje que el oyente codifica.

Este capítulo da cuenta del segundo y tercer objetivos: “Posibilitar que estudiantes, y docentes, mediante tutorías dialógicas, establezcan metas, autoevaluación, autorresponsabilidad y búsqueda de ayuda, para que tracen rutas de aprendizaje” y “Hallazgos y análisis de datos para evaluar las características de las tutorías realizadas y la dialogicidad entre estudiantes y profesores y su relación con los niveles de autonomía y autorregulación en el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos para el aprendizaje de una lengua extranjera”. Las 8 muestras y 11 memorandos analizados en este capítulo proporcionan los roles o relaciones entre tutores y tutoriados.

Análisis de las cuarenta muestras y de la relación entre tutoras y tutoriados:

A continuación se muestra el análisis de las tutorías, de los tutores y de los tutoriados presentado en las 40 muestras. El análisis se llevó a cabo teniendo en cuenta la relación tutor-tutoriado; sin embargo 7 muestras y 11 memorandos presentan un análisis más detallado de los hallazgos.

1. Aida: Esta tutora interviene en 21 tutorías, su rol es de carácter cooperador en las que las sesiones de acompañamiento evidencian procesos autorreguladores de planeación, participación, intervención y autoevaluación. Sus tutoriados:

- Naty y Taly asistieron siempre juntas a 6 sesiones de tutorías. La intervención se hizo mediante el uso del "Module Pack"; esta mediación como artefacto permitió conocer que ellas se planearon objetivos a corto y largo plazo. Su interés en esta intervención hizo parte de las habilidades de habla y escucha; en su plan de acción integraron el uso de las nuevas tecnologías; Youtube, correo internet, películas. El aprendizje autodirigido durantes estas sesiones fue enriquecedor, dado que en las sesiones posteriores se comentaban hallazgos y se planteaban nuevas necesidades. Su rol de intervención en el aula trascendió como presentadoras de actividades para compartir conocimiento con sus compañeros de clase, afianzaron así sus roles com docentes. La muestra del portafolio y de las actividades desarrolladas facilitó una mejor autorregulación en la proficiencia LE de estas dos estudiantes.

- Cami participo en cuatro sesiones, su nivel superior al de sus comapñeros le permitio ser el monitor de clase. Las sesiones enriquecedoras con Cami se manifestaron en la modificación de objetivos a corto y largo plazo. Su interés por la gramática y la escritura se evidencian en los datos. Por otro lado, su rol como docente y su intervención en sesiones de consejería en la presencia de otros estudiantes ratificar la importancia o la ausencia de conciensiación por parte de los estudiantes.

- Karol, Vicky y Yeny, fueron partícipes de una mediación intervenida por el module pack, falto más compromiso con evidencia de tareas haciendo uso del portafolio.

- Ximena y su rol en la tutoría dieron cuenta de búsqueda de ayuda y de asesoramiento frente a una tarea o compromiso inmediato. Estas sesiones buscaban apoyo previo a

una presentación oral, en el caso de un parcial fue previo o posterior en procesos de retroalimentación. La tutora le pedia que fuera más asidua en las tutorías si quería conseguir resultados más reales; Por otro lado, Ana su compañera tuvo mayores logros, dado que su nivel de participación e intervención dio muestras de mejores resultados en presentaciones orales o escritas. Aunque Ana logró mejores resultados de participación, aún se evidencia un compromiso por parte de las dos estudiantes para que su nivel de lengua este acorde con el nivel esperado para un nivel intermedio II (B2).

2. María y su rol como tutora: En su intervención con los estudiantes de Básico I, redundó en proveerles aspectos claves en la planeación de horario y hábitos de estudio. Hizo seguimiento en tutorías individuales y grupales. Angy, Jhon, Carolina y Yenny, manifestaron cambios actitudinales que favorecieron de manera significativa el aprendizaje de esta lengua extranjera. Ellos en sesiones posteriores declara María su docente la participación más activa en el aula por parte de ellos; aspectos socioafectivos, tales como confianza en sí mismos y arriesgarse a hablar en público.

3. Marina en sesiones de tutoría evidencia la importancia de la retroalimentación; dos de tres sesiones, primero grupal y luego individual manifiesta la importancia de reconocer los símbolos convencionales en escritura para invitar al estudiante a tomar un rol más dinamizador indagando la palabra, expresión, coherencia o incoherencia que interfiere en tener una mejor fluidez. Esta tutora se acerca a la importancia del aprendizaje autónomo y en una sesión se dio conocer que piensan los estudiantes con relación a esta intervención.

4. Angie y Nelly, como asistentes en lengua extranjera requieren de la debida orientación por parte de las directivas para que su participación y la de los docentes en este proyecto tengan el adecuado seguimiento. Los estudiantes por su parte requieren de sesiones continuas en las que el aprendizaje se vea favorecido. Mike en su participación con la escritura de un soneto en LE, demuestra que para aprender se rquiere intervenir. Él había sido participante del Module Pack con la tutora Aida en semestres pasados. El evidenció a través de esta herramienta que el cumplimento de metas se planifican a corto, mediano y largo plazo. Mike hace uso de los recursos tecnológicos, películas en youtube con substitulos en inglés; aprende palabras técnicas en inglés para incrementar su vocabulario. En cuanto a la lectura, le llama la atención la comprensión de textos complejos en los que su opinón y relfección hagan parte de la misma.

5. Yanis y sus estudiantes ratifican la importancia de la retroalimentación después de un parcial, la corrección del mismo se hizo de dos maneras, corrigiendo el parcial y haciendo reflección a lo que implica el seguimiento de instrucciones y tips previos para evitar futuros errores.

6. Leisy y sus estudiantes Amanda y Estefanía demostraron un interés por la gramática, las explicaciones se suscitaron en el acompañamiento y habilidad para hacer uso del conocimiento previo. Esta tutora hace uso del presente simple para integrar el conocimiento del presente perfecto.

Características de las tutorías (Relación tutor-tutoriado)

Las tutoras validan de manera positiva, asertiva y conciliadora a sus tutoriados, también advierten o alertan al estudiante ante situaciones inapropiadas con relación al aprendizaje y en ciertos momentos su rol es impositivo.

- Las tutoras ofrecen acompañamiento para complementar o construir con el estudiante un nuevo aprendizaje, crean una cadena dialógica en cualquier aspecto relacionado con el aprendizaje.

- Estudiantes como Jhon, Angie aún tienen dificultades para modificar sus objetivos, esto no les permite que se involucren ampliamente en su nuevo rol como interventores de su aprendizaje.

- Cami, Mike, Taly y Naty demuestran abiertamente tener un dominio de lengua, esto les permite autoregularse identificando necesidades e intereses, haciendo uso de un plan de acción, interviendo en el desarrollo de las tareas.

- Los estudiantes de nivel básico I, han empezado a romper sus miedos para hablar en frente de una audiencia. Aún consideran qu el aprendizaje se basa en tener un conocimento basto de vocabulario.

- El rol de las tutoras que colaboraron de una a tres asesorías no permitió conocer más allá de aclarar aspectos gramaticales (Yanis, Leisy, Marina) su acompañamiento y

orientación en esta habilidad fue clara, ofrecieron acompañamiento y tuvieron en cuenta los concimientos previos de los estudiantes.

- El rol de las tutoras María y Aida dan una amplio conocimiento de cómo los estudiantes se pueden autorregular en lengua extranjera haciendo uso del aprendizaje autónomo; esto se evidencia en el uso de formatos de identificación de dificultades, de planeación para nuevos encuentros, del uso de fichas de aprender a aprender. Además se evidencia el uso de las nuevas tecnologías, textos, portafolio y Module pack (modulo que orienta al estudiante en la identidicación de metas a corto y largo plazo).

5. CONCLUSIONES E IMPACTO

El aporte de esta tesis doctoral a la comunidad colombiana y al mundo se refleja en que la autorregulación mediada desde la relación dialógica es una construcción social no es una categoría cognitiva ni metacognitiva sino que se construye en sí misma desde la acción dialógica, en la que las acciones del tutoriado y las acciones del tutor van a permitir comprender que esta se construya socialmente y se convierta en un espacio en el que el aprendizaje ocurre.

La tutoría dialógica sugiere que los mapas cognitivos, metacognitivos y socio-afectivos pueden ser construidos en colaboración entre aprendientes y docentes. Se hacen tangibles las posibilidades estableciendo una relación directa entre la percepción de los sentidos y la acción.

Cobra importancia la teoría sociocultutral/vygozquiana, no porque que se decida autorregularse, sino porque en la discusión y en la construcción con el otro, hizo que esto sucediera. La relación entre los sujetos que participan en el acto de aprender, el rol que decidan desempeñar, el uso que decidan darle o no darle a los artefactos para el aprendizaje está determinado por el modelo de enseñanza que se implementa.

Esta investigación indica que la tutoría dialógica permite a los aprendientes realizar acciones y explorar las posibilidades de realizar otras acciones que no hacían parte de su repertorio de maneras de abordar el conocimiento. Estas posibilidades jalonan el interés por el aprendizaje, produce una sensación de logro que a su vez alimenta la motivación.

Con la mediación de la tutoría dialógica el aprendiente no solo se interesa por el contenido sino por las posibilidades de descubrir acciones que hagan su proceso ameno, ágil, efectivo y eficiente. Estas posibilidades están en principio ligadas al agente, que es el docente, y luego van ampliándose a recursos del medio como las tecnologías de la información y de

la comunicación. Por otra parte, el aprendiente de LE puede recurrir a experiencias de éxito pasadas –una técnica, una estrategia- para solucionar problemas de lenguaje o de comunicación cuando surja.

El marco analítico, interpretativo de este documento de tesis está representado en las acciones entre el tutor y el tutoriado, los roles hacen parte de un rol liberador, se ofrecen condiciones que optimicen (la tutoría dialógica) un mejor aprendizaje usando los materiales como mediación. El establecimiento de metas a corto mediano y largo plazo sirve de termómetro para que el estudiante determine dificultades y aciertos, de esta manera se promueve el seguimiento para que trabaje en las dificultades. Todos estos son aspectos que ayudan a construir una ruta de aprendizaje. La indagación lleva a dar respuesta a la pregunta de investigación:

> *¿Cómo podría un enfoque dialógico promover la autorregulación para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la lengua inglesa?*

La respuesta a esta pregunta esta soportada por los siguientes principios que establece la autora de esta tesis y que brindan un aporte al conocimiento y que hacen parte de una propuesta soportada por los mismos principios (se extractan datos tomadas del atlas ti)

6. PROPUESTA

LA TUTORÍA DIALÓGICA PARA LA AUTO-REGULACIÓN Y LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Principio 1: Identificación de necesidades e intereses

Los intereses y necesidades de los estudiantes se generan a partir de una ausencia o surgimiento de una curiosidad que le motiva a descubrir y a indagar. El descubrimiento y la indagación impulsan su voluntad de aprender por eso busca asesoramiento, acompañamiento para poder satisfacer esa curiosidad o compartir una aprendizaje.

P13: Marina= T3 & a group of students- Causative forms

Codes: [Acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje]

DOCUMENTO PRIMARIO 13

Bien, ahora, let ¿Qué significaría let? Cuando yo digo I let you go early or I let you leave class early.

Jhon: dejar.

Marina: dejar, o sea permitir, allow o dar permiso a alguien de hacer algo ¿no? Give permission, entonces si yo digo, eh, yo los dejé ir temprano. ¿Cómo dirías?

P14: Aida=T1, Talía; Naty (Seguimiento del Module Pack)

Codes: [Acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje] [Establecer la ruta de aprendizaje]

What other things do you do for the listening?

S. well, sometimes I make different, first I listen the

T: the passage

S: the passage and then I read the questions about that or sometimes I make the same that Nata said before

---

P25: MARIA; Natalia

Codes: [Acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje]

T: ¿y buscaste las opciones?

S: exacto, entonces fue, eso me ayudó harto porque al principio mi vocabulario era muy pobre, demasiado, ahorita pues todavía me hace falta pero algo, algo

M: ya iniciaste, que bien, bien, listo

S: sí, eh, con lo de…

T: las estructuras gramaticales

P28: Marina= T3 and group of students - 28:2 [STUDENT 2: Because sometimes t..] (14:16) (Super)

Codes: [Acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje]

No memos

Student 2: Because sometimes there are many people that laugh at me. So, I feel…

Teacher: Embarrassed. Even if you're working with your small group?

Student 2: here? No, but, here but with other group.

Principio 2: **Priorizar las necesidades de aprendizaje con el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo.**

Con la ayuda de tutores el aprendiente puede identificar lo que debe hacer para alcanzar objetivos concretos y que consumen pocos recursos de tiempo, así como otros que demandan un esfuerzo sostenido. Por ejemplo, el manejo del tiempo y del espacio sería una meta a corto plazo; en tanto que el desarrollo de la escritura sería a largo plazo. Un

modelo de autonomía hace parte de un modelo de intervención. Los estudiantes dialógicamente ajustan sus objetivos de aprendizaje.

P24: MARIA, Jhon

Codes: [Hacer Intervención] [Identificar el objetivo de aprendizaje del estudiante] [Usar y evaluar la estrategia propia del aprendizaje].

John: eh, conocer un poquito más de vocabulario, eh, digamos en la hora de un listening, saber qué, que parte era lo que estaban diciendo, como entender esas partes, mmm; también digamos como formular mejor una pregunta con algunas bases gramaticales que nos pueda ayudar para hacerlas y así digamos he perdido pues no sé o sea ya me siento un poquito más relajado con el idioma, o sea no siento tanto esa presión de que lo que dijera estuviera mal sino que hora como que ya como que algunas cosas fluyen, o sea ya no pienso tanto en español sino ya como que… diferencio eso, o sea ya sé cómo, o sea algunas partes del inglés ya las comprendo sin necesidad de pensarlo en español

---

P25: MARIA, Natalia

Codes: [Hacer Intervención]

Natalia: descargué unos libros virtuales con el audio para poder mejorar el listening, y de una vez ir leyendo, sacaba vocabulario que no entendía y lo ponía, lo ordenaba si era adjetivo, sustantivo.

P10: Aida, Karol, yenny, Vicky. Uso del Module Pack

Codes: [Establecer la ruta de aprendizaje] [Identificar el objetivo de aprendizaje del estudiante]

You can know the small goal and big goal. For example, the module pack can help you to resolve different skills or different abilities that you have.

P25: MARIA, Natalia

Codes: [Identificar el objetivo de aprendizaje del estudiante] [Usar y evaluar la estrategia propia del aprendizaje]

S: si el listening, y pues la segunda sería lo del speaking

T: cómo fortalecer tu confianza en la comunicación oral

S: sí, porque cuando digamos, voy a hablar, cuando hablo conmigo misma bueno bien, porque digo voy pensando y me equivoco no me da nervios, sino cuando estoy con otra persona o, no, un grupito pequeño de nosotros mismos, de amigos, bien, pero cuando de pronto paso al frente o hay que exponer algo entonces me…

Principio 3: **Tomar un plan de acción**

Este plan de acción que le permitara desarrollar metas propuestas, planes de acción que están mediados por la identificación de etapas, procedimientos y recursos para desarrollar competencias. Por otro lado el turoriado se involucra, se responsabiliza de su aprendizaje y autoevalua para confrontar sus metas logradas.

P38: Aida, Cami S1, Liz Jenny. La Importacia de ser parte de um grupo de estudio.

J: Bueno, pues la verdad creo que las bases que me han dado en el colegio no son muy fuertes como para empezar a tener un nivel básico de inglés fuerte o estable de acuerdo a lo que se debe, entonces, si me gustaría mejorar todas las habilidades que debo tener y llegar al nivel que necesito tener para seguir avanzando y pues como mis compañeros decían ser unos buenos docentes, la idea es no quedarnos con el básico sino poder avanzar y tener un nivel excelente de inglés que podamos desenvolver en cualquier ámbito y en cualquier lugar sin ningún problema, entonces creo que si es muy importante y pues si me gusta el proyecto y el programa de las tutorías.

P38: Aida=T1, Cami, Liz S8, Jenny. Importacia de ser parte de um grupo de estúdio.

Codes: [Volverse responsable]

Cami: for me it's so important to improve some many things in the language and also you get some learners to check and investigate some aspects in the process of learning, actually I'm very interested in investigation of the linguistic board.

La profesora María establece un dialógo, interactúa con los estudiantes en ciertos momentos. La muestra da cuenta de estrategias de aprendizaje.

T: Today is, what day is it today? T: 24? September 24, I'm going to switch into Spanish because all the material is in English an it's necessary to translate the way you are going to study on your own. T: Bueno niñas estoy con Carolina Campos, con Sonia tu apellido es?

Sonia: Forero T: Forero, Natalia...? Natalia: García T: García, Daniela T and Daniela Jaramillo T: Wendy Students: salamanca T: salamanca, Lorena Lorena: Díaz T: listo, eh… en la primera sesión de tutorías la dificultad más importante de todas ustedes era la… del manejo del vocabulario como empezar a construir esa confianza en el manejo del vocabulario, para que nosotros empecemos a organizarnos yo he… solamente traído algunas sugerencias de cómo empezar a organizar nuestro tiempo y nuestras estrategias para aprender vocabulario listo? Empezaré con el paquete que les entrego de la siguiente manera: la primera hojita que se les entrego es un enlace que necesito que visiten, no tiene que ser la primera actividad al realizar con ustedes terminen esta sesión es un… Un enlace donde hay unas palabras que normalmente uno las confunde con frecuencia entonces visiten el enlace y después ustedes sacarán sus conclusiones o reflexiones, esto es una… una manera práctica de trabajar el vocabulario, que es lo que nos interesa. En la primera copia… si quieren vamos mirando, Wendy lo que dice: How to improve your english? en general como voy a mejorar mi nivel de inglés? ahí están los créditos… de donde la tome… quien es el autor, lo que nos interesa son los ehmmm los tips o las sugerencias que están enumeradas y esto lo voy a traducir para que ustedes se pongan en situación y piensen que es un proceso que toma tiempo, entonces, número 1: Recuerda que el aprendizaje de un idioma es un proceso gradual, no pasa de la noche a la mañana, Uhmmm. 2: Define tus objetivos de aprendizaje lo más pronto, ¿qué es lo que quieres aprender y por qué? 3: Elabora un apren… un hábito de aprendizaje, trata de aprender algo todos los días, es mejor estudiar o es mejor leer o escuchar o… bueno escuchar noticias diez minutos cada día para estudiar por dos horas una vez a la semana, ustedes elaboran pues su rutina. 4: Recuerden como hacer o como elaborar un hábito de aprendizaje si estudias cada día por diez minutos inglés y si eres constante en tu forma de pensar, una vez que tu estudies una vez a la semana el inglés estará presente en tu mente, ustedes pensaran que es una rutina que se ehmm… que se incorpora en su vida diaria y después ustedes no se van dar cuenta que eso va a hacer como inconsciente,uhmmm es como otra actividad más si yo tengo hambre pues voy a la cafetería y consumo algo, si yo tengo la necesidad de aprender o de asociar algo pues lo hago pero ya como que se vuelve muy mecánico uno no es consciente de eso pero la idea es que le hagamos un campito a nuestra agenda de… de trabajo. (student speaking) T: Es una sugerencia de… cada uno organiza su agenda dependiendo del tiempo. 5: Escoge los materiales bien, necesitaras leer, necesitaras gramática, escritura, conversación y materiales auditivos, varia tu rutina de aprendizaje, el numero… 6: Es mejor aprender cosas diferentes cada día que te ayuden a mantener varias relaciones entre cada área no?, que ustedes sienten que esto es dinámico que es activo que no sea repetitivo tampoco porque o si no va a ser aburrido todo el tiempo estudian listening, todo el tiempo estudiando speaking, traten de buscar como es esa variedad en su práctica.

Ehmm en otras palabras, no estudies solamente gramática listo? ó sea no nos quedemos solamente con la estructura de la lengua y otras cosas que ustedes pueden estudiar. 7: Encuentra amigos para estudiar y hablar emm aprender Inglés en grupo o con otra gente puede ser más emm… más de reto porque si por ejemplo ustedes se sientan a trabajar en su casa, con sus ejercicios, con la pagina web pero si no se enfrentan a la interacción con otra persona, pues entonces no sienten que han aprendido entonces mejor buscar la oportunidad de participar o de integrarse con otros estudiantes o hacer como un grupo de estudio y ustedes deben esforzarse a aplicar eso que han estudiado en casa porque si no no se puede activar lo que han repetido o han revisado individualmente…

Principio 4: El conocimiento se construye con otros

Dado que el conocimiento se construye con otros; compañeros de clase, su profesor, o con lo aprendido al usar TIC, el uso de los recursos y materiales hacen parte de la mediación entre el tutor y el tutoriado. Estas sesiones se pueden integrar semanal o quincenalmente y el estudiante muestra su contribución y progreso con el uso de estos.

P10: Aida, karol yenny, Vicky .Uso del Module Pack

Codes: [Hacer uso de materiales y recursos]

Talía: Maybe, you didn't write, but you were expressing your doubts or your opinions and your expectations, now, I don't know, would you like to continue working with movies, with songs or you have other opinion, because I have, I have very nice worksheets for listening.

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) (52:52) (Super)

I'm going to send you my e-mail, because I did this and I did this, so you can and with that student we are working in a worksheets.

P15: Aida=T1, Cami= S1; Franchesca=S6; Laura S7. (Writing an essay) - 15:28 [For example, here you have num...] (158:158) (Super)

Codes: [Hacer USO de materiales y recursos]

Aida: For example, here you have numbers and the title this is, the title say…"Life in a day", all the things that can happen in one day and they start you know making the students thinking

---

P16: Aida=T1, Cami, Autorregulación y pronunciación

Codes: [Hacer uso de materiales y recursos]

Aida: I have more than 60 sources that you may be interested in using.

P19: Aida, Talía, Naty=S3, Uso de audio y video...

Codes: [Hacer uso de materiales y recursos]

T, you are using the IPA, international phonetics alphabet?

P19: Aida=T1, Talía S2; Naty=S3, Uso de audio y video.... - 19:5 [For example academic lectures,..] (61:61) (Super)

Codes: [Hacer uso de materiales y recursos]

For example academic lectures, not necessarily songs

Principio 5: Implementar, adaptar y modificar a partir de las Creencias

El sistema de creencias acerca de cómo aprender forma parte de la adquisición. Un modelo de autonomía se da en la participación e intervención que el estudiante haga de sus experiencias de aprendizaje en el marco de la dialogicidad. El conocimiento de situaciones motivantes amplían las posibilidades para ser mejores en el desarrollo de tareas, ejemplo saber usar el léxico en el momento apropiado. Ej; Viajar, para aprender otro idioma es motivante.

P15: Aida=T1, Cami; Franchesca; Laura S7. (Writing an essay)

Codes: [Creencia sobre hablar una lengua extranjera]

Cami: You have to understand both sides the academic structure and the informal structure, yes so in some part it is good, why? Because you are doing an immersion in the language so you can feel it, you can understand the language, the culture; between the cultures you understand the language. You are always here. You are always using the language.

P15: Aida=T1, Cami; Franchesca; Laura (Writing an essay)

Codes: [Creencia sobre hablar una lengua extranjera]

Cami: You are always using the language. You can use many words to your universal grammar, you can understand some linguistic aspects, you can learn slangs all those things but the academic part is so important in order to speak the language in the correct way, because in the street you can speak English but not in the correct way. It is something like you say, Yo querer correr.

P14: Aida, Talía, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) (28:28) (Super)

Codes: [Creencia sobre aprendizaje de lengua extranjera] [Establecer la ruta de aprendizaje]

T: Yeah, like my recommendation with the movie, ***The others***, you can start with monologues which are very short and like the others, I don't know if you have seen that movie, it's an old movie, it's a classic movie with Nicole Kidman. You can see with title with subtitles, one, two or three times; then write the idiomatic expressions and trying to see what the idiomatic expression mean but according to the scene, you see?

Principio 6: Los procesos de retroalimentación y el acompañamiento del docente

Los datos tomados dan cuenta de la necesidad que tienen los estudiantes de tener un guía, un orientador, un colaborador. La duda y aclaración de estos vacíos se resuelven cuando los estudiantes intervienen en este proceso. Por otra parte, la reflexión y la autoevaluación permiten establecer nuevos intereses y necesidades.

P13: Marina, Causative forms.

Codes: [Aclarar el uso de la gramática]

Marina. la segunda es voz pasiva, ¿no? My essay was marked by the teacher, entonces recordemos como se forma, esta si es passive voice ¿no? Embedded questions no porque estas no son preguntas; todos los ejemplos que vimos no son preguntas ¿no? Entonces esta si es passive voice ahí.

P13: Marina, Causative forms.

Codes: [Aclarar el uso de la gramática]

T: mmm, normalmente utilizamos causative forms cuando queremos decir, ¿te acuerdas que ella lo dijo? Cuando queremos decir que alguien causa o le pide a otra persona, call somebody else, que haga algo. Lo que pasa es que esta estructura no existe en español, esto sería como, eh, no, en español no tenemos esta estructura, simplemente si tú dices, I had my essay marked eso quiere decir que tú o el estudiante le pidió al profesor que le corrigiera el ensayo ¿right?

P29: YANIS: and group of students.

Codes: [Aclarar el uso de la gramática]

S: yes

T: Ok, what about the second one?

Most people believe, a sorry! sorry!

I, what did you put here?

S: live

Live? And all of you have been correct?

S: Yeah.

T: No problem

S: No

T: Ok, What about the third one? (There seems to be a problem there)

P17: Nelly, Mike S6 -

Codes: [Aclarar el uso de la semántica]

Mike (M: well…it has like a metrical.., how do you say that? How do you say that? Nelly (K): Like a metrical mistake. Yeah

---

P17: Nelly, Mike

Codes: [Aclarar el uso de la semántica]

“Deep eyes”. Do you mean “deep **blue**”?

M: yeah it's like a missing word.

Nelly: Ok, you might want to add it, because "deep" means like… so you could mean as a point of making eye contact…"profundo", so that's ok but I wasn't sure if you wanted to put it there.

P18: Aida, Talía, Naty S3, Nueva meta: Pronunciación

Codes: [Aclarar el uso de la semántica]

Teacher clarifies the importance of making long and short sounds that can make you feel embarrassed in front of a native speaker, because you are mentioning something that you did not want to mean, a cross word or maybe a misinterpretation.

P44: AIDA y XIMENA

Codes: [Aclarar el uso de la semántica]

No memos

Aida: Aunque "also" es también, "but", "on the other hand", ese si lo utilizaste aca. Miremos "besides, they suffer from poverty" ¿por qué uno no dice "they have poverty problems"? uno dice "they suffer from poverty problems and they don't have…" esto sobraria "good food for their children" fijate que otra vez usas" besides", entonces "besides, besides, besides".

Principio 7: Respuesta por parte del tutor o tutora

La validación positiva de complacencia, de imposición de orientación hace parte de los roles que desempeñan los tutores. El éxito de este acompañamiento radica en cómo se ayude al estudiante a construir una mejor ruta.

P13: Marina= T3 & a group of students- Causative forms - 13:5 [T: uhum] (7:7) (Super)

Codes: [Evaluar al estudiante]

No memos

T: uhum

P13: Marina= T3 & a group of students- Causative forms - 13:17 [T: to be, exactamente, to be] (18:18) (Super)

Codes: [Evaluar al estudiante]

T: to be, exactamente, to be

P14: Aida, Talía, Naty (Seguimiento del Module Pack)

Codes: [Evaluar al estudiante]

Aida: so we have been for four weeks, so, I would like you, first of all, to make a little reflection about the process of using the module pack, eh, I would like to listen to your opinion, how have you felt with this…with this methodology of using it, you've been coming here every week with me and also working with the material I have provided you, so, both of you are Natalias?

P17: Nelly= T 3; Mike S6 - 17:18 [Nelly: I mean it's your poem s...] (40:40) (Super)

Codes: [Evaluar al estudiante]

No memos

Nelly: I mean it's your poem so you can do whatever you want right and like you said you don't have a specific meter here it does have a rhythm. It has a really nice rhythm but you're not following any specific rule, but you're saying: "ok. I mean, the pentameter" yeah you know fourteen lines, so you're not doing that so I don't think you're breaking any rule I already told you about just a few grammar things that I noticed..It sounds kind of a song--like a rap

---

P18: Aida=T1, Talía S2, Naty S3, Nueva meta: Pronunciación - 18:1 [with your portfolios, I am sti...] (4:5) (Super)

Codes: [Evaluar al estudiante]

Aida: with your portfolios, I am still analyzing some written mistakes but I have been correcting them, I will continue correcting them.

P18: Aida, Talía. Nueva meta: Pronunciación - 18:9 [I know what you mean because s..] (33:33) (Super)

Codes: [Evaluar al estudiante]

I know what you mean because sometimes when you miss pronounces a word, you can say something that is not appropriate, I know what you mean.

P25: MARIA y Natalia

Codes: [Evaluar al estudiante]

Que por ejemplo tú dices, ay yo en primer semestre en la unidad de tal temática produje, ¿cierto? Un texto espontaneo, en segundo semestre vas a volver, vas a recordar, a revisar y escucharte a ver que tanto has avanzado, ah, mi pronunciación, no esas estructuras, oh, o al contrario, sigo igual no he avanzado nada, sirve para retroalimentarte, para eso también son las grabaciones de audio no solamente para el examen, para la profesora, sino para que tú misma seas juez de tu propio actuar, o sea no necesariamente tiene que ser el profesor.

Code: Evaluar positivamente los objetivos de aprendizaje del estudiante {3-1}

P10: Aida, karol, yenny, Vicky S8. Uso del Module Pack...

Codes: [Evaluar positivamente los objetivos de aprendizaje del estudiante]

Very good

P11: Aida y Cami S1 (Modificación de metas)

Codes: [Evaluar positivamente los objetivos de aprendizaje del estudiante]

No memos

Aida: that's not bad

P17: Nelly & Mike

Codes: [Evaluar positivamente los objetivos de aprendizaje del estudiante]

Awesome, no this is really great; mmm there are a few grammar things that I should tell you right away

---

Code: Habilidades comunicativas {14-6}~

P15: Aida=T1, Cami= S1; Franchesca=S6; Laura S7. (Writing an essay) - 15:3 [writing what you can do, start...] (16:16) (Super)

Codes: [Habilidades comunicativas]

No memos

Principio 8: Cómo se suscita autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera a través de la creación y la trascendencia

La autonomía se suscita en los aspectos de *creación* y *trascendencia* presentados cuando se da respuesta a un aspecto de autorregulación que requiere el tutoriado para así poder desarrollar su tarea. Se da respuesta al oyente a la construcción de lo que él/ella requiere aclarar cuando hay una confusión o una interferencia de carácter lexical, sintáctico o semántico.

P14: Aida, Talía, Naty (Seguimiento del Module Pack)

Codes: [Creación]

First, well, if it's an activity on a paper, something like that, first I read the activities and after I listen, oh!, yeah! I did the answer, this answer.

P17: Nelly= T 3; Mike S6 - 17:8 [No, I just write it, I mean, I...] (9:9) (Super)

Codes: [Creación]

No memos

No, I just write it, I mean, I just try to listen to myself, and if has a rhythm or something like that I would be like "ok it's cool" but, I don´t know like any pattern or any rule to compose these things.

Principio 9 Cómo se suscita autonomía en la toma de conciencia

La autonomía se suscita cuando ayudamos a nuestros estudiantes a *tomar consciencia* de su proceso de aprendizaje. Esto incluye establecer metas, los datos revelaron que frente al establecimiento de metas de estudio se desconoce la vía o ruta que lleve a los estudiantes a fases más asertivas y seguras. Los materiales y como saberlos usar hacen parte del rol del tutor para ser exitosos en el aprendizaje.

P10: Aida, karol ,yenny S5,Vicky S8. Uso del Module Pack...

Codes: [Establecer la ruta de aprendizaje] [Tomar conciencia]

I want to improve the speaking

P10: Aida,, karol , yenny S,. Uso del Module Pack ... - 10:7 [I can also distribute my time,..] (3:3) (Super)

Codes: [Establecer la ruta de aprendizaje] [Tomar conciencia]

No memos

I can also distribute my time, my days to to focus in specific skill.

P15: Aida, Cami, Franchesca, Laura S7. (Writing an essay)

Codes: [Tomar conciencia]

So, that is a gap that I have from my very first beginning, I don't know if that, that's quite real or not. When I started English, speaking English.

P24: MARIA, Jhon - 24:4 [pues mis debilidades, pues era...] (9:9) (Super)

Codes: [Tomar conciencia]

No memos

John pues mis debilidades, pues era eso que yo no tenía tanto confianza digamos con el idioma, pero que es un proceso que uno, tampoco tiene uno, o sea no se da cuenta en que momento es cuando uno no está empezando a, familia, familiarizarse.

P28: Marina= T3 and group of students - 28:3 [CRISTINA ST 3: I think that th...] (20:22) (Super)

Codes: [Tomar conciencia]

No memos

Cristina ST 3: I think that the autonomy is very important for this learning, because if you don't study or in your home it is very hard to learn, it is so autonomy.

Teacher: And you prefer to study here only in class? Anyone or…

Cristina ST 3: Ehhhhh mmmmmm *(laughing)*…everywhere.

P38: Aida=T1, Cami S1, Liz S8, Jenny S9, Importacia de ser parte de um grupo de estudio

- 38:3 [J: Yo considero pues que es ba...] (21:21) (Super)

Codes: [Tomar conciencia] [Volverse responsable]

No memos

J: Yo considero pues que es bastante importante porque nosotros como alumnos de primer nivel, si conocemos las bases, las principales del ingles pero a parte de eso queremos reforzarlas y queremos ser unos buenos docentes, no? Entonces necesitamos reforzar la gramática, el “speaking”, el vocabulario y poder, digamos, de aquí a un futuro manejar bien un idioma y poder dar una clase correctamente. Con este programa pues esperamos mejorar en muchas de las habilidades del inglés y que podamos llevar un buen proceso con esto.

P50. Yenny S5 y Karol S4 (FCE exam) Advanced Sts - 50:2 [: At this moment, we are looki…] (9:13) (Super)

Codes: [Tomar conciencia]

No memos

At this moment, we are looking…

Carolina (C): We are doing like a review…

TI: About pronunciation

C: Also about verbal times

TI: Verbal tenses (correct)

Principio 10: La autonomía y la dialogicidad

Estas marcan la ruta hacia mejores procesos de autorregulación; intervenir, interpretar, aclarar, construir con el otro hace parte de la voz en lo personal y en lo colectivo de esta manera la tutoría dialógica cumple con un rol dinamizador.

P38: Aida, Cami S1, Liz, Jenny Importacia de ser parte de un grupo de estudio

Codes: [Respuesta del oyente]

TI: Bueno más que un programa es un proyecto y lo que nosotros vamos hacer en este proceso

de tutoría es conocer un poco lo que el estudiante quiere desarrollar en horas de tutoría que no son horas de clase en las que cada uno de ustedes puede tener un interés genuino, autentico que verdaderamente lo motive a hacer algo más de lo que se hace o diferente de lo que se hace en el aula de clase. Entonces yo veo que tú no tienes el interés por una sola habilidad sino quieres partir por el inglés en general. En esta herramienta que ustedes van a utilizar, vamos a ver cuál, de pronto, de las habilidades tú tienes un mayor dominio y cuales quieres, de pronto, mejorar pero teniendo en cuenta la parte holística, como dices la gramática es holística, el conocimiento del inglés es holístico, o sea, yo puedo aprender o mejorar mi "listening" con una intención de hacer un "speaking", de generar un "speaking" o puedo asistir a una conferencia con la intención de hacer un "writing report" , entonces fíjense que las habilidades están todas consideradas en forma holística. Muy bien.

La siguiente muestra No. 33 de septiembre 15 de 2014, tomada del atlas ti, ilustra una orintación en la que la tutora María invita a los estudiantes a participar.

TUTOR: Feliz mes del amor y la amistad. Vamos a empezar con nuestra tutoría inicial que se basa en un diagnóstico general de nuestras prioridades y dificultades. Después de eso nosotros tenemos que trabajar en un plan semanal orientando a los estudiantes en las formas como tienen que revisar esas dificultades y necesidades. Nosotros los tutores tenemos que crear un manual de práctica, unas fichas de aprender a aprender para que el estudiante vaya haciendo ese auto seguimiento de cómo va mejorando y luego nos vamos a especializar en habilidades. Entonces, de cómo aprender a trabajar listening, cómo trabajar speaking, Reading, wirting.

Como la conclusión general de esta primera tutoría es reforzar la parte de listening y de gramática, lo que fue las notas más bajitas del examen. Pues quisiera como escuchar esas dificultades iniciales y con base en eso, nosotros los tutores empezarlos a apoyar a nivel presencial y virtual con material de práctica.

Luego tendremos otro encuentro presencial como para ir discutiendo qué está pasando con la dinámica de trabajo. ¿Listo?.

Entonces se identifican, piensan en sus prioridades y dificultades. Nosotros vamos tomando nota y dentro de ocho días tenemos que traerles como ese material de práctica para que ellas se sientan acompañadas. ¿Quieres empezar Natalia?.

NATALIA: Pues yo creo que las dos dificultades así por el momento que sean más importantes son: el speaking y la gramática. Pues con esas estoy muy mal.

LORENA: Para mí, las dificultades son el listening y el vocabulario.

DANIELA: Mis dificultades más primordiales serían el listening y la gramática. Repasar gramática.

WENDY: Yo creo que las dificultades que tengo serían: el listening, formular preguntas y vocabulario, los más importantes.

TUTOR: ¿Tú qué puedes sugerir? Eyle.

EYLE: ¿Como actividades?

TUTOR: Sí, o sea qué consejos les darías a ellas para empezar a trabajar la parte de speaking. Por ejemplo para Natalia.

EYLE: Para la parte de speaking yo aconsejaría leer en voz alta. Así lo digan mal, aprenden con el tiempo va aprendiendo, por ejemplo si creen que “dog” no se dice /dog/ pues lo buscan y lo van corrigiendo.

TUTOR: ¿Cómo lo buscamos para pronunciarlo?

EYLE: Pues ahí en el traductor de google, ustedes ponen la palabra y le dan escuchar y ahí le hablan o pues pueden preguntarme a mí…

7. APORTES AL CONOCIMIENTO

- La tutoría diálogica permite indagar a través de esta tesis cómo los docentes brindan acompañamiento a sus estudiantes. Esta brinda un momento, espacio, una interacción que permite conocer cómo piensan nuestros maestros y nuestros estudiantes.

- Una Tutoría dialogica para el aprendizaje de una lengua extranjera permite con el tutor construir aspectos de la lengua, descubrir necesidades e intereses, interpretar a la vez que se reflexiona acerca de las estructuras del lenguaje, desaprender para aprender, aportar con conocimiento previo para recrear con las voces de los otros los aprendizajes adquiridos

- El fin de esta tesis está representada en el dialogismo de Bajtin (1976) pues hace parte de enunciados que todos construimos, estos toman cuenta de una voz, mi voz, pero también la de los demás, un enunciado no solo esta relacionado con los eslabones anteriores de la comunicación discursiva, sino también con los posteriores, a esto Bajtin lo denomina cadena dialógica la cual, *desde el punto de vista pragmático*, debe hacer parte de un "contexto" y de un entorno sociocultural donde la interacción toma lugar.

- Los procesos autorreguladores para el aprendizaje de una lengua extranjera se dan a conocer en la interacción suscitada entre el tutor y el tutoriado, entran aquí los relacionados con la planeación del estudio, con las acciones del tutor y del tutoriado para que aspectos comportamentales y actitudinales tomen el camino de la orientación hacia una ruta que acalare la duda, que trace el camino.

- Las estrategias están mediados por un aprendizaje autónomo que tiene en cuenta al sujeto, a su entorno, sus metas y objetivos; entran en juego aquí elcontrol que el estudiante debe ejercer sobre su aprendizaje, Benson (2001) el control que tiene para

desarrollar procesos cognitivos y metacognitivos y el uso de los recursos, materiales y el uso de las Tic.

- Esta tesis da respuesta al vacío en contrado en cuanto el rol del maesto y del estudiante no se dogmatiza, se enriquece cuando el estudiante comparte con su maestro, interpreta su voz y da cabida para que el estudiante se empodere de su rol dinaminizador y no pasivo, rol que debe hacer parte del aula, parte de su vida profesional y personal.

- Holec (1990) define el concepto de autonomía en base a la capacidad y determinación del saber aprender para:

  - Saber darse objetivos de adquisición.

  - Saber dotarse de los medios para alcanzar dichos objetivos.

  - Saber evaluar los resultados.

  - Saber organizar el propio aprendizaje (lugar, tiempos, ritmos, distribución de tareas…).

- El proyecto tutoría dialógica para la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera requiere de una capacitación a los maestros a través de talleres para dar a conocer cómo propuesta que esta implica la participación de los maestros y de los estudiantes.

- Las dificultades encontradas para llevar a cabo esta investigación hacen referencia a aspesctos de carácter administrativo. El espacio no es el espacio ideal, se sugiere de un centro de recursos para poder ofrecer al estudiante una ayuda pronta y efectiva. Amerita también una preparación a los docentes, dado que esta tesis va en tres vías: el dialogismo, la autorregulación y la autonomía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, M. (2011). El proceso de codificación en investigación cualitativa. En: *Contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado el 31 de marzo de 2015 de: http://www.eumed.net/rev/cccss/12/mha2.htm

Alcaraz, V. & Pérez, L. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp.

Argumedo, M. (1999) Metodología para una educación participativa. Recuperado de: http://argumedomanuel.wordpress.com/2009/07/31/metodologia-para-una-educacion-participativa/

Ariza, A. (2008) El acompañamiento como estrategia de la formación de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psicológica,* 4 (1).

Ausubel, D. (1975) Cognitive structure and transfer. En: Entwistle, N., Hounsell, D. *How students learn.* Lancaster: Institute for Research and Development in Post Compulsory Education.

Bajtin, M (2008). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bajtin, M. (1981). The Dialogical imagination, four essays. En Michael H. (Ed.). Texas: University of Texas.

Bambozzi, E. et al (2011) Universidad en clave de responsabilidad social: Notas para pensar los procesos de calidad, acreditación y formación docente (13-25). Cordoba: Del Copista.

Bayat O, (2011). The relationship between autonomy perception and the reading comprehension achievement of english language Learners. Recuperado de: http://www.ejer.com.tr/?git=22&kategori=89&makale=725

Benson, P. (1996). Concepts of autonomy in language learning. En: R. Pemberton et al. (Eds.). *Taking control autonomy in language learning* (27-34). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman – Pearson Education.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.

Borg, S & Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English Language Teachers' beliefs and practices. En: *ELT research paper*, British Council, University of Leeds, London.

Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brumfit, C. & Johnson, K. (Eds.) (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Centro de Estudios de Opinión. Universidad de Antioquia (2003). Teoría fundada: arte o ciencia. *La Sociología en sus escenarios,* 7. Recuperado el 1 de junio de 2104 de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1632/1285

Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas* (14ª ed., en esp.). México: siglo XXI.

Correa, M. E. (2002) Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educacionales*, 7, 58-63.

Cotterall, S & Murray, G. (2009). Enhancing metacognitive knowledge: Structure affordances and the self. *System*, 37, 34-45.

Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *Systems*, 23(2), 195-205.

Cotterall, S. (1995). Self Access centres: a critical review. *Tesolanz Journal* 3, 63-74.

Council of Europe (2000). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Czerlowski, M (2008). La pedagogía crítica y la recuperación de la utopía. Recuperado de: http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2008/12/pedagoga-crtica.html

Del Basto, L. (2006). Reflexión sobre el currículo universitario desde la teoría discursiva de la educación. Recuperado de: http://revista.iered.org/v1n3/html/lmdelbasto.html

Dooly, M. & Masats, D. (2010). Closing the loop between theory and praxis: new models in EFL teaching. Universidad Autónoma de Baracelona. Recuperado de: http://0eltj.oxfordjournals.org.library.hct.ac.ae/content/65/1/42.full.pdf+html

Doyle, M. E. y Smith, M. (2007). Jean-Jacques Rousseau on education. The encyclopedia of informal education. Disponible en: http://www.infed.org/thinkers/et-rous.htm. Last update: May 29, 2012.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: Resnick L. B. (Ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum. Recuperado de: http://www.talentosparalavida.com/aula28.asp

Frank, J. (2013). Los hallazgos de Bajtin. Traducida y publicada en la Gaceta. Recuperado de: http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/noticias/bajtin.pdf

Frawley, W. y Lantolf, J. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics* 6(1), 19-44.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (Preface by Fiori E. 30th ed.). New York, London: Continuum.

Gadamer, H.G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gagné, R. M. (1966). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

García, H., Jiménez, M. & Amparo, V. (2014). Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y niveles de competencia en estudiantes universitarios de magisterio. *Revista de Investigación Educativa* 32(2), 363-378. Murcia, España, Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/2833/283331396012.pdf

Gardner, D., y Miller, L. (1996). *Tasks for independent language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, D., y Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory*. Chicago: Aldine.

Goodman, K. (2005). *What's whole in whole language* (20th Anniversary edition). Berkeley: RDR Books.

Gradoll, D. (2006). *English Next*. British Council.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. London: The Falmer.

Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Gu, (2010). Teaching and researching language learning strategies, the strategic self-regulation (S2R) Model of Language learning. Recuperado de: http://catalogue.pearsoned.co.uk/assets/hip/gb/hip_gb_pearsonhighered/samplechapter/0582381290.pdf

Gumperz, J. J. & Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. London: Holt, Rinehart & Winston.

Hernández, R., et al (2010). *Metodología de la investigación*. Lima: Mc Graw Hill.

Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. Learner strategies in language learning. En A. Wenden & J. Rubin. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Holec, H. (1990). “Apprendre à l'apprenant à s'évaluer: quelques pistes à suivre”, *Études de Linguistique Appliquée 80*. Paris: Didier Érudition, 39-47

Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Magisterio.

Hymes, D. (1967). Models of interaction of language social setting. *Journal of Social Issues*, XXIII (2), University of Pennsylvania.

Kluwe, R. H. (1987). Executive decisions and regulation of problems solving behavior. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (31-63). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kolb, D. (1984). Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Recuperado de: http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a post method pedagogy. *TESOL Quarterly* 4, 537-560.

La Guía 2000 (2009). La gramática transformacional. Sección: La lengua, en La Guía 2000, publicado por @Pablo. Recuperado de: http://lengua.laguia2000.com/gramatica/la-gramatica-generativa

Lamb, T. y Reinders, H. (eds.) (2008). Teachers’ and learners’ perspectives on autonomy. En: T. Lamb, & H. Reinders (eds.). *Learner, teacher autonomy: concepts, realities and responses*. *AILA Applied Linguistics Series*, Vol. 1. Amsterdam: Benjamins.

Lantolf J. & Aljaafreh A (1994). Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience, international *Journal of Educational research* 23(7), 619-632.

Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. & A. Pavlenko (2001). Second language activity: understanding learners as people. En M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (141-158). Londres: Pearson.

Ley 30 de 1992. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Consejo Nacional de Acreditación. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/article-186382.html

Ley de Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-231223.html

Little, D. (1990). En: I. Gathercole (Ed.). *Autonomy in language learning*. London: CILT, 7-15. (Título)

Luidig, C. & Mynard, J. (Eds.) (2012). *Autonomy in Language Learning: Advising in Action IATEFL*. New York: Darwin College.

MacLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona: Paidos.

Magno, C. (2009). Self-regulation and approaches to learning in composition writing in English. *TESOL Journal* 1, 1-16. Recuperado de: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509129.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Colombia Very Well: Programa Nacional de inglés 2015-2025*. Recuperado de: http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2014/Documento%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20INGL%C3%89S%202015-2025.pdf

Moncada, J. & Gómez, B. (2011) *Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo*. México: La Caja.

Monereo, C. (coord.); Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. & Pérez, M. (1997). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.

Morrall, A. (2010). AAOU'98 Presentation. independent language learning on the internet: Possible? Practical? Recuperado de: http://www2.elc.polyu.edu.hk/cill/AAOU98/present.htm#Farmer

Murase, F. (2007, octubre). Operationalising the construct of learner autonomy: A preliminary study for developing a new scale measure of language learner autonomy. Proceedings of the Independent Learning Association. 2007 Japan Conference: *Exploring theory, enhancing practice: Autonomy across the disciplines*. Chiba (Japan): Kanda University of International Studies.

Mynard, J. & Carson, L. (2013). *Advising in language learning, dialogue, tools and context*. Longman Applied Linguistics. London & New York: Pearson.

Nunan, D. (1997). Does learner strategy training make a difference? *Modern languages*, 24, 123-142.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.

O'Malley, M. & Chamot, A. U. (1990). *Language learning strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ordóñez, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Educación* 26(2), 185-196.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Newbury House.

Pablo. (16 de Febrero de 2009). La gramática transformacional. En *La Guía 2000,* Recuperado de: http://lengua.laguia2000.com/gramatica/la-gramatica-generativa.

Page, B. (1992). *Letting go-Taking hold. A guide to independent language learning by teachers for teachers*. London: CILT, Blackhorn.

Pennycook, A. (2003). Global englishes, rip slyme, and performativity. Recuperado de: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9841.2003.00240.x/abstract

Peña, B. (2013). Motivation and the concept of self-regulation: Theory and implications for english language teaching and learning in Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 4(1), 71-85.

Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.

Pride, J. B. & Holmes, J. (1972). *Sociolinguistics. Selected Readings*. London: Penguin

Rashidi, N. & Safari F. (2011). A model for EFL materials development within the framework of Critical Pedagogy (CP). *English Language Teaching* 4(2). Recuperado de: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/10798

Reynoso, C. (2007). Elementos de lingüística y semiótica. Recuperado de: http://carlosreynoso.com.ar/archivos/clases-del-tema-4-chomsky.pdf

Richard-Amato, P. (2003). *Making it happen. From interactive to participatory language teaching: theory and practice*. New York: Pearson.

Rousseau, J. (1970). *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera.

Salo L., N. (1985). *Estrategias de comunicación en el aula, el diálogo y la comunicación interactiva*. Barcelona: CEAC.

Sarangi, S. (2000). “Activity types, discourse types and interactional hybridity: the case of genetic counseling”. En: Sarangi, S., Coulthard, M. (eds.). Discourse and Social Life. London, Pearson.

Saúl, A., (2000). *Freire y la formación de educadores: Múltiples miradas*. México: Siglo XXI.

Saussure (de), F. (2002). *Curso de lingüística general*. Murcia: Tonos Digital, Universidad de Murcia. Recuperado de: http://www.um.es/tonosdigital/znum3/pdfs/peribiblion.pdf

Schunk, Dale H.; Ertmer, Peggy A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. En: Monique Boekaerts, Paul Pintrich & Moshe Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631- 649). San Diego: Academic Press, xxix.

Sheerin, S. 1997. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. En P. Benson y P. Voller (Eds.). *Autonomy and indeprencdence in language learning*. London: Longman.

Sierra, J. (2006). La *autonomía moral de Kant*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb, T. (Eds.). (2001). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. London: Longman - British Council.

Solarte & Obando (2008) ¿Colombia está lista para el "bilingüismo"?. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902008000100011&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Straus, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Universidad Libre de Colombia (2014). Plan Integral De desarrollo Institucional PIDI. Bogotá: Unilibre.

Valle, A., et al (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema* 19(3), 422-427.

Viáfara, G. & Ariza, A. (2008). Un modelo tutorial entre compañeros como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés. *Ikala*, *Revista de Lenguaje y Cultura* 13(19), 173-209.

Voller, P. & Benson, P. (eds.) (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.

Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous learning? En: P. Benson & P. Voller (eds.). *Autonomy and independence in language learning* (98-113). London: Longman.

Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wells, G. (2001). Aprender con y de nuestros estudiantes. En: Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación (295-313). Barcelona: Paidós.

Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) (1987). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall.

Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics* 19(4), 515-537.

Westbrook, R. (1993). John Dewey. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada* XXIII(1-2), 289-305. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf

Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford UniversityPress.

Woori, K. & Linan-Thompson, S. (2013). The Effects of Self-Regulation on Science Vocabulary Acquisition of English Language Learners With Learning Difficulties. *Remedial and Special Education 34*(4), 225-236.

Yamaguchi, A., et al (2012). Creative tools that facilitate the advising process. En: Ludwig, C. & Mynard, J. b(Eds.). *Autonomy in language learning. Advising in action*. Canterbury: Darwin College. Recuperado de: http://eliweb2.files.wordpress.com/2012/05/chapter-8-yamaguchi-et-al.pdf

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (13–35). San Diego: Academic.

Zorro, I & Sanabria (2004). Promoting the use of English outside of class in a college course. *Interlenguajes, Revista de Semiótica y Linguística Teórica y Aplicada* 1, 57-74.

Zorro, I. & Baracaldo, D. (2011) Estudio exploratorio sobre aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras e implementación de un centro de recursos. *Revista Interacción* 10, 170-192.

Zorro, I. (2014). Promoting self-regulation: A dialogic approach for trainees of a B.A. in TEFL. En *Doing Research in Applied Lingusitics 2/Independent Learning Association Conference* (187-204). Bangkok, Thailand: King Mongkut's of Technology Thonburi, Thailand & Macquaire University.

Zorro, I., Baracaldo, D. & Benjumea, A. (2005). Autonomous Learning and English language proficiency in a B,Ed. In Languages program (pp 109-123). *A Colombian Journal for teachers of English*, No. 12. Bogotá: ASOCOPI.

Zorro, I., Baracaldo, D., Benjumea, A. & Castillo, R. (2007). *La autonomía y el aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera*. Bogotá: Universidad Libre.

REFERENCIAS EN LINEA

González, J. & Wagenaar, R. (2004). Tuning América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* 35, 151-164. Recuperado de: http://www.rieoei.org/rie35a08.pdf

González, R. & Ysunza, M. I. (2005). Perfil y Formación del tutor para el acompañamiento del estudiante. Recuperado de www.papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/doc3.htm

Pérez, (2013). Mapa conceptual sobre los dominios y unidades de una perspectiva genética de las funciones psicológicas superiores de acuerdo a Vygotsky. Recuperado de: http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LGNWLFDJ-23CWSPG-2RSF/Dominios%20gen%C3%A9ticos%20Vygotsky.cmap.

Posada, R. formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Recuperado de: www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF

Torres, L (Coord.) Proyecto de innovación en tutorías. Facultad de Educación y Humanidades, campus universitarios de Melila, Universidad de Granada. Recuperado de: www.ugr.es/_javera/pdf/PIT%20Magisterio%20(Desarrollo).pdf

Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM (2006). Memorias del sexto encuentro nacional e internacional de centros de auto acceso de lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles, agosto 2006. Recuperado de http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/entrada.html

Yániz, C. Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar l aprendizaje y para la formación del profesorado .Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico. Recuperado de: http://www.redu.m.es/Red_U/ml

Zorro, I. & Baracaldo, D. (2006). Autonomous Learning and English Language Proficiency in a B. Ed in languages Program, Agosto 2006. Recuperado de http://cad.cele.unam.mx/leaa/prueba/pdf/zoeeoime7p.pdf

Zorro, I. (2013). Un enfoque dialógico para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera: la tutoría para promover la auto-regulación. II Congreso Internacional en temas y problemas de investigación en Educación Ciencia y Tecnología en Sociedad. Recuperado de: http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Pedagogia%20con%20enfasis/Mesa%202%20Septiembre%2020/Imelda%20Zorro.pdf

Zorro, I. (2014) Promoting self-regulation: A dialogic approach for trainees of A B.A. in TEFL. En DRAL 2/ILA 2014, Doing Research in Applied Linguistics 2/Independent Learning Association Conference (187-204). Bangkok, Thailand: King Mongkut's University of Technology Thonburi & Macquarie University, Independent Learning Association. http://sola.kmutt.ac.th/dral2014/proceedings_online/187-204%20CD%20ILA%20Imelda%20Zorro-formatted%20but%20not%20neat.pdf

ANEXOS

ANEXO 1: Malla curricular del Programa de Humanidades e Idiomas

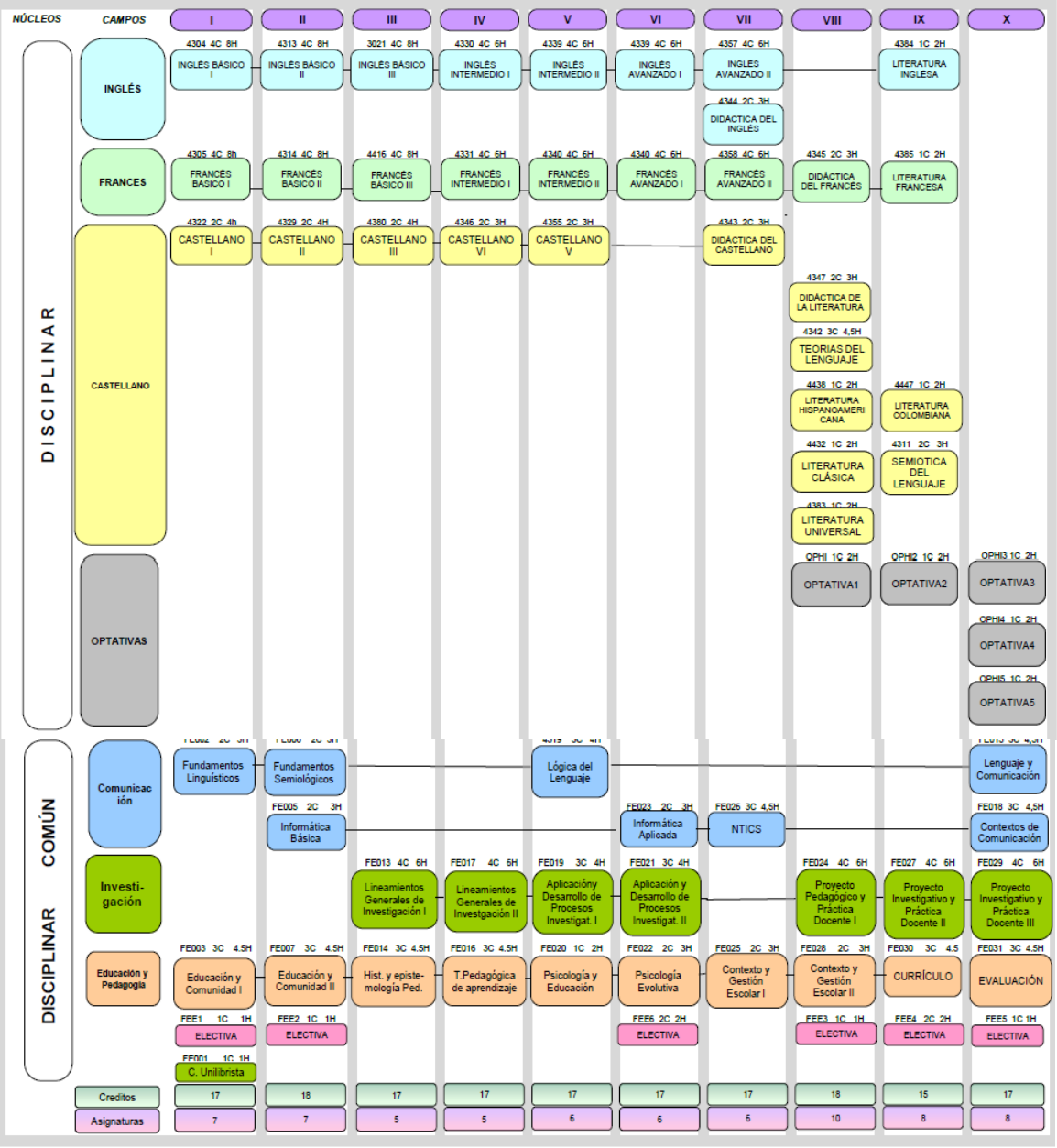
Titulo: Licenciado en Educación Básica con énfasis en inglés. Registro SNIES: 11347

Registro Calificado: Resolución 10454 de Noviembre 26 de 2010

Número de créditos académicos: 171

Duración estimada del programa: 10 semestres

Periodicidad de la admisión: Semestral Metodología: Presencial



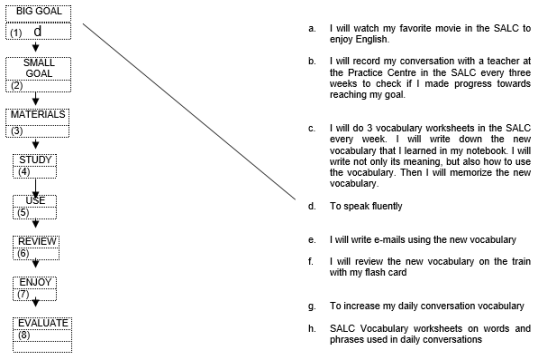
ANEXO: 2. MODULO DE APRENDER A APRENDER Adaptado de Kanda University, Self Access center (2007)

LEARNING HOW TO LEARN MODULE PACK

Este instrumento es una ficha que se ha diseñado con el propósito de fortalecer el estudio independiente del inglés como segunda lengua, y su desarrollo depende de los objetivos personales que el aprendiente pretenda alcanzar durante el periodo a realizarla. A medida que se va desarrollando el proceso de aprendizaje, que dura siete semanas el estudiante profundiza en la habilidad que considere necesita mayor refuerzo. La evidencia de este plan es el portafolio, donde aparecerán las tareas que han sido orientadas por el asesor. Este plan de siete semanas, sigue el modelo SURE (Study: estudie; Use: use; Review: repase; and Enjoy: disfrute) que le ayudará a identificar el estilo de aprendizaje preferido por el aprendiente. La selección de estrategias de aprendizaje, de escogencia de los materiales y recursos apropiados le ayudara a tener éxito en las tareas a desarrollar.

Week I

Welcome! This week, you will do a short review activity to help you remember about SURE + E. then you will move on to writing a Learning Plan that you will use in this Module. Are you ready? Let's start from the Review Activity below.
Match and draw a line between 1 – 8 and letters (a) – (h).
Example has been done for you for 1.



Answer:1d-2g-3h-4c-5e-6f-7a-8b

The answers are written above. How did you do? Could you find the appropriate ones?

Now. Move on to next page, "Making an Outline of your Learning Plan"

El aprendiente debe especificar claramente que quiere desarrollar en cada habilidad. Ejemplo, si se trata de aprender vocabulario en contexto, debe especificar el libro, la página de la lectura y autor de donde fue tomada. Lo mismo si ha usado recursos en línea. Finalmente, el aprendiente elaborará un reporte por escrito de mínimo 500 palabras y lo anexará al portafolio que ha venido elaborando desde que comenzó, puede ser un plan de siete semanas. Este reporte va acompañado de una entrevista con su asesor, quien lo evaluará según las bandas que van de 5 a 0. Estas bandas muestran el progreso del aprendiente teniendo en cuenta los estilos y estrategias de aprendizaje, uso y manejo de materiales y recursos. Se puede también revisar si ha seguido las sugerencias del asesor quien evaluará si las metas de planeación por siete semanas se lograron.

Note: Based on your own objectives to develop **independent study or autonomous work**, start working with the big and small goals you have selected, then organize a plan that goes along with your proposed study plan. Schedule a tutorial session with any of the assistants, me or any other teacher.

REMEMBER: To guarantee your learning process follow these steps

- Establishment t of goals
- Schedule a weekly plan (set at least two hours)
- Search for appropriate sources and equipment (Library, websites, assistants, laboratory, tutoring sessions, etc.,)
- Write down your evidences of your search on your portfolio
- Confront your learning experience with a partner, assistant or teacher
- Review and correct any aspect you needed to
- Add your evidences in your portfolio in the section autonomous work or independent study, include the feedback process.

ANEXO 3: ENTREVISTA Y REPORTE ESCRITO DESPUES DE UN PLAN DE SIETE SEMANAS

Entrevista y reporte de portafolio (profesores interactúan con estudiantes, se evalúa cualitativamente la habilidad y calidad del reporte, más no la competencia gramatical). Tomado de Learning to Learn Module Pack, Kuis Self Access center, Kanda University, Chiba Japón. 2007

	Interview and Report- please note: English proficiency / accuracy is NOT assessed.
5	In both the report and the interview, the learner is able to report learning needs, strategies used, their performance on tasks and the outcome of those tasks with excellent understanding and insight, showing evidence of genuine reflection on the positive and negative aspects of the learning process.
4	The learner is able to present information on their learning needs, strategies they have used, their performance on tasks and the outcome of those tasks with good understanding and insight, showing evidence of genuine reflection on the positive and negative aspects of the learning process in most aspects of their learning.
3	The learner is able to present information on their learning needs, strategies used, their performance on tasks and the outcome of those tasks with some understanding and insight. And / or the learner shows some evidence of genuine reflection on the positive and negative aspects of the learning process in most aspects of their learning.
2	Although the learner is aware of learning needs, strategies used, the performance on tasks and the outcome of those tasks, the interview and / or report contains significant gaps. And /or the learner shows a little evidence of genuine reflection on the positive and negative aspects of the learning process.
1	The learner is largely unable to detail learning needs; strategies used and shows only a little understanding of their learning for the duration of the module. And /or the learner shows almost no evidence of genuine reflection on the positive and negative aspects of the learning process in their interview and report.
0	The learner is unable or unwilling to discuss relevant aspects of their learning with an advisor, and /or did not submit a written report.

ANEXO 4. TUTORING SESSION FORMAT

TUTORING SESION N° _____

STUDENT'S NAME: _____ DATE: _____

TUTOR'S NAME: _____ HOUR: _____

GENERAL OBJECTIVE:

L2 DIFFICULTIES OR INTERESTS

AGREEMENTS:

LEARNING PATHWAY				
SPECIFIC OBJECTIVES	**ACTIONS**	**RESOURCES**	**TUTOR'S COMMENTS**	**OTHER**

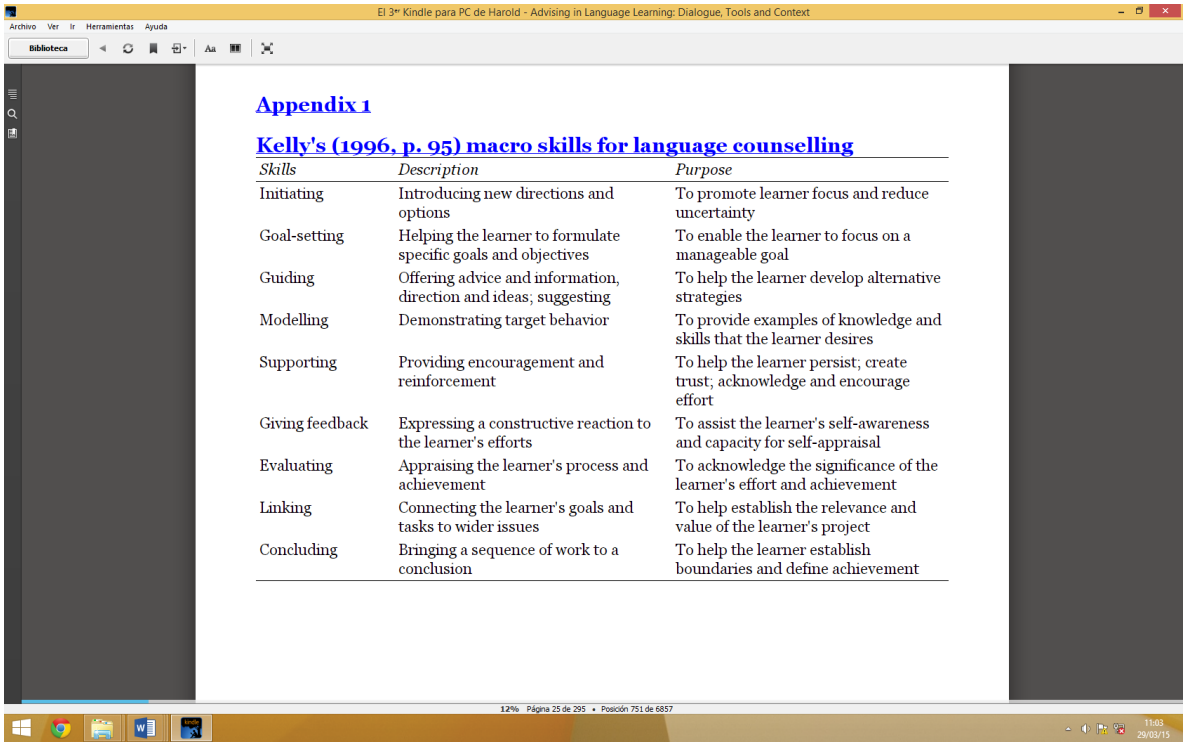
Tutor's Signature: _____ **Tutee's signature: _____**

Next Encounter:_____

NOTE: Keep in mind the Assistants' Schedule.

ANEXO 5

Strauss's coding divides the process into three phases and labels them open, axial, and selective. Strauss and Corbin (1990) have insisted on the use of the constant comparative method and questions within these phases, with each having 550 QUALITATIVE HEALTH RESEARCH / April 2006 Downloaded from qhr.sagepub.com at SAGE Publications on May 17, 2011 specific procedures aimed at achieving distinct purposes.



El 3ª Kindle para PC de Harold - Advising in Language Learning: Dialogue, Tools and Context

Archivo Ver Ir Herramientas Ayuda

Biblioteca

Appendix 1

Kelly's (1996, p. 95) macro skills for language counselling

Skills	*Description*	*Purpose*
Initiating	Introducing new directions and options	To promote learner focus and reduce uncertainty
Goal-setting	Helping the learner to formulate specific goals and objectives	To enable the learner to focus on a manageable goal
Guiding	Offering advice and information, direction and ideas; suggesting	To help the learner develop alternative strategies
Modelling	Demonstrating target behavior	To provide examples of knowledge and skills that the learner desires
Supporting	Providing encouragement and reinforcement	To help the learner persist; create trust; acknowledge and encourage effort
Giving feedback	Expressing a constructive reaction to the learner's efforts	To assist the learner's self-awareness and capacity for self-appraisal
Evaluating	Appraising the learner's process and achievement	To acknowledge the significance of the learner's effort and achievement
Linking	Connecting the learner's goals and tasks to wider issues	To help establish the relevance and value of the learner's project
Concluding	Bringing a sequence of work to a conclusion	To help the learner establish boundaries and define achievement

12% Página 25 de 295 • Posición 751 de 6857

Although Strauss and Corbin have admitted that the lines between the three phases are somewhat artificial and that open, axial, and selective coding might even be carried out concurrently, they are also clear that each phase requires different interventions on the part of the researcher. At first, their coding process appears simple; however, as one moves deeper into their methods, the procedures the researcher must use become increasingly more complex and detailed.

ANEXO 6. RECURSOS DE DISCUSIÓN ENFOQUE SOCIOCULTURAL LANTOLF

http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/eines/discurs_indagador_mondragon.pdf

http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc18escandon77-98.pdf

https://algarabiasele.wordpress.com/tag/teoria-sociocultural/

http://filosofia.uatx.mx/3.pdf

http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/eines/discurs_indagador_mondragon.pdf

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0027.pdf

http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc18escandon77-98.pdf

Sobre unidad de análisis.

Rogof, Capitulo 6.

https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=bjt66TfnjIUC&oi=fnd&pg=PA109&dq=La+teor%C3%ADa+sociocultural+educa&ots=EWRidBqiYN&sig=s_hZwtitX5R8fARI3-wVh0xZ33o#v=onepage&q&f=false

ANEXO 7: CITAS DE LAS ESTUDIANTE TALÍA Y NATY CON LA TUTORA AÍDA

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:16 [What other things do you do fo..] (44:47) (Super)

Codes: [Acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje] [Establecer la ruta de aprendizaje]

No memos

T: What other things do you do for the listening? S. well, sometimes I make different, first I listen the… T: the passage S: the passage and then I read the questions about that or sometimes I make the same that Nata said before

Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:7 [he had the movie in Blue-ray, ..] (P1417:17) (Super)

Codes: [Aclarar el uso de la semántica]

No memos

T: He had the movie in Blue-ray, and I asked him, well, we are going to see the episode that you were telling me, and I was trying to look for the word (*spy of spies?)* And he says no mom this is *espia de espias*, that's all, because we were, you were confused with that expression

Code: Creación {3-2} ~

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:2 [First, well, if it's an activi..] (43:43) (Super)

Codes: [Intervención]

No memos

First, well, if it’s an activity on a paper, something like that, first I read the activities and after I listen, oh!, yeah! I did the answer, this answer

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:3 [S. well, sometimes I make diff..] (45:45) (Super)

Codes: [Creación]

No memos

S. well, sometimes I make different, first I listen the

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:10 [T: Yeah, like my recommendatio..] (28:28) (Super)

Codes: [Creencia sobre aprendizaje de lengua extranjera] [Establecer la ruta de aprendizaje]

No memos

T: Yeah, like my recommendation with the movie, ***The others***, you can start with monologues which are very short and like the others, I don’t know if you have seen that movie, it's an old movie, it's a classic movie with Nicole Kidman. You can see with title with subtitles, one, two or three times; then write the idiomatic expressions and trying to see what the idiomatic expression mean but according to the scene, you see?

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:11 [then write the idiomatic expre..] (28:28) (Super)

Codes: [Especificar el tema de la tutoría]

No memos

then write the idiomatic expressions and trying to see what the idiomatic expression mean but according to the scene,

P16: Aida=T1, Cami=S1, Autorregulación y pronunciación - 16:6 [Yes, for example inversions, pp..] (17:17) (Super)

Codes: [Especificar el tema de la tutoría]

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:8 [So, why don't you make a photo..] (22:26) (Super)

Codes: [Establecer la ruta de aprendizaje]

No memos

T So, why don't you make a photocopy and through the photocopy you can maybe send me that photocopy and I will ask him, exactly where the word is, because I was a little confused S:no, that's ok, no yeah T: so, you make a photocopy and you send that to my e-mail, to ask him exactly so in that way I can help you

S1: yeah

T: ok, and for you?

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:10 [T: Yeah, like my recommendatio..] (28:28) (Super)

Codes: [Creencia sobre aprendizaje de lengua extranjera] [Establecer la ruta de aprendizaje]

No memos

T: Yeah, like my recommendation with the movie, ***The others***, you can start with monologues which are very short and like the others, I don't know if you have seen that movie, it's an old movie, it's a classic movie with Nicole Kidman. You can see it with title with subtitles, one, two or three times; then write the idiomatic expression

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:13 [so there is a Pre-stage in the..] (39:39) (Super)

Codes: [Estrategias de aprendizaje]

No memos

so there is a Pre-stage in the listening and then, then a while stage, it's while you are listening, it's important to pay attention to the voices, if it is a man, if it is woman, it's an old man, it's a young boy, it's a boy it's a girl, because sometimes the students get confused because they don't identify the voices so, assuming or knowing who is speaking it's easier for you to follow the listening , then there is a question for you, ah, when you have the listenings, the listenings come in different type of exercises, for example you have multiple choice, matching exercise , eh, complete the information, true or false, so you can also see the books, what are the common thing on the books, so you see, oh, this is a listening exercise, multiple choice exercise, eh,

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:15 [try to forget that in the inst..] (44:44) (Super)

Codes: [Estrategias de aprendizaje]

Try to forget that in the instruction there is something very important that you have to keep in mind, maybe in the instruction is the answer, but the students don't know, or don't pay attention to instructions, and because of that the student can fail the listening, yeah? What other things do you do for the listening?

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:18 [I don't know but, have you not..] (48:48) (Super)

Codes: [Estrategias de aprendizaje]

No memos

I don't know but, have you noticed that maybe with your partners, they say, oh, I didn't do good because I was just paying attention just to one detail and they failed the listening because of that? Because you don't anticipate, so it's good to anticipate, because if I know, that it was question 3, I read question 3 but I have to pay attention to four already, if I am here in 2, but I'm still listening 2, but the listening continues, I'm going to fail my listening

exam, and you are doing good because if you listen to movies, you listen to music and you work with the work guides, you are going to improve your listening a lot

P19: Aida=T1, Talía S2; Naty=S3, Uso de audio y video.... - 19:4 [T- Well what is the difference..] (61:61) (Super)

Codes: [Estrategias de aprendizaje]

No memos

T- Well what is the difference with the listening that we have used, like for example you say music. Here for example this book says using listening, implicit and explicit… David Gardener decided to buy a book and these books are for developing tasks for independent learning ….read some suggestions, invite the student to use the guide using audio or video taped

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:4 [so we have been for four weeks..] (4:4) (Super)

Codes: [Evaluar al estudiante]

No memos

so we have been for four weeks, so, I would like you, first of all, to make a little reflection about the process of using the module pack, eh, I would like to listen to your opinion, how have you felt with this…with this methodology of using it, you've been coming here every week with me and also working with the material I have provided you, so, both of you are Natalias?

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:14 [: The instructions, very good...] (44:44) (Super)

Codes: [Evaluar al estudiante]

No memos

: The instructions, very good.

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:17 [Uhumm,] (48:48) (Super)

Codes: [Evaluar al estudiante]

No memos

Uhumm,

Code: Hacer Intervención {7-3}~

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:1 [S1: like, one, two, three, fou..] (13:13) (Super)

Codes: [Hacer Intervención]

No memos

S1: like, one, two, three, four, five, like six movies, you have to see for understanding it better

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:6 [T: I remember that the other d..] (8:8) (Super)

Codes: [Hacer uso de materiales y recursos]

No memos

T: I remember that the other day, eh, you were working with Avengers, the movie

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:12 [Maybe, you didn't write, but y..] (32:32) (Super)

Codes: [Establecer tema de tutoría]

No memos

T.Maybe, you didn't write, but you were expressing your doubts or your opinions and your expectations, now, I don't know, would you like to continue working with movies, with songs

or you have other opinion, because I have, I have very nice worksheets for listening

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:19 [I'm going to send you my e-mai..] (52:52) (Super)

Codes: [Hacer uso de materiales y recursos]

No memos

I'm going to send you my e-mail, because I did this and I did this, so you can and with that student we are working in a worksheets.

P15: Aida=T1, Cami= S1; Franchesca=S6; Laura S7. (Writing an essay) - 15:28 [For example, here you have num..] (158:158) (Super)

Codes: [Hacer uso de materiales y recursos]

No memos

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:6 [T: I remember that the other d..] (8:8) (Super)

Codes: [Hacer uso de materiales y recursos]

No memos

T: I remember that the other day, eh, you were working with Avengers, the movie

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:12 [Maybe, you didn't write, but y..] (32:32) (Super)

Codes: [Hacer uso de materiales y recursos]

No memos

Maybe, you didn't write, but you were expressing your doubts or your opinions and your expectations, now, I don't know, would you like to continue working with movies, with songs or you have other opinion, because I have, I have very nice worksheets for listening.

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:19 [I'm going to send you my e-mai..] (52:52) (Super)

Codes: [Hacer uso de materiales y recursos]

No memos

I'm going to send you my e-mail, because I did this and I did this, so you can and with that student we are working in a worksheets.

P15: Aida=T1, Cami= S1; Franchesca=S6; Laura S7. (Writing an essay) - 15:28 [For example, here you have num..] (158:158) (Super)

Codes: [Hacer uso de materiales y recursos]

No memos

P14: Aida=T1, Talía=S2, Naty=S3 (Seguimiento del Module Pack) - 14:5 [well, with this I feel so good..] (7:7) (Super)

Codes: [Usar y evaluar la estrategia propia del aprendizaje]

No memos

well, with this I feel so good, because it's a really good way to learn new vocabulary and it's really fun to do this activity, like songs, sing the song, repeat the song, write the vocabulary and it's the same with the movies, it's a really comfortable activity, and I enjoy it, I learn a lot of things, a lot of vocabulary too, and, well, I really like this.

ANEXO 8: LISTA DE ESTUDIANTES Y DE LA TUTORA AIDA

Doc Primario	FECHA	TUTOR 1	Notas de Campo
P 10	mayo-16	Aida=T1, Karol S4=, Yenny S5	Uso del module pack
P11	Marzo de 2014	Aida= T1, Cami=S1	Nota de Campo: Cami es estudiante (18 años) de nivel básico I, su nivel es alto frente a los compañeros de clase. Cami estuvo viviendo en Inglaterra por un año, luego el decidió estudiar Licenciatura en el programa de Idiomas. Su docente titular le asigno el rol de monitor una vez conocio el desempeño linguístico de Cami.
P13	MUESTRA P	AIDA= T1, Natalia Villamil= Talía= S2, Natalia Badel= Naty= S3	
P15		AIDA= T1, Francy, Franchesca = S6, Lorena, Laura = S7.	Conditions for writing an essay
P16		AIDA= T1, Cami S1.	Autorregulación en pronunciación
P17	MUESTRA P	AIDA= T1; Talía= S2; Naty = S3	Autorregulación en pronunciación
P19	MUESTRA P	AIDA= T1; Talía= S2; Naty = S3	
P23		DIALOG: AIDA= T1 MARIA= T2	Dialógo entre tutoras
P38		AIDA T1, CAMI S1, Liz & Jenny	Importancia de hacer parte del grupo de estudio

P40	MUESTRA P	AIDA T1 & Talía= S2; Naty = S3	
P41		AIDA= T1	Entrevista a una profesora Chris, evidencia del problema
P42		AIDA= T1: NATALIA, LAURA & PAOLA (Básico I)	Intereses y necesidades
P43		AIDA= T1 ANA S AND XIMENA S7	Prueba oral
P44		AIDA T1 y XIMENA S7	
P45		AIDA= T1 y XIMENA S7	Sesión de presentación oral
P46		AIDA =T1, CAMI S1, Liz & Jenny	
P47		AIDA =T1 y XIMENA S7	Proceso de Escritura de Ana y de Ximena (continua….Dcto 44)
P48	MUESTRA P	AIDA =T1, Talia = S2 y Naty S3	Protocolo Evalution Process: Pet Exam
P49		AIDA= T1, Franchesca S6 y Jeny	Protocolo: Seguimiento De Module Pack
P50		AIDA T1= , Yenny S5 y Karol S4 ADVANCED STUDENTS	

ANEXO: 9

LOGRO: IDENTIFICAR LA TOMA DE CONCIENCIA

COMO LLEGAR A SER AUTÓNOMO

¿CÓMO APRENDIÓ A HACERLO POR USTED MISMO?

Recuerde la última vez que usted aprendió algo por usted mismo. ¿Cómo lo logró?

_____

Ahora recuerde de qué forma lo logró

_____

¿Por qué lo hizo de esa forma?

_____

COMENTARIOS: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ANEXO 10

SURVEYS RESULTS

(13 teachers)

AUTONOMY

- Discover learning styles and strategies in language learning (usually)
- Establish goals at long, medium and short periods of time (Usually)
- Involve learners in topics they would like to learn (sometimes)
- Provide tasks to learners that promote independent learning) (Usually) e.g workguides, study plans...
- Promote the use of English outside the classroom (using ICT tools)

SELF REGULATION

- Provide orientation to learners by means of the use of resources
- Typology of learners found in class: Low risk, high risk
- Dependent ,independent and disoriented learners
- Able to assign complex homeworks
- Making clusters to promote cooperative work
- Asigning independent work
- Analyzing strenghts and weaknesses

TUTORING

- Only 50% of teachers offer tutoring sessions
- Learners who have attended tutoring sessions have improved in the speaking ability
- Teachers mentioned that learners who have attended feel more confident
- Both learners and teachers claim for space and time.

SURVEYS RESULTS

N=38 students)

AUTONOMY

- Share opinions about the topics given class with their classmates = 45%
- Learners use English outside the classroom= 54%
- Students ask for explanations about the topics given in class= 71%

What have you liked the most in class? (Answers to the open question).

- The lessons given by the native assistants
- The teacher commitment
- To learn by oneself and share that experience
- The activities developed with my teacher
- The feedback provided with my teacher and partners
- Acquire new knowledge
- To fulfill my assessment
- To develop the class by units
- To use the language
- To use interdisciplinarity
- To review the topics
- To be aware of my limitations
- To use books and grammar books
- To develop a pedagogical project
- To attend the English club

- **What have you liked the least in class?**
- Some learners don't show their progress
- Not to have indivual attendance
- Not to review the learned topics
- Lessons tend to be boring
- To be aware we cannot fulfill everything
- Learners do not like some teachers' methodology
- Lack of determination and autonomy from some learners
- Assume everybody goes in the same pace
- Not to work on weaknessess
- Too much use of web pages
- Not to consider everybody's learning assessment
- Not to practice what we have learned
- Some teachers attitudes

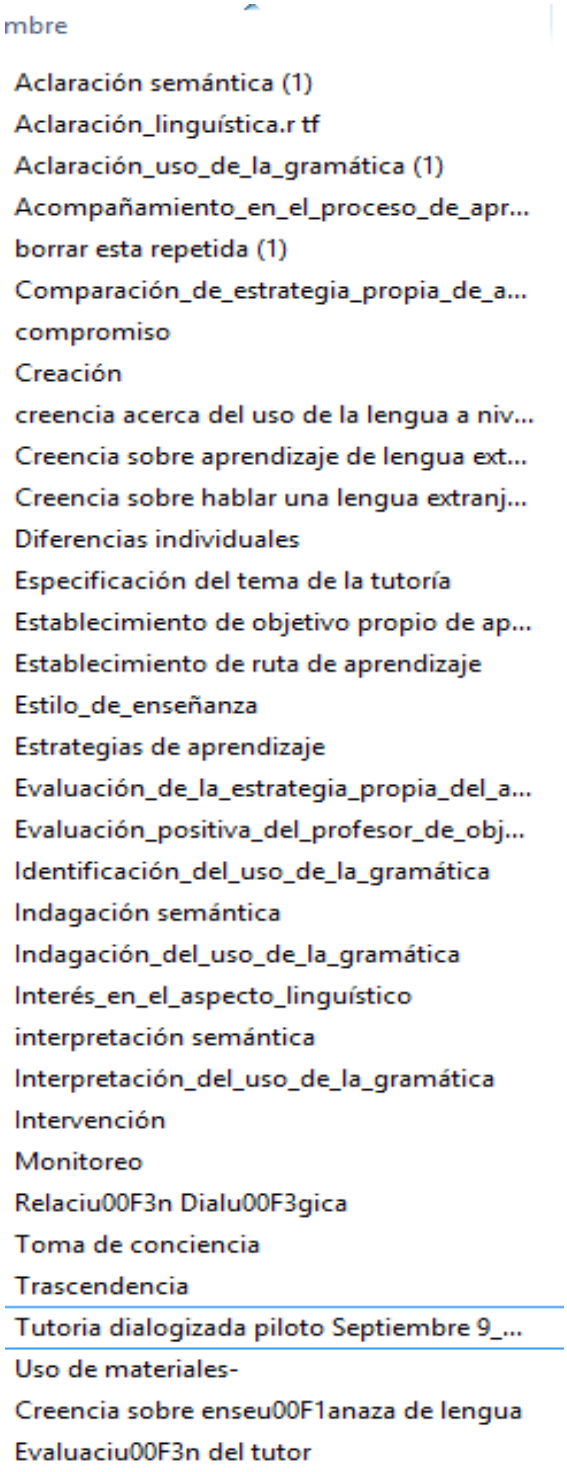
SELF REGULATION

- Using exercises from internet
- Chatting with foreigners
- Doing repetition of mispronounced words
- Doinf feedback
- Correcting quizes in class
- Facilitating selfcorrection
- Correcting exams
- Providing extra exercises

HOW DO YOU FEEL ATTENDING TUTORIAL SESSIONS? N=38

	No. of students
Feel that Improve	11
Feel well	14
The teacher is friendly	1
Not availability of tutoring sessions	2
It’s rewarding	3
It’s offered previous to the exam	1
Provides confidence	3
Feels shy and afraid in class	1
Clarifies doubts	1
There’s no need of it	1

ANEXO 11. CÓDIGOS EMERGENTES – TUTORÍA DIALÓGICA



Y PLAN DE ACCIÓN

	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN **PROCESOS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y CENTRO DE AUTO ACCESO** **FICHA DE APRENDER A APRENDER** **Ficha Metacognitiva** Ficha adaptada por Grupo Didaktikos. (Sinclair, 2000, pp.7-13)	CAAUL FICHA 9

Estamos interesados en conocer su opinión acerca del plan de acción, el cual contribuirá para que se desempeñe mejor en la "autonomía del aprendizaje". Lea con mucho cuidado los principios y luego escriba en frente de cada uno de ellos, cuál sería el plan de acción.

PRINCIPIOS	**PLAN DE ACCIÓN**
1. La autonomía es construida culturalmente. El alumnado, los docentes y las instituciones educativas acuerdan un grado de autonomía para alcanzar unos objetivos específicos en un medio social y cultural particular. 2. La autonomía es construida socialmente. Posee una dimensión social e individual. "La toma de consciencia y el aprendizaje se logran mediante la interacción y la colaboración". 3. Existen grados de autonomía. Hay un seguimiento para el desarrollo de autonomía en el que los grados dependen de factores afectivos, fisiológicos, psicológicos y ambientales. 4. El desarrollo de autonomía, requiere de una toma de consciencia del proceso de aprendizaje expresada en: a) reflexión consciente, b) toma de decisión 5. La autonomía, busca una capacidad de generar responsabilidad en el aprendiente. Éste adopta una actitud positiva hacia su aprendizaje.	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

6. La autonomía en el aprendizaje propende por el desarrollo de la capacidad de fijar metas de aprendizaje. No sólo aprender haciendo, sino reflexionando sobre lo aprendido y sobre la forma de aprender.

7. Esta capacidad y decisión no son innatas. Pueden ser adquiridas en el aprendizaje formal. Uno de cuyos objetivos es hacer que los estudiantes asuman su responsabilidad por el aprendizaje de forma gradual.

8. El desarrollo de autonomía requiere del conocimiento de estrategias de aprendizaje: cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Los aprendientes deben reflexionar sobre los factores que inciden en su aprendizaje, tales como: la actitud, la motivación las creencias acerca del aprendizaje, los factores afectivos, los contextos políticos y los contextos socioculturales. (Ellis y Sinclair, 1989).

9. El aprendizaje autodirigido es un componente importante en el desarrollo de la autonomía, esta no puede ser lograda sin la debida preparación psicológica y metodológica.

10. La autonomía tiene lugar dentro y fuera del aula del aula de clase. Los estudiantes toman decisiones sobre su aprendizaje en su trabajo independiente, en sus proyectos, en programas a distancia, en cursos bimodales ó en aprendizaje autodirigido.

ANEXO 13. MAPA DE RELACIÓN DIALÓGICA TUTORIAL (Zorro, I. 2015)