

Evidencias de aprendizaje autónomo de un idioma extranjero mediado por tutorías dialógicas

Evidence of foreign language autonomous learning by dialogic tutorships

Dra. Imelda Zorro Rojas*
Universidad Libre de Colombia

Recibido 15-05-2016 / Aceptado 10-07-2016

Resumen

Este artículo obedece a un estudio llevado a cabo en una universidad privada en Bogotá, en su programa de Licenciatura de Humanidades e Idiomas. El proyecto tuvo cuatro etapas: (a) se identificó el problema, este evidenció un alto nivel de dependencia de 18 estudiantes hacia sus maestros y el bajo grado de autorregulación frente a su aprendizaje en lengua inglesa, de los 8 profesores que participaron se demuestra temor a liberar a sus estudiantes o desconocimiento para orientar su independencia. Se realizó una evaluación que tuvo en cuenta tres teorías, la de autonomía para el aprendizaje de una lengua extranjera (Nunan, 1997), la de autorregulación en ese aprendizaje (Zimmerman, 2000; Lantolf, 2000; Vygotsky, 1978) y la teoría de dialogicidad (Bajtin & Voloshinov, 1976); (b) se impulsaron tutorías dialógicas con los 8 profesores y los 18 estudiantes; (c) se realizó una sensibilización con los docentes, por medio de un grupo focal, para determinar las primeras reacciones ante el ejercicio propuesto; y (d) se hizo una interpretación de transcripciones de grabaciones de video de la práctica tutorial, buscando códigos emergentes (con el software Atlas-ti) y triangulando los resultados con la literatura existente. Los hallazgos del estudio muestran que los maestros consideran que es necesario un cambio en nuestras formas de enseñar y de brindar apoyo y acompañamiento a los estudiantes. Igualmente, mediante la teoría fundamentada, emergieron 36 códigos libres, que llevaron a la construcción de diez principios que se constituyen en una nueva propuesta que integra la autonomía y la autorregulación a través de la dialogicidad y que, considerando la teoría socio-cultural, aporta una nueva visión que complementa los enfoques teóricos arriba mencionados. Es decir, se propone una ruta dialógica, que es una innovación en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras clave: *Aprendizaje autónomo en lengua extranjera, autorregulación, tutoría dialógica, teoría socio-cultural, ruta dialógica.*

* PhD. Docente investigadora del programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Libre. imelda.zorror@unilibrebog.edu.co

Abstract

This article makes part of a study carried out in a private University in Bogota, in its program of Humanities and Languages Teaching. The project had four stages: (a) identification of the problem, that demonstrated a high level of dependency of 18 students towards their teachers and a low grade of self-regulation when learning the English language; 8 teachers participated with the assigned population, they also demonstrated a fear to liberate their learners or an unawareness to promote independent learning. The Project was supported by three theories: Autonomy in Foreign Language Learning (Nunan, 1997); Self-regulation (Zimmerman, 2000; Lantolf, 2000; Vygotsky, 1978) and the dialogic approach (Bajtin & Voloshinov, 1976); (b) dialogic tutoring sessions were implemented with the 8 teachers and the 18 students; (c) a focal group was conducted through a awareness session with the teachers; and (d) the transcripts of the video were analyzed during the tutoring sessions to select the emergent codes (Atlas-ti software); data was triangulated to contrast the selected literature. The findings revealed that teachers considered necessary a change in their teaching and learning practices, to offer learners support and scaffolding. Additionally by means of grounded theory, 36 emergent codes were the pillar to construct 10 principles that constituted a new proposal which involves autonomy, self-regulation and dialogism and with it the social cultural theory which subsidizes a new way of complementing the constructs above mentioned; that means "a dialogic pathway", an innovation in the learning of a foreign language.

Key words: *Foreign language autonomy, self-regulation, dialogic tutoring sessions, sociocultural theory, dialogic pathway.*

Introducción

El objeto de estudio que trata este artículo concierne la tutoría dialógica (Hoyos, 2012; Voloshinov, 1976). El estudio intenta cerrar la brecha epistemológica en la interpretación de la relación dialógica entre el estudiante y el docente. Como afirman Lantolf y Pavlenko (2001) la mediación, a través del uso de herramientas construidas culturalmente y de voces o discursos de otros, configura la forma en que la gente actúa y piensa como resultado de su interiorización.

Este estudio forma parte de la línea de investigación de pedagogías contemporáneas. La investigación dio luces sobre la tutoría dialógica como una forma de mediación que aproxima al aprendiz a la autorregulación y a la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera (Holec, 1981; Nunan 1997). 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. Los temas y problemas abordados por este estudio intentan contribuir a los debates de la política educativa sobre la enseñanza y sumarse a la discusión sobre los currículos y las metodologías de la lengua extranjera (LE).

La investigación se enmarcó en los planes de desarrollo institucional de la educación superior que propenden por procesos de seguimiento y de apoyo a la excelencia académica. El artículo presenta en el marco conceptual la noción de autorregulación, aprendizaje autónomo y la tutoría dialógica como mediación. Se apoya en la teoría socio-cultural aplicada al aprendizaje de una lengua extranjera (Lantolf, 2000) y dentro de ella se debate el aprendizaje autónomo, la tutoría en la dialogicidad, la acción del tutor y del tutorado, la solicitud de acompañamiento y el trazado de rutas de aprendizaje.

A renglón seguido, se discute la metodología de la investigación y las conclusiones. Luego de lo

cual, como aporte al nuevo conocimiento la autora presenta una propuesta basada en diez principios y la respalda con evidencia empírica seleccionada de cuarenta muestras de datos tomados en el trabajo de campo. En los hallazgos, se evidencia un cambio de roles por parte del profesor, ahora tutor, de actitud y de participación del estudiante que lo hace más activo en su aprendizaje. El aporte que brinda esta investigación se trata de complementar con las teorías anteriores, no consideradas de manera individual, por que no solucionan al problema del aprendizaje autónomo y autorregulado en un entorno dialógico. La sinergia de los tres enfoques plantea una aprendizaje democrático, no autoritario, que marca una ruta de aprendizaje.

El problema encontrado en el programa de formación estudiado es que el estudiante espera que su profesor le dé información y que el docente usualmente cumple un papel instrumental, sin permitir a veces el desarrollo del potencial que cada uno de sus educandos posee para lograr un entendimiento (Ver anexos). Se plantea una solución al problema detectado de heteronomía en el aprendizaje y se propone desarrollar cooperativamente las competencias y las estrategias que identifiquen el proceso de adquisición llevado a cabo en lengua extranjera.

El marco analítico, interpretativo de este documento está representado en las acciones entre el tutor y el tutorado, 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.

Esta investigación acude a una estrategia metodológica validada en el campo de la lingüística

aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras (Benson, 1996, 2001; Voller & Benson, 1997; Coterall, 1995; Sinclair, McGrath & Lamb, 2001). Es así que se realizó una intervención pedagógica centrada en conocer y facilitar a los estudiantes y a los docentes una interacción en torno a la identificación conjunta de estrategias, procedimientos, recursos y compromiso con el aprendizaje. En el diálogo se construye 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.

Marco conceptual

Aprendizaje autónomo en inglés como lengua extranjera

La teorización y los aportes sobre aprendizaje autónomo en lengua extranjera datan de la década de 1960 y surgió de la necesidad de ofrecer formación a adultos inmigrantes que tenían como propósito aprender una LE para poder emplearse. Hacia 1980 hubo una preocupación en aspectos prácticos del desarrollo de la independencia, para proveer a los estudiantes con estrategias y técnicas en busca de un auto-aprendizaje. Benson (1996) lo denominó *autonomía técnica* y se habló de aprendizaje auto dirigido. Con este florece la creación de centros de recursos para la enseñanza de lenguas, 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 elaboración de tareas. Esta autonomía, implica que los docentes debemos escuchar a nuestros estudiantes, sus formas de entender qué es ser autónomo, conocer cómo se autorregulan y se auto dirigen en su 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, sobre los contenidos y materiales que usa, de manera que se comprometa en la selección de metas dentro de una variedad de alternativas propuestas (Nunan, 1997). 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.

Un concepto inherente al aprendizaje autónomo es el de la autorregulación ya que está relacionado 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 la 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, según 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 cómo los estudiantes se autorregulan sabremos qué estrategias coadyuvan en su proceso académico.

La tutoría dialógica como mediación

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 (1976) 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 esta 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 (Sarangi, 2000, citado en Mynard, 2012).

El estado de la cuestión

Para establecer el lugar que ocupa la autonomía en el campo de las ciencias, la autora 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. Este es un indicador de su importancia. A continuación se presentan las investigaciones más representativas y pertinentes al tema-problema que trata este artículo.

Pérez y Ruiz (2012) presentan las acciones llevadas a cabo en la adaptación de la asignatura *Didáctica de la literatura* (en inglés), perteneciente al currículum de *Maestro especialidad lengua extranjera (inglés)* de la Universidad de Granada, al sistema del crédito europeo (ECTS). 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.

Peña (2013), menciona que en el caso específico de estudiantes colombianos de inglés como LE, el aprendizaje de esta los motiva a aprender de manera autorregulada y esto hace parte de la búsqueda por parte de los maestros. Contraria a esta expectativa, la clase tiende a estar centrada en el maestro. Para Peña la motivación intrínseca y la autonomía del estudiante están representadas 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. Peña examina las raíces del significado dialógico que este tiene como concepto llevado al aula en sus prácticas. También son revisados los desarrollos en el campo dialógico pedagógico y cómo 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 en la práctica en el aula.

Para Nakata (2014), tanto docentes como investigadores del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras están interesados en los conceptos de autorregulación y la autonomía en el aprendiente, así lo demuestra el creciente interés de estudios sobre estos dos aspectos. Benson (2011) por otro lado, menciona que

la autonomía es multidimensional y toma diferentes formas de acuerdo a la persona, al contexto y los múltiples macro y micro factores que intervienen. Los estudiantes dan muestra de diversas formas de auto-

nomía, lo que las hace únicas en contextos particulares. La proliferación de estudios en autonomía tanto dentro como fuera refleja por lo tanto la proliferación de lugares y contextos para el aprendizaje de una lengua extranjera lo que conduce a múltiples variaciones del concepto de autonomía, como la capacidad que tiene uno para hacerse cargo de su propio aprendizaje. Esta esencia de la definición de autonomía se ha mantenido tanto en la teoría como en la práctica (p. 16).

La relevancia del presente estudio se centra en la mediación del lenguaje (en el contexto de la dialogicidad), con la intervención de una tutoría que suscite procesos de autorregulación; se espera entonces 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 autorregulando su aprendizaje en lengua extranjera con proyección a su futuro desenvolvimiento profesional cuando se dedique a su enseñanza.

En Lyle (2008), se aborda la dicotomía entre lo monológico y lo dialógico; menciona que la ayuda es más significativa a nivel individual, 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, y esto tiene más valor frente a los test. El compromiso dialógico representa un desafío para los enfoques monológicos en la práctica en el aula. Sin embargo, añade la autora, si las prácticas 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.

Para Alvares (2009) la experiencia colaborativa y dialógica que se suscita entre dos profesores constituye 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 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 la comunicación no verbal, las relaciones personales, los valores en la familia, las actitudes y los conflictos culturales.

Por su parte, Velandia (2007) encontró evidencias de la acción para promover aprendizaje autónomo. Su estudio de caso le llevó 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 el aprendizaje del inglés. Durante la investigación, el estudiante solicitó 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. El marco teórico que sigue hace una apuesta por la teoría sociocultural que ofrece explicaciones a los temas y problemas relacionadas en este estudio.

Otro estudio da cuenta de relatos de vida digital (Vanegas, 2015). Allí el proceso de investigación se llevó a cabo mediante interacciones naturales con los cursos octavos, novenos y undécimo en un colegio privado de estrato 6. Allí participaron 184 estudiantes en la primera fase, para quedar en una segunda fase una muestra 58 participantes. La intervención se llevó a cabo a través de diálogos individuales y grupales por medio de chats y de encuentros presenciales con los estudiantes. La triangulación de la información mediante el uso de la exploración en las plataformas de Facebook, una encuesta online, los relatos de vida digital y las interacciones naturales dieron cuenta de un acercamiento al fenómeno de la bilateralidad digital en las prácticas de lectura y escritura en L1 y L2 de los

jóvenes. El uso de la textualidad digital confirmó que los jóvenes se están abriendo a prácticas de literalidad vernacular. La autora menciona que en su estudio, la comprensión de lectura se concibe no solo desde el centro sino desde los escorzos de las diversas voces que nos hablan de los textos. La dialogía que caracteriza estos hallazgos se da gracias a la cadena de nexos entre el escritor y el lector. La similitud que guarda este estudio con el presente es que a través de la tutoría se enuncian otras voces que posibilitan otras formas de aprender o desaprender para darle solución a un problema. Sin embargo, una de las limitaciones de esa investigación es que el docente pierde presencia, por lo que la dialogicidad presentará grandes limitaciones.

Marco teórico

Teoría Sociocultural

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. 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.

En esa misma línea Bajtin y Voloshinov (1981), hablan de la «hibridación» dialógica como instrumento de permeabilidad y libertad del lenguaje para favorecer la pragmática comunicativa. La contribución que hace Bajtin en el campo de la pragmática en la relación objeto-discurso, aparece como mediadora entre el autor y el lector, convirtiendo al lector en autor en la medida en que todos somos autores cuando hablamos, leemos, escribimos o

interpretamos lo que otros escriben. El aporte que hace al signo como un fenómeno de orden social depende de su significado en el contexto que este se involucre. El signo es, así, semánticamente móvil, inacabado, abierto, dinámico, capaz de generar nuevas informaciones a diferentes receptores.

El dialogismo en Bajtin y Voloshinov (1981) es el modo o característica epistemológica en el que el mundo es dominado por la heteroglosia, 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 de la lengua donde prima lo polifónico y niega el monólogo.

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 intrapsicológica, que es individual. Proceso que se produce dentro de la ampliamente estudiada *zona de desarrollo próximo* (ZPD).

La teoría sociocultural en el aprendizaje de una lengua extranjera

En la teoría sociocultural del aprendizaje de otro idioma, Lantolf y 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 otro idioma. 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, que se complementa con ayuda colaborativa.

La etapa de ZPD es un acto de interacción negociada entre el experto y el aprendiz, determina lo que el aprendiz 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. 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, para lograr la adquisición de la lengua meta.

El concepto de 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, p. 631).

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 hace parte de los hábitos de estudio. Para la mediación se hace necesario el uso de materiales y de recursos. En la evaluación, la comparación de la estrategia propia de aprendizaje con las tareas académicas y el uso de materiales y recursos darán evidencia de logros obtenidos.

Es así que un importante componente de la autorregulación lo constituye el monitoreo. 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 emprenden tareas cognitivas, a saber, ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo voy a hacer?, planificación, ¿Qué estoy haciendo?, ¿Cómo lo estoy haciendo?, monitoreo y supervisión, ¿Qué 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 se plantea aquí, está relacionada 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).

La Tutoría en la Dialogicidad

Bajtin y Voloshinov (1976) afirman 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, p. 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 mediado por el diálogo.

En esta mediación, el tutor/mentor/consejero asume frente a la relación dialógica con su aprendiente un rol de posicionamiento que no es fácil de asumir para el maestro. En la tutoría el proceso de retroalimentación de forma escrita es importante y evita una mala interpretación de lo corregido. Otro rol que surge es el de ser verificador de reportes, de reflexiones y de todo aquello que implique aclarar una duda para así generar una acción autónoma (Luidig & Mynard, 2012).

El tutor, consejero o profesor aprueba la intervención de un aspecto lingüístico, dado que él/ella es el experto/a 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, 1981).

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, p. 14). El au-

tor menciona que frente al cambio que ha sufrido la educación mercantilista se hace necesario que seamos reconocidos, porque los seres humanos somos los que transformamos 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. 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, p. 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 (ver anexo 3). Estas hacen parte de una propuesta en la que la investigadora las ha aplicado en proyectos previos (Zorro & Baracaldo, 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, identi-

cando sus intereses y necesidades, sus estilos de aprendizaje, sus estrategias preferidas al igual que se conoce culturalmente.

La acción del tutor y del tutoriado

La etapa de la 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 relacionada 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 el 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 (Holec, 1981).

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 ayudarlo 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 que 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) con 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, por ejemplo, las sesiones de tutoría o consejería (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.

Trazado de rutas de aprendizaje

Steward (en Mynard, 2013) hace referencia a la ayuda o sugerencia que el tutor puede brindar al aprendiz 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, citado en Luidig & Mynard, 2012; Vismans, citado en Mynard, 2013) han denominado como una relación de iguales la relación de consejeros y estudiantes en una clase de escritura. En la tutoría se pretende:

- Crear conciencia 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 aprendiz

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

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

En resumen, Pennycook (en Richard-Amato, 2003) 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, y 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:

- Crear la búsqueda de actividades que permitan que el estudiante se autoevalúe y siga un plan o una ruta.
- Crear estrategias que realmente sean válidas para el proceso cognitivo de los temas vistos en clase.
- Construir lazos de colaboración y aprendizaje que además de ser útiles para la adquisición de nuevos conocimientos permitan estrechar los vínculos afectivos entre pares.

Metodología de la investigación

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 dialogada, conociendo cómo los estudiantes se autorregulaban e interactuaban en el uso de estrategias de aprendizaje. Los aportes más significativos que intentan llenar este vacío provienen de las teorías anteriormente expuestas. 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?

La metodología de la investigación fue de carácter cualitativo con un análisis inductivo de carácter analítico. El cuestionario a docentes y a estudiantes (Ver anexos 1, 1A), memorandos sobre las tutorías (ver ejemplo), 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. El anexo 2 se utilizó para establecer el plan de acción; este ayuda a determinar en el estudiante el establecimiento de metas a corto y largo plazo, el estudiante prioriza la habilidad lingüística. El anexo 3, consistió en una ficha de “aprender a aprender” (Module Pack) que contribuyó en el seguimiento de las metas a corto y largo alcance, este fue uno de los artefactos que evidencia a través del uso del portafolio el trabajo independiente del estudiante (Yamaguchi, et al., 2012).

Para el análisis de datos se siguió la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) 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. Los datos de las sesiones tutoriales fue-

ron 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, lo cual permite 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).

Es importante mencionar que en los datos emergentes se encontraron los niveles mencionados y hacen parte de la tipología de aprendiziente.

Hallazgos

En este estudio participaron 18 estudiantes-voluntarios de niveles básico, intermedio y avanzado, seis docentes y dos asistentes de lengua inglesa de una licenciatura en idiomas de una universidad en Bogotá que tiene 542 inscritos y 32 profesores, 16 de los cuales hacen parte del programa de inglés. Para la interpretación del mapa semántico (Ver anexo 4) 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, 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 semántico (ver anexo 4) se determinan los roles y las acciones del tutor y del tutoriado resultado de una relación dialógica.

Tabla 1: Códigos abiertos y códigos seleccionados

| |
|---|
| <p>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:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 mnemotécnica (3-3) • Aclarar el uso de la gramática (36-3) • Habilidades comunicativas (14-6) • Roles (0-15) • Relación dialógica tutorial (0-9) <p>2. Modelo de autonomía (0-3) La autonomía se manifiesta en los niveles propuestos por Nunan (1997) sobre la toma de consciencia (3-3).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer compromiso (4-5) • Hacer intervención (7-4) • Creación (3-4) <p>Trascendencia (10-4)</p> <p>3) Acciones del tutoriado (0-23)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) <p>4) Acciones del tutor (0-17)</p> <p>5) Creencias (0-8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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) |
|---|

Fuente: Elaboración propia

En la primera fila del mapa se muestran trece códigos entre seleccionados y emergentes, estos representan la etapa de 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 hacia 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 cuarenta muestras, que a medida que el tutoriado se involucra, asume

un rol más independiente. En muestra preliminar, por ejemplo, se concluye que Cami se ubica en el nivel de intervención (Nunan, 1997), pues modifica sus metas según sus necesidades. 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.

Se halló también evidencia marcada del 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 el de dialogicidad; los memorandos explican la búsqueda hacia un modelo de autonomía) que son el eje de esta indagación (véase anexo 4).

Por otra parte, el cuestionario diagnóstico a los estudiantes sobre autonomía, autorregulación y dialogicidad arrojó que:

- las sesiones de tutoría no se llevaban a cabo debido a dificultades con relación al espacio y al uso de los recursos
- las tutorías se realizaban mayormente con los asistentes en lengua extranjera
- algunos estudiantes declararon la necesidad de tutorías personalizadas
- algunos afirman que autorregulan su aprendizaje y que están dispuestos a hacer parte de las tutorías dialogizadas para asumir un rol de más reto
- los maestros proveen herramientas para conscientizar a los estudiantes en el proceso de autorregulación
- las clases siguen centradas en el profesor, aunque por otro lado los estudiantes afirman

que prefieren que sus profesores impartan el conocimiento

En cuanto a los resultados de los datos tomados del grupo focal de docentes se encontró que:

- insisten en la necesidad de compromiso de docentes y de estudiantes
- 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.

En cuanto a los resultados sobre la relación de tutores y tutoriados, se encontró en las cuarenta muestras (Ver anexo 5) lo siguiente.

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 son:

-Naty y Taly, estudiantes que asistieron siempre juntas a seis 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 YouTube, correo, internet y películas. El aprendizaje auto dirigido durante 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 como docentes. La muestra del portafolio y de las actividades desarrolladas facilitó una mejor autorregulación en el dominio de la LE de estos dos estudiantes (Ver anexo de evaluación cualitativa MCE).

Tabla 2: Consolidado de participantes en Grupo focal

| Grupo focal de estudiantes (Participan 8 profesores) | | | | |
|---|---|--|---|--|
| Aida, pregunta: ¿Qué tan viable es el proyecto tutoría dialogizada bajo un enfoque autónomo en un programa de licenciatura? | | | | |
| Estud. | Relevancia | Necesidad | Viabilidad | Impacto |
| Mary | Sí, es interesante | Capacitación en talleres de aprender a aprender | A largo plazo | Otra forma de concebir el conocimiento (Autonomamente) |
| Ginis | Sí, es de actualidad | Tomar una acción frente al aprendizaje | Sí, se cuenta con recursos humanos y materiales | Otra forma de concebir el conocimiento que tendría repercusión en las prácticas docentes futuras |
| Marina (tutora) | Sí, se dan las condiciones | De dar acceso y mejor uso a los recursos existentes (centro de autoacceso) | Sí, con apoyo de directivas y administrativo | Sí |
| Mireya | Sí | Requiere de compromiso por parte de los docentes | Sí, totalmente. Requiere compromiso | Sí, cambia esquemas de aprendizaje |
| Glaya | No responde | Requiere mucho compromiso | No responde | Remotos cambios |
| Juanes | Sí es importante | Crear el centro de auto-acceso, sitio ideal para las tutorías | Sí y requiere compromiso entre profesores y estudiantes | La tutoría dialogizada mejora la calidad del programa |
| Sebas | Sí, rompe con la brecha tradicional e involucra al estudiante | Necesidades inciden en el aula | Totalmente viable | Se darían cambios en el nivel de dominio. |
| Laura | Sí | Maestros y estudiantes se involucran en el acceso de materiales | Sí | Autonomía y autorregulación se ofrecen en este espacio |

Fuente: Elaboración propia

-Cami, quien participó en cuatro sesiones, mostró un nivel superior al de sus compañeros, esto lo benefició además en clase pues fue nombrado como monitor por su profesora. Las sesiones con Cami mostraron el establecimiento de objetivos a corto y a largo plazo. Su interés por la gramática y la escritura se evidenciaron en los datos. Por otro lado, su rol como monitor de clase y su intervención en sesiones de consejería ante otros estudiantes ratifican la importancia de concienciación por parte de los estudiantes.

-Karol, Vicky y Yeny, fueron estudiantes partícipes de una mediación haciendo uso del *module pack*, faltó más compromiso con evidencia de tareas haciendo uso del portafolio.

-Ximena, estudiante que en su rol en la tutoría dio 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 pedía 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 no 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, en su rol como tutora, trabajó con estudiantes de Básico I, les dio aspectos claves en la planeación de horario y hábitos de estudio. Hizo seguimiento en tutorías individuales y grupales. Sus tutorados: Angy, Jhon, Carolina y Yenny manifestaron cambios actitudinales que favorecieron de manera significativa el aprendizaje de esta lengua extranjera. María destaca la participación

más activa en el aula por parte de ellos y progreso en la confianza en sí mismas y en arriesgarse a hablar en público.

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

4. Angie y Nelly, como asistentes en lengua extranjera, recibieron orientación por parte de las directivas para que su participación y la de los docentes en este proyecto tengan un seguimiento adecuado. 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 requiere intervenir. El evidenció en el trabajo del *module pack* que el cumplimiento de metas se planifica a corto, mediano y largo plazo. Mike hace uso de los recursos tecnológicos, películas en You Tube con subtítulos en inglés y 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 opinión y elección hagan parte de la misma.

5. La tutora 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 reflexión sobre lo que implica el seguimiento de instrucciones y *tips* previos para evitar futuros errores.

6. La tutora 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.

Las evidencias anteriores indican que las tutoras validan de manera positiva, asertiva y conciliadora a sus tutorados, también advierten o alertan al estudiante ante situaciones inapropiadas en relación con el 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 o 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 demostraron abiertamente tener un dominio de lengua, esto les permite autorregularse identificando necesidades e intereses, haciendo uso de un plan de acción, e interviniendo 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 que el aprendizaje se basa en tener un conocimiento amplio 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 conocimientos previos de los estudiantes.

El rol de las tutoras María y Aida informa 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 y en el uso de fichas de aprender a aprender. Además, se evidencia el uso de las nuevas tecnologías, textos, portafolio y *module pack* (módulo que orienta al estudiante en la identificación de metas a corto y largo plazo). A continuación se muestra un ejemplo de memorando, en el que Cami muestra el mapa

de relación dialógica, allí se puede observar una interpretación de autorregulación y de autonomía mediante una relación dialógica.

MEMORANDO 1: Modificación de metas de aprendizaje (Ejemplo de análisis en la triangulación de datos y contrastación de teoría)

Tabla 3: Ejemplo de triangulación de datos

| Nota de campo, marzo 14 de 2014. Cami (es un seudónimo), 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 de Atlas-ti (muestra 11). Tomado del mapa preliminar | Autorregulación / Autonomía | Dialogicidad |
| <ul style="list-style-type: none"> - 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 enseñanza de la lengua - Creencia sobre aprendizaje de lengua | <p>“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”.</p> <p>HALLAZGO</p> <p>En este monólogo, Cami utiliza estrategias propias de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000) modificando sus metas a corto y largo plazo, ligado a la clasificación de Nunan (1997, en Mynard (2013)). Cami demuestra ser consciente de que para mejorar el aprendizaje de esta lengua debe modificar las metas en las habilidades de gramática y escritura.</p> <p>Nivel de autonomía:</p> <p>Esta muestra suscita un nivel de autonomía de INTERVENCIÓN (Nunan, 1997). “Los estudiantes modifican y adaptan los objetivos y contenidos del programa”.</p> <p>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.</p> <p>Menciona que como docente, el dominio de la gramática debe prevalecer.</p> | <p>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).</p> <p>HALLAZGO</p> <p>Su diálogo es de carácter monológico en toda la sesión, su voz representa la voz del maestro que es Cami (Voloshinov & Bajtin, 1976). 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 tutorado es de iguales cuando Aida asiente y dice: “eso es gramática, eso no está mal.”</p> |

Fuente: Elaboración propia

Discusión

El reto para la nueva educación tiene que ver con la promoción de personas que aprendan de manera autónoma sin depender de otros, que sepan autorregular su aprendizaje y que por supuesto puedan construir su conocimiento mediante la dialogicidad. Pero ello también debe ser trasladado a nuevos principios pedagógicos asumidos por instituciones, por docentes y por los estudiantes.

Los hallazgos frente a las teorías de autonomía, autorregulación y dialogicidad intentan responder cómo un enfoque dialógico podría promover la autorregulación para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El tema de la autonomía ha ocupado la atención de los humanistas por más de cuatro décadas, y hay lugar para profundizar en aquello que se ha presentado en el campo del desarrollo de estrategias en el marco de la autonomía y de la autorregulación. En lo referido a las lenguas en general, la investigación en autonomía y sus hallazgos nos enseñan que es necesario impulsar lógicas educativas múltiples y deshomogeneizadas ajustadas a las personas; es allí donde está el saber central de este trabajo desde una perspectiva práctica en el sentido habermasiano retomada en el campo por Grundy (1987) y orientada al empoderamiento de los sujetos. He tomado el riesgo de plantear los principios de una novedosa visión de la tutoría en espacios académicos donde se aprende una lengua extranjera que no puede limitarse a lo instrumental, como a veces concebíamos esta área. Para la lingüística aplicada, concluyo que el aprendizaje de lenguas no se puede construir con base en certezas, sino más bien gracias a los interrogantes que surgen entre seres distintos, que se complican, formulan y abren caminos educativos con autonomía.

En ese sentido la tutoría dialógica permite la conversación enmarcada en géneros discursivos. En palabras de Bajtin (1998)

Cada esfera de la actividad de la comunicación humana posee sus géneros adaptados a su especificidad y a los cuales pertenecen estilos determinados, una función dada en condiciones dadas y específicas para cada esfera del intercambio comunicativo suponen el género determinado, es decir un tipo de enunciado dado relativamente estable desde el punto de vista temático composicional estilístico (p. 248).

Los hallazgos nos instan a pensar en un nuevo género dentro del discurso del pedagogo: La tutoría dialógica. Es allí en donde los hallazgos se sitúan en las fronteras de lo conocido, que es el aprendizaje estratégico para posicionarse en las fracturas, la tutoría dialógica.

Lo anterior lleva a entenderse, siguiendo de nuevo a Bajtin (1981), que en términos generales la polifonía de las voces de carácter heteroglósico implica aceptar tener discursos en los que se hacen presente y necesario tener en cuenta las voces de los otros. La tutoría dialógica permite conocer las acciones del tutor y del tutorado, de los autores objeto de estudio, y de los objetos de estudio en sí. Los hallazgos indican que el diálogo aún enfoques y perspectivas y con las diversidades se genera el conocimiento.

Los hallazgos pueden leerse como un fruto epistemológico que se propicia en dos sentidos: primero desafiar los relatos cognoscitivos que han liderado las lenguas extranjeras. Sabemos que la autonomía es algo que se construye en el marco de las historias académicas de vida de los aprendices de lengua, que la metacognición no es solo pensar sobre las formas de pensar sino que existen factores sociales que las atraviesan, y son esas circunstancias sociales a las que les debemos prestar más atención al volver praxis la tutoría dialógica. En segundo lugar, la tutoría dialógica también desafía epistemológicamente la comprensión abstracta del aprendiz de lengua para quien durante años se ha construido teorías

del aprendizaje que soslayan la diversidad, para el caso específico, la diversidad cognitiva. Es así que la tutoría dialógica se constituye en un escenario para la discusión académica, para el debate, para la contradicción y para el contra argumento. De eso se trata el espíritu investigativo. Para ilustrar este artículo y como contribución al campo de la educación formulo una propuesta de diez principios respaldada en datos empíricos tomados de las cuarenta muestras del estudio.

El marco analítico, interpretativo de esta investigación 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. 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, son aspectos que ayudan a construir una ruta de aprendizaje.

Principio 1

La identificación de necesidades e intereses de los estudiantes se genera 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.

Cami comments: For me it's so important to improve 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 Applied Linguistics Research.

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; el uso de formatos contribuyen a esta planeación.

Cami: Well. In my opinion I guess is quite similar to writing an essay. You have to take...I don't know how you can say that- the topic sentence could be the big goal 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? Because if you have a big goal and small goal 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 so I think is quite nice because that first point would be the small goal and the second point would be the big goal, we can produce... we can find too many things. I mean for example my biggest goal is to try to understand the present perfect tenses... Tutor: That's grammar... Cami: yeah, I know I have a kind of obsession for the grammar. Tutor: that's not bad.

Principio 3

Tomar plan de acción que le permita desarrollar metas propuestas. Planes de acción que están mediados por la identificación de etapas, procedimientos y recursos para desarrollar competencias.

Tutor (Aida): I would like you, first, 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? Tutoree (Talía): well, with this I feel so good, because it is a new way to learn new vocabulary. It's really fun to do this activity, like singing the songs, repeating the song, writing the vocabulary.

Principio 4

Dado que el conocimiento se construye con otros, compañeros de clase, su profesor, o con lo apren-

dido al usar las TIC, el uso de los recursos y materiales bajo una apropiada ruta permitirá seguir diferentes opciones de aprendizaje, estas sesiones se pueden integrar semanal o quincenalmente y el estudiante muestra su contribución.

Aida: Maybe, you didn't write what you want it, 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? with You Tube? or you have other opinion, because I have, I have many worksheets to work with listening.

Principio 5

Implementar, adaptar y modificar a partir de lo adquirido. Es así que el cúmulo de creencias acerca de cómo aprender forma parte de la adquisición, en este caso de un idioma extranjero. 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, por ejemplo, saber usar el léxico en el momento apropiado.

Cami: You have to understand both sides of the academic structure and the informal structure; because if you are... you are doing an immersion in the language you can feel it, you can understand the language, the culture; being immerse in the culture makes you understand the language because you are always using the language.

Principio 6

Los procesos de retroalimentación coadyuvan; 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.

- 1.T: *it is not going to take more than 10 minutes. Ok, mmm, we are going to correct the writing section, right. Do you remember the symbols?*
- 2.S1: *yes, WW*
- 3.T: *WW stands for?*
- 4.S2: *wrong word*
- 5.T: *wrong word, right? and GR stands for?*
- 6.S3: *grammar*
- 7.T: *grammar, so there's a grammar problem over there, right?*
8. WO...*what Daniela was explaining?*
- 9.S4: *word order*
- 10.T: *what else? Do we have another?*
- 11.S5: *SP*
- 12.T: *oh, yeah! You have SP, spelling, what is this, symbol? What does it stand for?*
- 13.S1: *MISS WORD, missing a connector or word*

Principio 7

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 de aprendizaje.

T: Both grammar structures are correct; the incorrect structure in "for buy", so what is missing is "ing" but if you delete for and write, "to buy," you solve the problem. Ximena I can see that you have other doubt and it has to do with spelling; you are mistaken Thing/Think write, please be careful.

Principio 8

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, ejemplo del diálogo entre Aida y Talía; en la segunda muestra, Mike trasciende con la creación de un poema, que es una adaptación del cuento *La bella y la bestia*.

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 answered it.

Codes: [Creación]

No memos

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

Análisis. Mike desarrolla por medio de un poema el tener mucho contacto con la LE y así deduce 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 la 'única voz' con una voz universal y social. Categoría que Bajtin (1976) denomina *ventrilocución*, el habla oculta del otro.

Principio 9

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; a saber, cómo usar de manera efectiva los materiales y cómo saberlos usar con la ayuda del tutor para ser exitosos en el aprendizaje.

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 with Nicole Kidman. You can see it with with subtitles, one, two or three times; then you can write the idiomatic expressions.

Principio 10

La autonomía y la dialogicidad marcan la ruta hacia mejores procesos de autorregulación; 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.

T: today is March 10th, we are here with our student Angie; she has come for the second time to the tutoring session and according to the format that I gave her last time, (it) was based on a plan of work, so I'm going to check it to see how you did during the first week; and then we're going to set new goals. I mean learning objectives to start working weekly so let's switch it into Spanish.1. T: Hi Angie: How did it go with your learning objective this week of review?

S: Well, I have been looking for many ways of learning. T: And what was your objective, your learning goal, this week that just ended.

S: I wrote that my difficulty was comprehension when answering questions that was my objective eh. T: How to formulate and understand questions?

Conclusiones

El problema de la heteronomía en el aprendizaje dio origen a indagar: ¿Cómo podría un enfoque dialógico promover la autorregulación para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la lengua inglesa? Esta pregunta fue respondida con evidencia y con elementos de la literatura y

se resumió en los diez principios explicados en la sección anterior.

El aporte de este estudio 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 sociocultural, no porque 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 amplián-

dose 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.

Referencias

- Álvarez, J. A. y Bonilla, X. (2009). Addressing culture in the EFL classroom: A dialogic proposal. *Profile*, 11(2). Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/rt/printerFriendly/11448/36801>
- Ariza, A. & Viáfara J. (2008) El acompañamiento como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psicológica*, 4 (1).
- Bajtin, M. (1981). *The Dialogical imagination: four essays*. Texas: University of Texas.
- Bajtin, M (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- 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.
- Benson, P. (2011). What's new in autonomy? *The Language Teacher*, 35(4), 15–18.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. London: The Falmer Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Magisterio.
- 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.
- 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. & Pavlenko, A. (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.
- Little, D. (1990). En: I. Gathercole (Ed.). *Autonomy in language learning*. London: CILT, 7-15.
- Luidig, C. & Mynard, J. (Eds.) (2012). *Autonomy in Language Learning: Advising in Action IATEFL*. New York: Darwin College.
- Lyle, S. (2008). *Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice*. Wales: School of Education Swansea. Institute of Higher Education.
- 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.
- Mynard, J. & Carson, L. (2013). *Advising in language learning, dialogue, tools and context*. London: Pearson.
- Nakata, Y. (2014). Self-regulation: Why is it important for promoting learner? Autonomy in the school context? *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 342-356.
- Nunan, D. (1997). Does learner strategy training make a difference? *Modern languages*, 24, 123-142.
- 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.
- Pérez, C. & Ruiz, R. 2012. Paving the Way Towards the ECTS System: Self-Assessment, Metacognition, and Professional Competence in a Literature Course. *Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 17, 67-78.
- Richard-Amato, P. (2003). *Making it happen. From interactive to participatory language teaching: theory and practice*. New York: Pearson.
- Sarangi, S. (2000). Activity types, discourse types and interactional hybridity: the case of genetic counseling. En: S. Sarangi, & M. Coulthard. (eds.). *Discourse and Social Life*. London: Pearson.
- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. En: M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631- 649). San Diego: Academic Press.
- Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb, T. (Eds.). (2001). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. London: Longman - British Council.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vanegas, N. (2015). (Bi)lateralidad en la red y educación 2.0. Análisis de prácticas de lectoescritura en L1 y L2.. (Tesis Doctoral, Doctorado en educación. Universidad Pedagógica Nacional) Disponible en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/563>
- Velandia, D. (2007) 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, Universidad Nacional de Colombia. *Profile*, 8, 121-130.
- Viáfara, J. & 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.

- Yamaguchi, A., Hasegawa, Y., Kato, S., Lammons, E., MacCarthy, T., Morrison, B., Maynard, J., Navarro, D., Takahashi, K. & Thornton, K. (2012). Creative tools that facilitate the advising process. En: Ludwig, C. & Mynard, J. (Eds.). *Autonomy in language learning. Advising in action*. Canterbury: Darwin College. Disponible en <http://eliweb2.files.wordpress.com/2012/05/chapter-8-yamaguchi-et-al.pdf>
- 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.
- 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.